

20

série actas



actas das 7.^{as} jornadas internacionais de educação histórica

Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África

organizadora

Isabel Barca

Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica

instituto de educação e psicologia actas centro de



universidade do minho

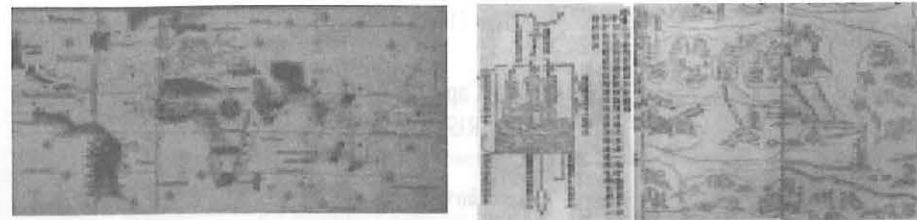
de investigação em educação

72-8746-49-0



728 746490

ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EUROPA, AMÉRICA, ÁSIA E ÁFRICA



ACTAS DAS
SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ORGANIZADORA

Isabel Barca

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO

Organização



Universidade do Minho
Instituto de Educação e
Psicologia
Centro de Investigação em
Educação



Consciência Histórica – Teoria e Práticas
(POCTI/CED/49106/2002) FCT
Consciência Histórica – Teoria e Práticas II
(PTD C/CED/72623/2006) FCT

Apoio

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Presidência Portuguesa da União Europeia 2007
– Evento de Interesse científico - Ciência2007UE
Departamento de Metodologias da Educação



ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EUROPA, AMÉRICA, ÁSIA E ÁFRICA



ACTAS DAS
SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ORGANIZADORA

Isabel Barca

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO

Organização



Universidade do Minho
Instituto de Educação e
Psicologia
Centro de Investigação em
Educação



Consciência Histórica – Teoria e Práticas
(POCTI/CED/49106/2002) FCT
Consciência Histórica – Teoria e Práticas II
(PTD C/CED/72623/2006) FCT

Apoio

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Presidência Portuguesa da União Europeia 2007
– Evento de Interesse científico - Ciência2007UE
Departamento de Metodologias da Educação



FICHA TÉCNICA

Título

Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África
Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Organizadora

Isabel Barca

Capa

LUÍS CRISTÓVAM

Execução Gráfica:

Minhografe-Artes Gráficas, Lda.

Depósito Legal:

N.º 252312/06

ISBN

978-972-8746-49-0

© Centro de Investigação em Educação

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

500 Exemplares

Braga – 2008

Apoios

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – FACC*

Chancela da Presidência Portuguesa da União Europeia

* Publicação financiada integralmente pela FCT

ÍNDICE

Introdução

I. Consciência Histórica: reflexão epistemológica e prática investigativa na Europa, América, Ásia e África

- Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica
Peter Lee 11
- Métodos dos alunos para validar relatos históricos
Rosalyn Ashby 33
- Estudos de Consciência Histórica em Portugal:
Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História
Isabel Barca 47
- A identidade e a orientação do “eu” e do “nós”
Marília Gago 55
- Consciência histórica e interculturalidade:
dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses
Júlia Castro 65
- A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo
de ensino básico e secundário
Ana Catarina Simão 75
- A consciência histórica dos jovens na Grécia
Irene Nakou 93
- A herança da colonização na era pós-moderna:
perspectivas dos jovens professores estagiários turcos
em torno da consciência histórica sobre colonizadores e colonizados
Dursun Dilek & Gülçin Yapıcı 97
- Perspectivas de investigação em Educação Histórica
na Universidade Federal do Paraná
Maria Auxiliadora Schmidt 109
- Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná
Tânia Braga Garcia 123
- Professores e a sua relação com o conhecimento na aula de História
Katia Maria Abud 135
- Consciência histórica dos jovens em Taiwan
Yi-Mei Hsiao 145
- Concepção dos alunos sobre a significância histórica
no contexto da História Contemporânea de Cabo Verde
Graça Sanches 157

II. Estudos sobre concepções de alunos

- As explicações dos alunos acerca de uma situação histórica não estudada nas aulas: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico
Paula Dias 167
- Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade
Elvira Machado & Isabel Barca 181
- A lenda do Galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos dos 2º e 3º ciclos
Regina Parente 189
- A produção dos alunos em aulas de História: ideias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná
Rosi Gevaerd 203
- O ensino de História e o conceito de ditadura militar: elementos da consciência histórica de jovens do ensino fundamental de Curitiba
Lilian Castex 217
- Educação Histórica: Iniciando Crianças na Arte da Construção do Conhecimento Histórico
Marlene Cainelli & Magda Tuma 229

III. Estudos sobre concepções de professores

- A educação para a cidadania na aula de História: concepções de professores em formação inicial
Maria dos Anjos Moraes 241
- O uso da música na aula de História: concepções de professores
Celeste Dinis 255
- A socialização das representações sociais de alunos e professores proposta de construção da consciência histórica
Ronaldo Cardoso Alves 273
- O uso da imagem na aula de História
Ricardo Barros 281

IV. Os sítios históricos

- Visita cultural ao Castelo de Lanhoso e ao Museu de Ouro de Travassos
Helena Pinto 291

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de cooperação internacional - transcultural - no campo da Educação Histórica, procurou-se organizar um encontro de investigadores oriundos de vários continentes e que desenvolvem estudos nesse campo específico de pesquisa. Este Encontro concretizou-se com a realização das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica na Universidade do Minho em torno do tema Estudos de Consciência Histórica, e visando, mais concretamente:

- Aprofundar o debate, no seio da comunidade científica da especialidade, sobre o enquadramento teórico e resultados de estudos realizados em torno da consciência histórica e da cognição histórica, tanto a nível nacional como internacional.

- Apresentar alguns resultados empíricos de estudos desenvolvidos no âmbito dos Projectos Consciência Histórica – Teoria e Práticas (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia - FCT); Educação Histórica e Social para o Desenvolvimento; e Consciência Histórica, Consciência Social (integrados no Centro de Investigação em Educação – CIEEd).

- Contribuir para a clarificação de reflexão sobre fundamentos teóricos e metodologias a nível dos estudos de formação avançada (mestrado e doutoramento) ligados à educação histórica.

- Divulgar, na comunidade de profissionais de Ensino de História, conceptualizações, resultados sistemáticos e pistas de acção assentes na pesquisa sistemática.

Estas Jornadas constituíram – pelo menos no ponto de vista da sua equipa organizadora e científica - um momento significativo de diálogo entre investigadores de vários contextos culturais e que convergem na preocupação de elevar a educação histórica, sobretudo formal, a níveis adequados numa sociedade de informação global, controversa, aparentemente transparente mas selectiva, como sempre foi, de acordo com os ângulos de visão (e as necessidades umas vezes mais genuínas e abrangentes, outras vezes mais enviesadas por interesses particulares de ordem vária).

A qualidade da educação histórica exige que se ultrapassem modelos de um simples “decorar sem sentido”, e que se dê atenção às concepções prévias dos

sujeitos que aprendem e que ensinam para, a partir delas, se procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito. Por conseguinte, esta abordagem não procura realizar apenas exercícios de análise científica do mundo conceptual dos intervenientes na educação histórica – o que significaria cair numa retórica estéril, algo tão atacado, por vezes com alguma justeza, pela opinião pública. Aspira, de facto, a mobilizar competências dos profissionais de História – professores nos ensinos básico e secundário e formadores de professores – chamando-os à comunidade investigativa com a proposta de assumirem, progressivamente, o papel de “professor-investigador social”. Tal proposta sugere que todos os professores / formadores devem envolver-se na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação, e sobre os “usos” da História na vida de cada um – na perspectiva de um saber útil para uma orientação temporal informada pelas interpretações das acções humanas em vários tempos e lugares, e que integra, numa síntese embora ainda redutora, o conceito de consciência histórica perspectiva de autores de referência como Jörn Rüsen e Peter Lee.

Destas jornadas sobre Estudos de Consciência Histórica, nasceu esta publicação com apresentação dos artigos em língua portuguesa, o que envolveu a tradução das conferências e comunicações em língua inglesa levada a cabo por elementos da equipa organizadora.

Assim, este volume em língua portuguesa contém três secções. A primeira, “Consciência Histórica: reflexão epistemológica e prática investigativa na Europa, América, Ásia e África”, busca uma cartografia de ideias, sobretudo de alunos, exploradas em estudos desenvolvidos em diversos países europeus, no Brasil, em Taiwan e em Cabo Verde. A secção inicia-se com o contributo de Peter Lee, um dos autores mais influentes e pioneiro nesta área da investigação em Educação Histórica, com estudos publicados desde os finais da década de 1970, no Reino Unido. O autor discute, à luz da investigação sustentada solidamente na epistemologia da História, os conceitos de educação, o conceito de literacia histórica e, como corolário imprescindível o conceito de consciência histórica. Segue-se um conjunto de estudos relacionados com a construção da consciência histórica de alunos e professores em Portugal, de Isabel Barca, Júlia Castro, Marília Gago e Ana Catarina Simão, investigadoras dos projectos Consciência Histórica – Teoria e Práticas (fases I e II). Rosalyn Ashby, da Universidade de Londres, discute as estratégias cognitivas de validação das narrativas históricas usadas por alunos ingleses. Irene Nakou, da Universidade de Tessália, debruça-se sobre a consciência histórica dos jovens gregos. Dursun Dilek, da Universidade de Marmara, Istambul, discute perspectivas de consciência histórica de jovens estagiários, na Turquia.

Um outro conjunto de estudos, desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, Tânia Braga Garcia, da mesma universidade, Kátia Abud, da Universidade de São Paulo e Marlene Cainelli, da Universidade de

Londrina, exemplifica a pujança com que esta linha de investigação se dissemina no Brasil.

Do Extremo Oriente asiático, Hi-Mei Hsiao, colaboradora da Universidade de Tsin-Hua de Taiwan e doutorada pela Universidade de Londres, apresenta-nos um estudo sobre consciência histórica de jovens taiwaneses, a partir das suas idéias em torno de abordagens diferentes de manuais sobre um mesmo tema.

De Cabo Verde, Graça Sanches, Directora da Educação Básica e Infantil, fornece-nos um quadro de referências sobre a História Contemporânea desse país, manifestado por jovens caboverdianos em final do ensino secundário.

A segunda secção, “Estudos sobre concepções de alunos”, mostra-nos um conjunto de trabalhos resultantes quer de estudos de doutoramento (em processo), quer de dissertações de mestrado ou pós-mestrado, conduzidos em Portugal por Paula Dias, Regina Parente e Elvira Machado, e no Brasil por Rosi Gevared e Lilian Castex.

A terceira secção centra-se em “Estudos sobre concepções de professores e alunos”, igualmente conduzidos em Portugal e no Brasil: Maria dos Anjos Moraes e Celeste Dinis, em Portugal, e Ronaldo Cardoso e Ricardo Barros, no Brasil.

Finalmente, a quarta secção apresenta uma breve memória da visita de estudo que rematou o evento, realizada a Póvoa de Lanhoso e guiada por Helena Pinto.

Nesta Introdução às Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica não pode deixar de registar-se uma palavra de profundo agradecimento pelo empenhamento, espírito de grupo e profissionalismo, à comissão organizadora do evento, e que foi constituída por elementos das equipas dos projectos de investigação que lhe deram origem:

Doutora Júlia Castro

Doutora Marília Gago

Prof. Doutora Olga Magalhães

Mestre Helena Pinto

Pós-Graduada Cláudia Amaral

E estendo este agradecimento à Mestre Paula Sousa, bolsreira de investigação do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Práticas (II), cujo apoio foi imprescindível para concretizar esta Edição.

Isabel Barca

sujeitos que aprendem e que ensinam para, a partir delas, se procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito. Por conseguinte, esta abordagem não procura realizar apenas exercícios de análise científica do mundo conceptual dos intervenientes na educação histórica – o que significaria cair numa retórica estéril, algo tão atacado, por vezes com alguma justeza, pela opinião pública. Aspira, de facto, a mobilizar competências dos profissionais de História – professores nos ensinos básico e secundário e formadores de professores – chamando-os à comunidade investigativa com a proposta de assumirem, progressivamente, o papel de “professor-investigador social”. Tal proposta sugere que todos os professores / formadores devem envolver-se na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação, e sobre os “usos” da História na vida de cada um – na perspectiva de um saber útil para uma orientação temporal informada pelas interpretações das acções humanas em vários tempos e lugares, e que integra, numa síntese embora ainda redutora, o conceito de consciência histórica perspectiva de autores de referência como Jörn Rüsen e Peter Lee.

Destas jornadas sobre Estudos de Consciência Histórica, nasceu esta publicação com apresentação dos artigos em língua portuguesa, o que envolveu a tradução das conferências e comunicações em língua inglesa levada a cabo por elementos da equipa organizadora.

Assim, este volume em língua portuguesa contém três secções. A primeira, “Consciência Histórica: reflexão epistemológica e prática investigativa na Europa, América, Ásia e África”, busca uma cartografia de ideias, sobretudo de alunos, exploradas em estudos desenvolvidos em diversos países europeus, no Brasil, em Taiwan e em Cabo Verde. A secção inicia-se com o contributo de Peter Lee, um dos autores mais influentes e pioneiro nesta área da investigação em Educação Histórica, com estudos publicados desde os finais da década de 1970, no Reino Unido. O autor discute, à luz da investigação sustentada solidamente na epistemologia da História, os conceitos de educação, o conceito de literacia histórica e, como corolário imprescindível o conceito de consciência histórica. Segue-se um conjunto de estudos relacionados com a construção da consciência histórica de alunos e professores em Portugal, de Isabel Barca, Júlia Castro, Marília Gago e Ana Catarina Simão, investigadoras dos projectos Consciência Histórica – Teoria e Práticas (fases I e II). Rosalyn Ashby, da Universidade de Londres, discute as estratégias cognitivas de validação das narrativas históricas usadas por alunos ingleses. Irene Nakou, da Universidade de Tessália, debruça-se sobre a consciência histórica dos jovens gregos. Dursun Dilek, da Universidade de Marmara, Istambul, discute perspectivas de consciência histórica de jovens estagiários, na Turquia.

Um outro conjunto de estudos, desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, Tânia Braga Garcia, da mesma universidade, Kátia Abud, da Universidade de São Paulo e Marlene Cainelli, da Universidade de

Londrina, exemplifica a pujança com que esta linha de investigação se dissemina no Brasil.

Do Extremo Oriente asiático, Hi-Mei Hsiao, colaboradora da Universidade de Tsin-Hua de Taiwan e doutorada pela Universidade de Londres, apresenta-nos um estudo sobre consciência histórica de jovens taiwaneses, a partir das suas idéias em torno de abordagens diferentes de manuais sobre um mesmo tema.

De Cabo Verde, Graça Sanches, Directora da Educação Básica e Infantil, fornece-nos um quadro de referências sobre a História Contemporânea desse país, manifestado por jovens caboverdianos em final do ensino secundário.

A segunda secção, “Estudos sobre concepções de alunos”, mostra-nos um conjunto de trabalhos resultantes quer de estudos de doutoramento (em processo), quer de dissertações de mestrado ou pós-mestrado, conduzidos em Portugal por Paula Dias, Regina Parente e Elvira Machado, e no Brasil por Rosi Gevared e Lilian Castex.

A terceira secção centra-se em “Estudos sobre concepções de professores e alunos”, igualmente conduzidos em Portugal e no Brasil: Maria dos Anjos Moraes e Celeste Dinis, em Portugal, e Ronaldo Cardoso e Ricardo Barros, no Brasil.

Finalmente, a quarta secção apresenta uma breve memória da visita de estudo que rematou o evento, realizada a Póvoa de Lanhoso e guiada por Helena Pinto.

Nesta Introdução às Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica não pode deixar de registar-se uma palavra de profundo agradecimento pelo empenhamento, espírito de grupo e profissionalismo, à comissão organizadora do evento, e que foi constituída por elementos das equipas dos projectos de investigação que lhe deram origem:

Doutora Júlia Castro
Doutora Marília Gago
Prof. Doutora Olga Magalhães
Mestre Helena Pinto
Pós-Graduada Cláudia Amaral

E estendo este agradecimento à Mestre Paula Sousa, bolsreira de investigação do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Práticas (II), cujo apoio foi imprescindível para concretizar esta Edição.

Isabel Barca

I. Consciência Histórica: reflexão epistemológica e prática investigativa na Europa, América, Ásia e África

EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA*

Peter Lee¹

Universidade de Londres

O que é que os alunos precisam de saber?

A História aparece nos currículos e programas de estudo na maioria dos países do mundo, mas não é sempre claro o que pensamos acerca do que a História deve desenvolver. Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados. Mas quais são as características mínimas da literacia histórica? No seu mínimo podemos dizer que os estudantes deverão construir:

- Uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão *substantiva* coerente do passado, ou o que por vezes é designado por *conteúdo* histórico);
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da *disciplina* da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível).
- Estes dois níveis de realização estão conectados porque parece ser cada vez mais evidente que sem uma compreensão da natureza da História, os alunos falham ao darem sentido do passado (Barton, 1996; Lee, 2005; Lee & Ashby, 2001; Wineburg, 2001). Mesmo quando os alunos têm um conhecimento de história substantiva, louvável, as suas perspectivas acerca da *evidência* histórica ou os seus conceitos tácitos de *mudança* podem tornar a história ininteligível e/ou sem utilidade.

Atenda-se, por exemplo, às reacções de dois alunos, David e Danny, ambos com 14 anos, à questão, “*Poderá a História ajudar a decidir como lidar com as relações entre raças/etnias?*”

Danny: Não 3/4 Porque, como já disse, o tempo muda e as pessoas mudam. Algumas raças/etnias podem ter lutado há 10 anos atrás mas agora são bons amigos.

David: Sim, definitivamente – as Raças/etnias são moldadas, como as pessoas, pelos eventos que ocorreram no passado. As tragédias podem causar ressentimentos entre as culturas e fomentar tensões. Ser capaz de compreender isto, e possivelmente relacionar tudo isto de uma forma neutral pode ajudar as relações raciais na Bretanha.²

* Tradução de Marília Gago.,

¹ Senior Lecturer, IoE, Universidade de Londres.

² Respostas de alunos citadas em Lee, 2004.

As respostas dadas por estes alunos a questões económicas e políticas foram similares às posições tomadas quanto às relações raciais. Para Danny, a mudança impede que a História tenha alguma utilidade para pensar acerca do futuro. Para David, a mudança significa que o presente está relacionado com o passado e o futuro, tornando a História valiosa. Até aqui estão em jogo diferentes conceitos de mudança. Esta situação é visível de uma forma mais dramática através da resposta de Kate, 15 anos, quando lhe foi solicitado que fizesse uma breve história da História Britânica nos últimos 2000 anos:

Eu não sei a História Britânica dos últimos 2000 anos. Eu nem sequer me importo com isso. A História não serve para nada porque se as coisas mudam com o passar do tempo então não há realmente necessidade de aprender acerca do passado.³

Pode pensar-se que o Danny e a Kate têm lacunas de conhecimento de conteúdo da história. Eles não sabem o suficiente acerca do passado para compreenderem “a natureza da mudança”. Mas este não é necessariamente o problema. David e Danny são ambos de uma escola que selecciona os seus estudantes de entre os dois ou três por cento mais competentes da população, e aprenderam muito conhecimento histórico substantivo. O problema de Danny ao analisar o uso da História é que, para ele, a mudança é fruto do acaso, da sorte e igual a evento. Muitos alunos (especialmente os mais novos, mas também alguns mais velhos) constroem a mudança como sendo equivalente a *eventos* ou *acções*, usualmente a terem lugar num pequeno segmento de tempo, e frequentemente localizados num lugar muito específico. David, por seu lado, parece ver a mudança como algo mais próximo de um processo, e por isso trata o presente como uma extensão de, ou mesmo como uma aproximação do passado. Kate também reconhece que as “coisas mudam”, mas vê esta situação como catastrófica para a História, retirando-a do presente e daí torna-a completamente inútil. Assim o problema que a educação histórica tem de resolver não é simplesmente a ausência de um conhecimento *substantivo* adequado acerca de como as coisas mudaram, mas a presença de conceitos de *segunda ordem/metahistóricos* acerca “da natureza da mudança” que rege as conexões com significado e sentido para o presente.

A História é frequentemente tratada como conhecimento de senso-comum: pensada como sendo apenas um tipo de conhecimento do quotidiano como o que temos acerca do presente, aplicado ao passado. Claro que nós *podemos* pensar o passado desta forma, mas se o fizermos assim, não estamos a pensar historicamente. Porque é isto? Existem duas razões conectadas, uma está relacionada com a natureza da História como uma realização cultural e uma forma de conhecimento, e a outra prende-se com o modo como as crianças e os adolescentes (e muitos adultos, incluindo alguns professores de História) pensam o passado.

³ Resposta de um aluno citada em Lee & Howson, no prelo.

A História é uma forma pública de conhecimento pública que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para a dominar. Contudo, a História é o estudo do passado que tem de seguir certos critérios, incluindo pelo menos (entre outros) os seguintes:

- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve produzir os melhores argumentos possíveis *relativamente às suas questões e pressuposições*, apelando à *validade* da história e à *verdade* das afirmações de factos singulares.
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve aceitar que pode ser obrigado a contar histórias diferentes daquelas que prefere contar (e chegar mesmo ao ponto de questionar as suas próprias pressuposições).
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* o passado para servir fins do presente.

Devemos reconhecer não só que nem todas as formas de pensar acerca do passado reconhecem estes princípios, antes lhes são contrárias. Muitos, à semelhança de um advogado, um padre, ou um político, utilizam outros princípios em vez destes, uma vez que o seu intuito é construir passados que eles desejam usar para propósitos práticos específicos e imediatos. (No Reino Unido, por exemplo, a Sra. Thatcher construiu um passado “provado”, o de que “não havia alternativa” às suas próprias políticas). Isto não torna esses passados “práticos” ilegítimos, mas significa que não são históricos.⁴

Se desejamos afirmar que estamos a ensinar História, em vez de outras formas de pensar acerca do passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal. Nós devemos-lhes uma introdução para compreender os critérios que são centrais para a disciplina da História.

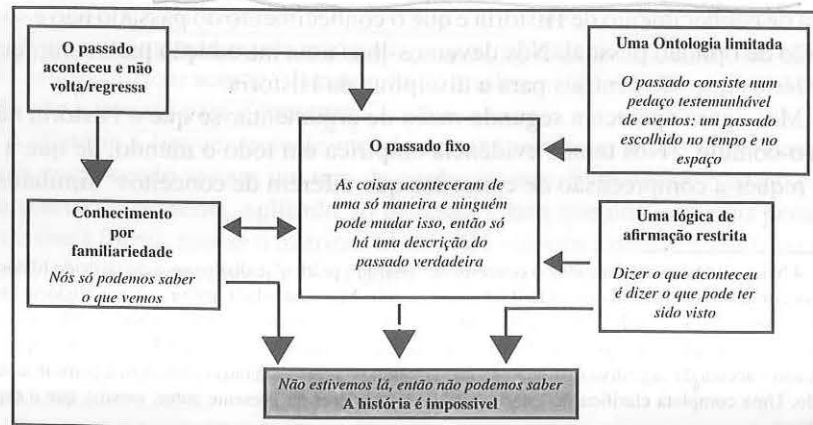
Mas agora aparece a segunda razão de argumentar-se que a História não só “senso-comum”. Nós temos evidência empírica em todo o mundo, de que a História requer a compreensão de conceitos que diferem de conceitos “similares” do

⁴ Michael Oakeshott introduz o conceito de “passado prático” e distingue-o do passado histórico da História como algo extremamente difícil de se conseguir. Mas Oakeshott aceita que em História tem elementos da prática do passado prático que raramente podem ser completamente excluídos. Não se pretende aqui subscrever totalmente a posição de Oakeshott mas reorganizá-la - o que ainda não está propriamente clarificado - acerca da sugestiva distinção da forma como os seres humanos constroem e pensam acerca do passado. Uma completa clarificação estaria para lá dos poderes do presente autor, mesmo que o espaço o permitisse.

quotidiano (veja-se, por exemplo, Ashby, 2005; Barca, 2005; Barton, 1996; Boix-Mansilla, 2001; Cercadillo, 2001; Lee & Ashby, 2001; Nakou, 2001; Hsiao, 2005; Seixas, 1993; Shemilt, 2000; Wineburg, 2001). Tal ocorre porque algumas ideias que estão subjacentes ao pensamento histórico são contra-intuitivas, e algumas ideias do quotidiano tornam o conhecimento acerca do passado impossível.

Muitos estudantes acreditam que se o passado já desapareceu, e nós só podemos realmente conhecer algo se virmos ou experienciarmos directamente, então a História não é viável. Nós não estivemos lá, por isso não podemos saber o que aconteceu. Acrescente-se que, se só há um único passado, e aconteceu da forma como aconteceu e não de outra forma, alguns alunos estão convencidos que só poderá haver uma única descrição verdadeira do passado. Esta conclusão não é geral, mas exerce uma influência poderosa quando os adolescentes encaram o paradoxo que o passado de algum modo é parecido com o presente mas há muitas histórias diferentes acerca dele, oferecidas pela escola, pelos pais e pelos média (já para não mencionar os políticos, os economistas e as autoridades religiosas). Se nós não podemos saber o que aconteceu, eles concluem que todas essas histórias diferentes devem ser meras opiniões ou pior, são mentiras e distorções para propósitos escondidos. Esta situação é reforçada pelo sentido restrito que muitos estudantes têm acerca do que pode ser dito pelos historiadores; é difícil para as crianças e para muitos adolescentes verem que muitas das afirmações que queremos fazer acerca do passado referem-se a questões que não podiam ter sido vistas directamente. As mudanças nas crenças, valores, taxas de natalidade ou ambientes de negócio não podem ser directamente testemunhadas à semelhança de nascimentos ou batalhas, mesmo que pudéssemos utilizar uma máquina do tempo para ir até lá e vermos. Estas situações são inferidas, não inspeccionadas (Figura 1).

Figura 1. Algumas ideias do quotidiano que tornam a História contra-intuitiva



A História, nas palavras de Sam Wineburg, é um acto “não natural” (Wineburg, 2001). Muitos estudantes imaginam que as pessoas no passado eram como nós mas vestiam roupas estranhas e faziam coisas disparatadas. Alguns estão convencidos que as pessoas no passado eram menos inteligentes do que nós, e talvez moralmente inferiores (Ashby & Lee, 1987; Barton, 1996; Dickinson & Lee, 1978; Lee & Ashby, 2001; Shemilt, 1984). Isto parece ser (usando as palavras de Wineburg) posições ‘deficitárias’ acerca do que pode ser expectável das pessoas no passado; a partir do momento em que os estudantes tendam a assumir esse comportamento, então as acções estranhas e práticas do passado são um sinal de tempos remotos, incapacidade ou idiotice.

Se os estudantes ao longo do ensino de História deixam estas ideias intocadas dificilmente se poderá dizer que eles começaram a compreender História. Realmente se eles não demonstram sinais de respeito pelas pessoas no passado ou preocupação para basear, fundamentar as afirmações históricas, eles estarão numa posição similar a alguém que afirma compreender matemática mas não presta atenção à validade ou fiabilidade de uma prova.

O que é progressão em História?

Uma vez reconhecido que aprender História envolve a compreensão da natureza da História, podemos dar sentido ao conceito de progressão conceptual. Por isto entende-se não só o progresso geral — conhecer mais factos, recordar mais histórias, comunicar melhor a informação, ou construir ensaios, trabalhos mais refinados — mas desenvolver de forma progressiva ideias mais sofisticadas. Podemos desmontar o conceito de progressão como a mudança de ideias deficitárias de senso-comum, que não permitem ou reduzem a possibilidade de compreensão ou explicação histórica, para ideias que a tornam possível. Podemos ver a operacionalização desta mudança tendo como exemplo o desenvolvimento das ideias de estudantes acerca de como podemos conhecer o passado (Ashby, 2005; Ashby et al., 1996; Shemilt, 1987). As ideias mais sofisticadas tornam a História possível pensando-a como uma actividade cognitiva genuína, enquanto as ideias menos sofisticadas destroem o valor da História (Figura 2).

Figura 2. Progressão de ideias acerca de como a História é possível

| | |
|--|-----------------------------------|
| História está/é dada nos livros | = A História é possível |
| Nós não estávamos lá então não podemos saber | = A História é impossível |
| Podemos basearmo-nos em vestígios (diários, narrativas) | = A História é outra vez possível |
| Mas e se eles estão a mentir ou a enviesar? | = A História afinal é impossível |
| As narrativas históricas são construídas a partir da evidência | |
| (nós podemos encontrar os vestígios, ninguém está a tentar inventar) | = A História é outra vez possível |

Se os alunos pensam que a História é simplesmente *dada*, que está algures e é copiada para livros, então os livros de autoridades tornam a História possível. Mas, claro, quando os estudantes perceberem que os livros nem sempre concordam entre si, a questão surge – como é que os autores dos livros sabem o que afirmam? Quando tal ocorre os alunos decidem que os autores dos livros de História não podem conhecer o passado uma vez que não estavam lá para ver o que aconteceu. Para estes estudantes, num pensamento mais elaborado trata-se de um jogo de adivinhação e num pensamento menos elaborado trata-se só de um conjunto de mentiras. A História é claramente impossível.

Consoante os alunos vão pensando mais acerca da História, ou quando os seus professores lhes dizem como a História é “descoberta”, percebem que o passado deixa vestígios/pistas que os historiadores podem encontrar. Tipicamente pensam em termos de diários deixados por pessoas que viram o que aconteceu e nos contam como é que foi. Estes relatos substituem a necessidade de estar no passado para vermos por nós mesmos. A História torna a ser possível novamente. Infelizmente embora esta solução seja um passo em frente para resolver o problema de como podemos saber o que aconteceu no passado, é instável porque os estudantes estão bem alertados de que as pessoas nem sempre dizem a verdade. Assim, se os historiadores basearem as suas narrativas em relatos verdadeiros do passado e a pessoas mentirem voltamos à necessidade de estar no passado para vermos o que aconteceu, e isto nós não podemos fazer. A História volta a ser impossível.

O grande passo ocorre quando deixamos de trabalhar com o conceito de *testemunho* para trabalhar com o conceito de *evidência*. A ideia chave para os alunos é abandonarem a noção de fonte como *relato*. Quando compreendem que nós podemos colocar questões a que essas fontes não foram desenhadas para responder, pode ser possível que os alunos pensem em termos de evidência. Podem ver a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter pretendido relatar.

Este tipo de progressão de ideias não é limitado a ideias acerca de evidência. Nós podemos dar outros exemplos de investigação baseados em modelos de progressão de ideias de alunos acerca de outros conceitos, como por exemplo acerca de *explicação, mudança e narrativa histórica*.⁵

⁵ Para exemplos de um modelo de narrativas históricas veja-se Lee P.J. and Ashby, R., ‘Progression in historical understanding among students ages 7-14’, in P. Seixas, P. Stearns and S. Wineburg op.cit., pp.199-222; Lee, P.J. and Shemilt, D., “I just wish we could go back in the past and find out what really happened”: Progression in understanding about historical accounts’, *Teaching History*, 117 (December 2004), 25-31. A full progression model for evidence is in Lee, P.J. and Shemilt, D., ‘A Scaffold, not a Cage: Progression and progression models’, *Teaching History*, 113 (December 2003), 13-23. On empathy, see Lee, P. J. and Ashby, R., ‘Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding’, in O. L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham: Rowman and Littlefield, 2001, pp. 21-50; Ashby, R. and Lee, P.J., ‘Children’s Concepts of Empathy and Understanding’, in C. Portal (ed.), *History in the Curriculum*, Falmer Press, 1987; Shemilt, D., ‘Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom’, in A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (eds), *Learning History* London: Heinemann Educational Books 1984, pp.39-84.

Não havendo aqui espaço para abordar todos estes conceitos, podemos concluir esta parte de discussão dando um exemplo de progressão de ideias de alunos acerca de narrativa histórica. O Projecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*) na Inglaterra contou com 320 alunos com idades entre os 7 e os 14 anos pedindo-lhes que explicassem a existência de diferentes narrativas históricas acerca da mesma realidade do passado. Em três momentos diferentes, foram-lhes dadas duas narrativas disponibilizadas numa única página lado a lado. Os exemplos aqui são de um segundo par de narrativas que se referiam ao fim do Império Romano. Uma narrativa era principalmente acerca das invasões bárbaras e terminavam com a queda do Império Romano Ocidental em 476. A outra focalizava-se em problemas administrativos e económicos e terminava com a queda do Império Romano com a captura de Constantinopla pelos Turcos em 1453.

Propôs-se aos alunos algumas afirmações que poderiam explicar o porquê das narrativas diferirem; a Louise (14 anos) escolheu a seguinte afirmação: *Aconteceu há tanto tempo que ninguém realmente sabe quando é que acabou*, referindo que era realmente isto que pensava. Quando se questionou acerca de como podíamos decidir quando o Império terminou, respondeu ‘*Procurando em alguns livros e aceitando a data que a maioria dos livros disser*.’ A Louise concordou que o Império pode ter acabado num outro momento mas pensou como “ninguém sabe quando acabou então pode ser em qualquer momento”. Quando questionada se a diferença entre as narrativas interessava, respondeu “Sim porque é suposto serem a verdade. Se procuramos num livro desejamos saber se o que estamos a ler é completamente verdade.” A Louise pensa que as situações como quando acabou o Império Romano são questões de facto e que as diferenças entre as narrativas históricas surgem por causa de lacunas de conhecimento. Já aconteceu há muito tempo e o nosso único recurso são os livros, mas a questão de como se acede ao conhecimento que se reconta não é respondida. Se eles não contam a verdade não podemos fazer mais do que contar o que a maioria dos livros diz.

O Chris (14 anos) escolhe a seguinte afirmação: *É só uma questão de opinião*. Explica isto afirmando: *Pessoas diferentes pensam de formas diferentes [e] têm diferentes opiniões etc*. Questionado acerca de como decidir quando o Império acabou, responde: *Quando uma fonte primária com uma forte influência dos Romanos afirma que o Império acabou (não deve ser enviesada)*. Ele pensa que se pode afirmar que o Império acabou noutro tempo(s) possível *porque nós podemos ter outras fontes enviesadas, etc, afirmando diferentes datas*. Acredita que as diferenças nas narrativas não interessam *porque em História precisamos de cada pedaço de informação para termos uma conclusão, tudo conta*.

O Chris continua a pensar que o problema acerca do fim do Império Romano é um problema factual. Ele aceita as opiniões dos historiadores mas pensa que as opiniões são ilegítimamente enviesadas. A implicação destas opiniões é que

distorcem a verdade da narrativa. É bom ter mais versões porque precisamos de toda a informação que possamos arranjar. Mas no final é claro que só uma fonte não enviesada do tempo em estudo pode dizer-nos o que aconteceu. Aqui podemos ver o poder de duas ideias de senso-comum: primeiro, a ideia que os relatos verdadeiros providenciam-nos o nosso único acesso ao passado e, segundo, a noção que se o passado só aconteceu uma vez e da forma como foi, então só pode haver uma única narrativa verdadeira.

A Lara, 14 anos, escolheu a afirmação: *Não houve um único tempo em que o Império acabou*, e diz que isto acontece porque não há uma forma definitiva de dizer quando acabou. Alguns pensam que foi quando a sua cidade foi capturada ou quando foi invadida pela primeira vez ou noutra altura. Quando se questiona como podemos decidir quando acabou, responde: *Ao estabelecer uma coisa fixa acerca do que aconteceu, por exemplo, quando a sua capital foi tomada, ou quando foi totalmente alienada ou outra coisa, e depois descobrir a data*. Concorde que existem outras alturas possíveis em que podemos dizer que o Império pode ter acabado, porque depende acerca do que pensamos que o tenha acabado, quer seja a conquista de Roma ou Constantinopla ou quando foi pela primeira vez invadido ou outra altura. A Lara pensa que as diferenças entre as narrativas são importantes se existirem grandes diferenças. Porque as pessoas não conhecerão a história toda.

A Lara dá um enorme passo à frente. Consegue ver que a questão acerca do fim do Império Romano não trata só de reportar eventos mas também acerca de critérios. Temos de decidir o que conta para o fim do Império, estabelecer uma “coisa fixa” como refere. Implicitamente reconhece que as narrativas históricas não são meras cópias do passado mas que têm de ser construídas para darem respostas a questões e que temos de fazer essas escolhas se queremos ter a possibilidade de contar uma história. Mas a Lara continua a pensar que pode haver a “história toda”, e provavelmente pensa-a como a súpula de todas as possíveis histórias que se podem dar a partir de diferentes critérios.

Finalmente, a Natasha, 14 anos, escolhe a afirmação: *Não há um único tempo/data em que o Império acabou*, e explica:

Porque depende da tua opinião e se também estás a pensar no momento em que o Império acabou fisicamente ou mentalmente. Se as pessoas ainda pensavam e falavam acerca do Império em 1453 então para elas, mentalmente, o Império ainda não teria acabado. Eu penso que diferentes partes/situações do Império acabaram em diferentes tempos, i.e. acabou fisicamente primeiro do que mentalmente. O Império acabou fisicamente quando já não era mais governado pela mesma pessoa, mentalmente acabou quando não se pensava mais nele e espiritualmente quando não havia mais uma sombra na vida das pessoas, nós ainda usamos o Latim derivado hoje, então as influências do Império ainda não acabaram.

A Natasha também pensa o problema relacionado-o com os critérios, e este tipo de pensamento permite-lhe não só explicar as diferenças entre as duas narrativas,

mas dar a sua própria versão, que demonstra como estas podem ser reconciliadas. Ela não é só capaz de confrontar diferentes narrativas acerca do passado como também tem ferramentas conceptuais que lhe permitem relacioná-las de outras formas significantes. A Natasha sabe que qualquer narrativa histórica é uma resposta a uma questão (explícita ou implícita) e que há diferenças legítimas entre as narrativas históricas.

Se nós não sabemos como as preconcepções dos estudantes podem ser muito do nosso ensino terá resultados muito diferentes do que poderíamos esperar (Donovan et al., 1999). Por exemplo, queremos ensinar ao Chris e à Natasha acerca de como os historiadores escrevem a partir de diferentes pontos de vista. Se compararmos as suas preconcepções teremos de tratar cada uma delas de forma diferente. O Chris continua a acreditar que os pontos de vista distorcem uma simples história verdadeira. Teremos de ter muito cuidado para garantirmos que ele não assimila a ideia que os historiadores têm diferentes filosofias o remeteria para um nível menos elaborado de preconcepções, entendendo opinião como enviesamento e parcialidade.

A Natasha por sua vez está a pensar a um nível mais elaborado. Já compreende que as narrativas não são cópias do passado, sabe que as diferenças entre as narrativas não se devem ao facto de se distorcer uma história fixa verdadeira. Compreende que as narrativas históricas podem diferir por razões legítimas. Esta situação permite-nos ensinar-lhe acerca de questões de perspectiva dos historiadores sem se correr tantos riscos de que ideias sofisticadas sejam assimiladas a ideias simples de enviesamento pessoal.

Os três princípios de aprendizagem identificados pelo estudo *How People Learn* (Donovan et al., 1999) articulados dão-nos a noção que a progressão de ideias acerca da disciplina da História é de central importância na educação histórica. O princípio um recorda-nos que se queremos ensinar eficientemente precisamos de saber quais as preconcepções dos estudantes para as podermos desenvolver. O princípio dois persegue a importância de ferramentas conceptuais e mais uma vez aponta que a progressão de compreensão de conceitos de segunda ordem ou disciplinares é possível, demonstrando como essas ferramentas conceptuais podem ser desenvolvidas. E estas ferramentas de segunda-ordem permitem que o estudante pense metacognitivamente acerca da sua compreensão histórica (princípio três). Progressão significa equipar os alunos com ideias mais sofisticadas/poderosas, por exemplo acerca de como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem. Equipados com este tipo de ideias serão mais capazes de operar mais eficientemente com a história substantiva. A Natasha é capaz de fazer melhor sentido do conteúdo histórico – o fim do Império Romano – do que Chris, precisamente porque ela tem ideias de segunda ordem mais poderosas.

Em síntese, conforme os estudantes vão desenvolvendo ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina, adquirem ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola. Por sua vez, tal permite-lhes pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento. A compreensão da disciplina e a compreensão do passado andam de mãos dadas.

Conhecimento substantivo e orientação temporal

A compreensão disciplinar é, então, uma condição necessária para a aprendizagem de História, mas não se esgota aqui. O conhecimento substantivo (conteúdo) é requerido também para a orientação temporal (sem este conhecimento a História não tem razão de ser). A matriz disciplinar de Rüsen sugere algumas possíveis relações entre o conhecimento disciplinar e a orientação temporal (Rüsen, 1993, p.162). Denote-se que a História faz a diferença na matriz de Rüsen: tal denota-se na nossa vida prática. Mas Rüsen também insiste que a História académica: *'produces a theoretical surplus beyond the need for identity of acting subjects'* e *'this theoretical surplus must be seen as the distinctive rational achievement of research-oriented historical narrative'* (Rüsen citado in Megill, 1994, p.51). A História assim *'transcends the particularity of the 'commonsensical' orientation of action within the life-world'*. E claro, se a História (pensada mais do que ao nível de senso-comum) tem um papel na vida prática, deve ter um papel no esquema mental do aluno (Rüsen, 1993, p.87).⁶

Contudo, o problema contemporâneo da educação histórica é que poucas pessoas acreditam que os estudantes adquirem conhecimento de que necessitam para serem capazes de se situarem e ao seu mundo no tempo. A imprensa no Reino Unido culpa esta ignorância pela perda de identidade (ou vice-versa) ou pela "moda do ensino moderno", ou pelo Currículo Nacional, o qual é acusado de não ter história britânica "suficiente". Existe plena evidência que *há* um problema. Mas devemos ter cuidado na sua identificação antes de começarmos a procurar explicações demasiada simples.

⁶ O ponto aqui não é subscrever a posição de Rüsen no que respeita à consciência histórica in toto mas realçar que a sua matriz é não só valiosa como sugestiva para a educação histórica e para as concepções de literacia histórica. Neste contexto pode ser paradoxal citar a ideia de orientação no mundo prático de Rüsen num artigo que invoca a rejeição de Oakeshott 'de passado prático' - mas é precisamente neste paradoxo que se encontra o centro da educação histórica. Qualquer tentativa de adestrar o passado para fins práticos, mesmo que nobres, implica que a História pode ser reescrita para chegar a estes fins. Mais uma vez um género de princípio de Heisenberg: podemos garantir a história ou um fim nobre, mas não ambas as situações em conjunto. No contexto da educação, é aplicável a noção de "passado prático": isto é só a História pode oferecer o tipo de compreensão que permitirá aos alunos autonomia na sua orientação no tempo. A literacia histórica exige que os alunos acedam ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo.

Sam Wineburg atempadamente questionou o facto de, frequentemente os alunos não conseguirem gerir o conhecimento que adquirem do passado como nós desejaríamos e que nós acreditamos que é necessário para eles se orientarem no tempo (Wineburg, 2000). A Figura 3 reproduz a tarefa que este autor criou.

Figura 3. Tarefa construída por Sam Wineburg

Identify the source of this statement: *Surely a grade of 33 in 100 on the simplest and most obvious facts of US history is not a record on which any high school can take pride* This characterization of the knowledge of US high school students comes from:

- a) Ravitch and Finn's report of the 1987 National Assessment of Educational Progress in History, where they argued that students are *'at risk of being gravely handicapped by... ignorance'*
- b) The 1976 New York Times test of American Youth published under the banner headline *'Times Test Shows Knowledge of American History Limited'*
- c) Reports of the 1942 New York Times history exam prompting Allan Nevins to write that high school students are *'all too ignorant of history'*
- d) None of the above

A resposta a esta tarefa de escolha múltipla segundo Wineburg é 'd) None of the above'. A afirmação aparece num artigo de 1917 no *Journal of Educational Psychology*, e é da autoria de Bell & McCollum acerca de testes dados a 668 estudantes universitários do Texas. Como Wineburg refere, isto foi antes da TV, das preocupações acerca do fim da família ou do ensino de "competências" na História *'The whole world has been turned upside down in the past eighty years but one thing has seemingly remained the same: Kids don't know history'* (Wineburg, 2000, p.307). A Figura 4 sugere que o fenómeno é mais antigo do que o exemplo de Wineburg, e não circunscrito aos USA.⁷

Figura 4. 'Ignorância' histórica no Reino Unido

Some of the children have never heard ... such names as Wellington, Nelson, Bonaparte. But it is to be especially remarked, that among all those who had never heard such names as St. Paul, Moses, Solomon, etc there was a general knowledge of the character and course of life of Dick Turpin, the highwayman, and more particularly of Jack Sheppard, the robber and prison breaker. R.H. Horne, Children's Employment Commission, quoted in Frederick Engels, *The Condition of the Working Class in England* (1845)

O que se está a passar? Qual é exactamente o problema? É os alunos não saberem factos básicos? O problema como vimos é que há uma grave dúvida sobre se alguma vez souberam. Em qualquer um dos casos não é claro o que eles têm de compreender para enfrentarem este criticismo.

⁷ Devo esta referência a Arthur Chapman, Institute of Education.

Os alunos não sabem a História (nacional) do seu próprio Estado? Mais uma vez não temos evidência que eles alguma vez soubessem. Em qualquer um dos casos, como seria essa história? Poderá uma simples história (*story*) ter sido histórica?

Mas uma versão do problema pode ser mais interessante e baseada em algo mais substancial. Temos evidência que os alunos parecem ter acesso a um único passado *fragmentado*, factos isolados e histórias sem um significado mais abrangente não se adequam a uma qualquer ‘*big picture*’ do passado e nada dizer acerca das mudanças mais profundas com as quais qualquer história séria deve enfrentar. Eles sabem *alguns* ‘pedaços’ da história mas continuam a ser só pedaços. Isto significa que temos de reformular o problema. Como podemos passar uma coerente ‘*big picture*’ do passado sem lhes contarmos uma só história fixa (algo como o que os Russos usualmente chamavam ‘História do Partido’)?

Recentemente um estudo piloto de pequena escala na Inglaterra fez emergir dúvidas acerca da aquisição, pelos alunos ingleses de alguma imagem coerente da história britânica. O estudo não pode dar conclusões generalizáveis, por si nada “mostra”, mas sugere algumas especulações informadas acerca do que pode valer a pena perseguir mais. Dez entrevistas com 30 alunos com idades entre os 14 e os 18 anos, em grupos de três, foram realizadas em duas escolas (uma pública e outra privada selectiva) em Essex, ambas com departamentos de História bem sucedidos.

Quando se questionou os alunos, se se conseguiam lembrar do que estudaram (como, no caso deste grupo a História do 12.º ano) debateram-se com esta situação.

- Paul: Nós fizemos o para GCSE a História Moderna do século XX [exame para alunos com 16 anos, General Certificate of Secondary Education] e em níveis inferiores fizemos acerca dos Tudor e Stuart, e coisas assim.
- Int: Consegues lembrar-te de mais alguma coisa?
- Eddie: Império Romano.
- Grace: Sim.
- Paul: Os Romanos, sim.
- Int: Mais alguma coisa?
- Eddie: Eu não me consigo lembrar das coisas antes do GCSE exame.
- Int: Consegues lembrar-te de coisas pre-GCSE?
- Paul: Lembro-me de dar um pedaço da revolução industrial no ano 9, e a vida nas trincheiras, a Primeira Guerra Mundial. Houve algumas coisas que ficaram.
- Int: Mais alguma coisa? [Silêncio]

O Roger, um bom aluno de 18 anos abandonou a História aos 14 anos para fazer Ciência, também só se lembrava dos Romanos e da Segunda Guerra Mundial.

Quando questionado se algo aconteceu entre estes factos, para lá da Primeira Guerra Mundial, respondeu (rindo-se ruidosamente), ‘Não, foi só isto.’ Contudo alunos com 14 anos lembram-se um pouco mais do que têm estudado entre os 11 e os 14 anos, mas tendem a recordar listas de tópicos desagregados. Estes tópicos são amontoados unicamente com rótulos, sem qualquer sinal se se ligam a um conteúdo específico ou se significaram algo num esquema mental mais alargado.

Uma questão permitiu ver mais directamente o que ficou do significado da história britânica para os alunos: ‘Se tivesses que sintetizar a História britânica até agora – do que aprendeste na escola ou em casa, incluindo da TV, filmes, livros ou de outro sítio – que tipo de história contarias?’ A questão é difícil, mesmo com algumas “pistas” como “Que título poderia sintetizar essa história? Qual era a trama (ou tramas)? Quais eram os temas?”. Nenhuma das respostas foi congruente quer nestas quer nas outras questões da entrevista. Houve poucos sinais de um campo de ferramentas coerente. Três alunos com 14 anos (escola pública), por exemplo, utilizaram o passado mais em termos de características nacionais do que de narrativa e considerou-se difícil criar significado a partir da “diferença”.

Tim: É uma mistura porque existem muitas coisas pelas quais a Inglaterra é famosa, são famosos na guerra, obviamente, mas também pela noite de Guy Fawkes e é famosa pela sua democracia ...

Ellie: Mmm, pelas diferentes tácticas de cada vez, mesmo na Primeira Guerra Mundial eles tinham o mesmo tipo de tácticas à semelhança das que usavam nas guerras mais antigas e eram as que tinham depois para lá ficarem [risos], como uma tentativa, e depois novas tentativas e agora alteraram algumas coisas cavaram trincheiras e retiraram outros tipos de tácticas mais violentas, sempre foi e tem sido violento, mas ... é difícil explicar, certo...

Helen: Bem, eu concordo em parte com o Tim, eu penso que é algo mesclado, nós fizemos uma série de pequenas coisas e eles eram todos diferentes, nós sabemos, nós fizemos este confronto e temos todos estes tratados de paz e as coisas vão andando e vão sendo contrastantes, uma espécie de coisas assim.

Tim, quando directamente pressionado, produziu um dos poucos temas organizados, usando o passado para oferecer uma trajetória de desenvolver equidade.

Int.: De que outras histórias a História britânica trata? Quero dizer tu disseste que somos famosos pela democracia, isto pode ser uma história? [Longa pausa.]

Tim: Bem... eu penso que a Bretanha aprendeu, não recentemente mas já há algum tempo antes, eles aprenderam a ser democráticos porque as pessoas viram como eram injustos para as classes inferiores. Conforme isto foi sendo, e gradualmente [...] cada vez tem havido menos e menos diferenças, e eu penso que em breve, será nos próximos quarenta ou cinquenta anos [...], Eu calculo isto, hum, haverá equidade em breve.

Int.: E por que é que pensas que isto poderá acontecer? Eu não quero dizer dares as causas para, quero dizer quais são as tuas bases, as tuas pistas que te fazem dizer isso?

Tim: Bem, só com base no que é no momento porque tudo parece mover-se para a frente neste momento, nada para dar passos atrás, parece sempre que avançamos ...

Tim assume que a mudança é uma questão de decisão racional e a sua trajetória parece ser baseada num presente projectado para trás e depois para a frente como acontece com o conhecimento do passado. As respostas de outros alunos indicam que alguns acedem a um passado de uma forma mais coerentemente organizada como no exemplo seguinte de um aluno de 17 anos, especializando-se em História:

Norman: Bem, depende até onde se vai para trás. Se olharmos para os Romanos então penso primeiro que estamos numa sociedade de aldeias, muitas aldeias pequenas juntas na Bretanha, pessoas nas suas pequenas sociedades, um pouco parecidas com as da Alemanha durante o Império Franco-Prussiano. Nós não estávamos realmente unificados. Tivemos que aguardar algum tempo, tivemos os Romanos, os Saxões e os Normandos, este tipo de coisas quando estavam mais unificados e sabiam um pouco mais acerca do que se estava a passar contudo como lutaram esmagaram algumas coisas. E depois isto desapareceu, essas ideias foram sempre implementadas na nossa sociedade, não só em nomes de lugares que ainda existem hoje. Eu penso que nos últimos anos, pensando mais recentemente, a religião tem tido um papel muito grande nas vidas das pessoas, mas agora a ciência continua a rejeitar/desaprovar mais e mais as ideias religiosas, como as pessoas pensam e isso, a religião não é assim tão importante agora. Eu penso que agora nós temos uma abordagem mais científica do mundo e penso que a religião agora está quase a morrer. Eu tenho de ter cuidado agora porque há pessoas que não concordariam com isso mas...

O Norman fez aqui uma pausa e um outro estudante pegou na discussão e deu-lhe uma direcção diferente, mas é evidente que ele consegue ir para lá dos eventos famosos e das características nacionais. A trama – nestas afirmações breves e incompletas – são ainda simplistas, conta pelo menos como uma comparação curiosa, mas já tem um sentido acerca do ‘que se está a passar’/‘what was going on’, em oposição ao ‘que aconteceu’/‘what happened’ (termos utilizados por Shemilt, 2000).

Contudo, tomando estas entrevistas no seu todo elas sugerem que o acesso a um quadro de referências aplicáveis (a usable historical framework) não pode ser assumido como algo comum, mesmo entre estudantes de 18 anos que se especializam em História. (Realmente, há evidência — ver Anexo 1 — que não podemos assumir esta situação entre muitos dos graduados em História, bem qualificados). Tomando a analogia de Ros Ashby, é como se os alunos nas escolas inglesas tivessem sido abanados pelo tempo (condições atmosféricas) mas ninguém se incomodou em dizer-lhes algo acerca do clima. Eles compreendem o suficiente para saírem para a chuva, mas continuam confusos acerca da explicação acerca das estações do ano e a questionarem porque faz frio em Janeiro e não na Austrália.

Quadro de Referências “Utilizável” (Usable historical frameworks)

A orientação requer algo melhor do que uma colecção fragmentada de eventos, características nacionais e pessoais e a *fortiori*, que vá para lá de listas de tópicos

rotuladas para os quais pouco conteúdo significativo pode ser recordado. Requer um quadro de referências do passado que seja iluminado pela compreensão disciplinar. A ideia de um campo de referências aplicável não deverá ser confundida com a noção de *linhas de orientação*. As linhas de orientação dão breves narrativas do passado “guiadas por eventos”. Porque estas tentam reproduzir a história em “profundidade” de forma breve, estas narrativas contam histórias pelo sentido de um sumário de eventos. Isto é difícil de ser feito sem se perder todo o sentido da textura dos eventos. Sem surpresa, as linhas orientadoras na prática acabam por ser focos de luz numa grande escuridão. Nada interliga esses focos de luz separados, porque a luta em salvar uma compreensão reconhecível em “profundidade” significa que o tempo de alguns eventos se expande e não há qualquer base ou tempo para fazer as conexões.

Um quadro de referências providencia um suporte às narrativas mas não pode ser em si uma narrativa condensada; em vez disso, assenta em padrões de mudança que podem providenciar bases para uma variedade de narrativas. Este quadro de referências pode ser ensinado de forma muito rápida no início de um curso, pode demarcar o início e o fim e estabelecer as temáticas chave de mudanças no decurso de um longo período (normalmente pelo menos cem anos) entre situações. Conforme o curso continue, os estudantes podem retornar à visão global inicial e começarem a identificar traços de mudanças. Em cada retorno a este *processo temático*, os traços actuam como um quadro concreto e inicial que deve ser continuamente preenchido. Os estudantes podem aceder à significância das mudanças com temas particulares, sugerindo as suas próprias questões para estabelecerem marcos de mudança. Assim se estiverem a lidar com um tema relacionado com mudanças políticas, poderão perguntar ‘Quem governava? O que governou o governante? Um povo? Um território? Como foi legitimado o seu poder político? O governante era dono do território, ou de parte dele ou era de todo o povo? Que outras pessoas, se algumas, o governante tinha de consultar? Os diferentes marcos sugeridos por estas questões podem dar diferentes significâncias às mudanças consoante o tema. (O trabalho dos filósofos da política pode ser altamente significativo se nós questionarmos acerca de ideias relacionadas com a legitimidade política, mas pouco significativo se as nossas questões se ficarem acerca do exercício prático do poder). Os marcos dão aos alunos um espaço *histórico* legítimo para desenvolverem a sua própria compreensão e fazerem questões, tendo assim alguma propriedade sobre o quadro de referências que constroem (ver Anexo 2).

O que poderá emergir nesta abordagem de ensino não é uma narrativa, em escala reduzida, de um “estudo em profundidade”, mas padrões de mudança que permitam aos estudantes construir uma *big picture* na qual os estudos em profundidade se possam encaixar. Este tipo de estrutura pode ser o “ninho” que permite estudos em profundidade e que actuarão como um teste de *big picture*, e que no retorno dá sentido aos estudos em profundidade. Pode ser necessário abandonar

um modelo “sedimentar” de aquisição de conhecimento no qual os tópicos são colocados uns em cima dos outros (com o estudo dos Romanos metade dos alunos já esqueceu o fim dos Saxões, e o conhecimento dos Tudor eclipsa vez de construir o conhecimento da Idade Média). Em vez disso, poderemos pensar num modelo metamórfico, no qual o que tem sido estudado em cada período ou ano é modificado e activamente reformulado para se encaixar num quadro de referências ao qual de forma recorrente se retorna. Parte da aprendizagem de História, então, poderá envolver a aplicação de um quadro de referências para desenvolver narrativas que se vão progressivamente tornando mais sofisticadas conforme os estudantes vão aprendendo a integrar novos temas, numa imagem multi-dimensional do passado (Shemilt, 2000).

No presente não temos demonstração aplicável deste tipo de quadro de referências. No Reino Unido o mais próximo deste tipo de desenvolvimento de estudos pioneiros do *Schools History Project* e do *Cambridge History Project*. Foram estudos que procuravam evidência acerca de temas como energia, medicina ou política através de longos segmentos de tempo. Mas, em qualquer um dos casos não são só o currículo e o ensino que estão em atenção. Uma questão chave, se se pretende progredir, é encontrar formas de, na realização de exames, se poder testar se os estudantes são capazes de usar o seu conhecimento como um quadro de referências para fazerem sentido de tópicos, temas ou problemas. A capacidade dos alunos darem uma grande imagem (*big picture*) coerente nos seus exames pode ser avaliada não através de uma lista específica de factos que estes empregam, mas nas características de produção da sua imagem (Figura 5).⁸

Figura 5. Critérios possíveis de avaliação de grandes “retratos” (*big pictures*) do passado

- A capacidade de:
- (a) incorporar diversas áreas e longos segmentos de tempo na sua grande imagem/*big picture* (*Campo*)
 - (b) fazer conexões internas, incluindo explicações, *dentro dos* temas (*Coerência*)
 - (c) fazer conexões *entre* temas por exemplo, reconhecer desenvolvimentos paralelos, mudanças, e relações causais (*Dimensionalidade*)
 - (d) aplicar várias escalas de tempo apropriadamente e expandir as secções da sua grande imagem/*big picture* (*Resolução*)
 - (e) mostrar os pontos necessários, mudança de estrutura ou modificação da avaliação de importância para permitir um enquadramento mais adequado face a novo material (*Revisão*)
 - (f) mover-se na escala temporal e ao longo de diversos espaços, fazendo relações de longa duração ou comparações (*Mobilidade*)
 - (g) gerar narrativas históricas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros (*Flexibilidade*)

⁸ Esta lista de critérios deriva de discussões informais originalmente tidas entre Denis Shemilt e John Hamer, e subsequentemente entre Denis Shemilt e Peter Lee. Algum sentido que faça é devido a Hamer e Shemilt. Ver também Lee, 1991; Lee, 2004.

Conclusão

Precisamos de um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas providenciadora de dar sentido ao passado. Tal significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos-chave da História.

Os quadros de referências aplicáveis do passado pressupõem conhecimento histórico (disciplinar ou metahistórico) e compreensão. Os alunos que sabem que as mudanças são frequentemente graduais e prolongadas terão motivação para olhar para uma “grande imagem”/*big picture*, e não estarão tentados a reduzi-la a uma forma simples de colecção de eventos. Ao libertarem-se a si próprios da ideia que a História conta histórias que copiam o passado, os estudantes podem também estar a compreender o efeito das questões e da escala que se podem legitimamente propor nas narrativas históricas. Neste sentido, quando a Natasha distingue entre o fim “físico” e “mental” do Império Romano está a reconhecer que diferentes escalas e diferentes temas exigem diferentes histórias. Estudantes historicamente letrados serão capazes de mudar de uma escala para outra, localizando eventos e mudanças numa “imagem maior”, para a testar e enriquecer essa imagem consoante se comprometam com estudos em profundidade de pequenas passagens do passado. Os estudos em profundidade permitem encontros com a evidência e demonstram como a História é possível. Mas sem uma grande imagem, os estudos em profundidade são fragmentos enxertados, episódios isolados sem significância histórica.

Se queremos equipar os estudantes com quadros de referência que possam desenvolver em “grandes imagens” do passado, teremos de abandonar a ideia que estes podem ser aprendidos através de um longo programa de estudos durante vários anos. Os quadros de referência terão de ser ensinados muito rapidamente, talvez numas duas semanas, e talvez mesmo, numa primeira instância, numa aula. Terão estes quadros de ser continuamente revistos, testados, desenvolvidos e enriquecidos conforme mais estudos em profundidade forem analisados.

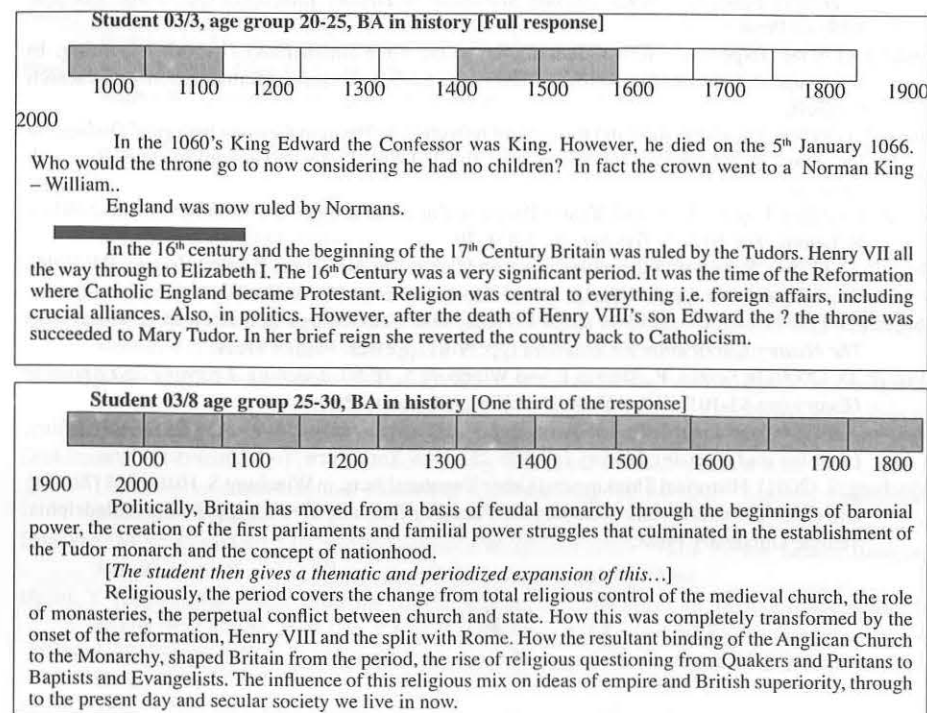
A literacia histórica é de central importância num mundo onde as acções do passado e os processos encarnam ambos quer constrangimentos quer a abertura de oportunidades para novas acções e realizações políticas. Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um qualquer momento instantâneo cortado pela “mudança” de tudo o que o precede. Os alunos também precisam de saber que o conhecimento do passado é possível que vale a pena avaliar as afirmações que as pessoas fizeram no passado e que embora nós nunca possamos ter uma única história definitiva, algumas respostas a algumas questões acerca do passado serão melhores do que outras (mais válidas e mais “verdadeiras”).

Referências

- Ashby, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. In Ashby, R., Gordon, P. and Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.4: Understanding History & Recent Research in History Education* (pp.21-36). London: Routledge Falmer.
- Ashby, R. & Lee, P.J. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (ed.) *The History Curriculum for Teachers* (pp.62-88). Lewes: Falmer Press.
- Barca, I. (2005). "Till New Facts are Discovered": Students' Ideas about Objectivity in History. In Ashby, R., Gordon, P. and Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.4: Understanding History & Recent Research in History Education*, (pp.68-82). London: Routledge Falmer.
- Barton, K.C. (1996). Narrative simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In Brophy J. (Ed.), *Advances in Research on Teaching Vol. 6: Teaching and Learning History* (pp.51-83). Greenwich: JAI Press.
- Boix-Mansilla, V. (2005). Between Reproducing and Organizing the Past: Students' Beliefs about the Standards of Acceptability of Historical Knowledge. In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.4: Understanding History & Recent Research in History Education*, (pp.98-115). London: Routledge Falmer.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in History: Students' Ideas in England and Spain. In Dickinson, A., Gordon, P. & Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.3: Raising Standards in History Education* (pp.116-45). London: Woburn Press.
- Dickinson A.K. & Lee, P.J. (1978). Understanding and research. In Dickinson A.K. and Lee, P.J. (Eds), *History Teaching and Historical Understanding* (pp.94-120). London: Heinemann Educational Books.
- Donovan, M.S., Bransford J.D. and Pellegrino J.W. (Eds) (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*, Washington DC: National Academy Press.
- Hsiao, Y. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in Textbook Accounts. In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.4: Understanding History & Recent Research in History Education*, (pp.54-67). London: Routledge Falmer.
- Lee, P.J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In R Aldrich (ed.), *History in the National Curriculum* (pp.39-65). London: Kogan Page/Institute of Education.
- Lee, P.J. (2004). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*. Retrieved from www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm
- Lee, P.J. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In Bransford J.D. and Donovan M.S. (Eds), *How Students Learn: History, Math and Science in the Classroom* (pp.31-77). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee P.J. and Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In Seixas, P., Stearns P. & Wineburg S. (Eds), *Teaching, Learning and Knowing History* (pp.199-222). New York: New York University Press.
- Lee P.J. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In Davis, O.L. Jr., Yeager, E.A. & Foster, S.J. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Lee, P.J., Ashby, R. and Dickinson A.K. (1996). Progression in children's ideas about history. In Hughes, M. (ed.) *Progression in Learning* (pp.50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee P.J. and Howson, J. (forthcoming). "Two out of five did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness. In Meinhardt, W., Symcox L. and Wilschut A. (Eds), *International Review of history Education, Volume 5: The problem of the canon and the future of history teaching* (provisional title). Greenwich: Information Age Publishing.
- Megill, A. (1994). Jörn Rüsen's Theory of Historiography. *History and Theory*, 33 (1), 39-60.
- Nakou, I. (2001). Children's Historical Thinking within a Museum Environment: An Overall Picture of a Longitudinal Study. In Dickinson, A., Gordon, P. and Lee, P.J. (Eds), *International Review of History Education, Vol.3: Raising Standards in History Education* (pp.73-96). London: Woburn Press.
- Rüsen, J. (1993a). Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In Duvenage P. (ed.) *Studies in Metahistory* (pp. 85-93). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (1993b). Paradigm shift and theoretical reflection in Western German historical studies. In Duvenage P. (ed.) *Studies in Metahistory* (pp.161-86). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native-White Relations. *The History Teacher*, 26, 3 351-70.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher. In Dickinson, A.K., Lee, P.J. and Rogers, P.J. (Eds), *Learning History* (pp.39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed.) *The History Curriculum for Teachers* (pp.39-61). Lewes: Falmer Press.
- Shemilt, D. (2000) In Seixas, P., Stearns P. and Wineburg S. (Eds), *Teaching, Learning and Knowing History* (pp.83-101). New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In Seixas, P., Stearns P. and Wineburg S. (Eds), *Teaching, Learning and Knowing History* (pp.306-25). New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, in Wineburg S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (pp.3-27). Philadelphia, Temple University Press.

Anexo 1

The problem of achieving a 'big picture' of the past may well be one for history graduates as well as school students. Compare the first example here with the second. In a recent pilot project with well qualified beginner teachers, far more of the responses were like the first than like the second.



Anexo 2

We do not have working 'demonstrators' of how to teach flexible frameworks, let alone of how to use them to develop students' 'big pictures'. The brief examples below are, as yet, pure speculation (but current work by Denis Shemilt and teachers in Leeds may soon offer us something more useful).

The problem of setting up 'frameworks' of the past that are not fixed stories might be approached through setting out initial patterns of change, with 'markers' or criteria of change that drive questions and may legitimately be decided upon by students wishing to pursue their own questions. Different markers produce different assessments of change, without appealing to historians' ulterior motives or bias.

Figure A1. Markers of change for "getting a living"

| | Nomadic hunter gatherers | Sedentary hunter gatherers | Settled farmers | Cities and industry |
|--|---|---|---|---|
| What happens if it's a bad year for food? | Move | Move | Store or starve | Use stores or buy from elsewhere |
| How do you make sure there aren't too many people to feed? | Mothers can only have one kid who isn't old enough to fend for him/herself. Long gaps between new children means total numbers don't grow much | Can have more than one dependent kid, if it's not a bad season. Need to keep total numbers below a certain point, or extras have to move | Can have many more kids if you can start new fields. Total numbers can keep growing till new land runs out. | Birth control Buy in food as you need it from all round the world Farming becomes a mechanized industry |
| What effects do people have on the environment? | People live off the land without changing it much | People live off the land without changing it much | People live by changing the land | People live by destroying habitat for homes and agri-business. Vast quantities of waste. Cities use huge amounts of energy that creates CO ₂ . "Conservation" becomes an issue |
| What happens if there is trouble between people? | People split up and go different ways | People can leave and become nomadic | People usually have to sort it out by making rules or they have to fight | Political argument, settled within framework of law, or Military takeover. Revolution |
| Is there any mechanism driving change? | So long as the total numbers moving round a territory remain stable, NO | Unless the special food source dries up, or numbers get too large, NO (But possibly a need to defend their area?) | YES Pressure of increasing numbers and the opportunity of a surplus for some people | YES Pressure of numbers. Energy needs. Chance of profit from making and selling goods |

Even in the more difficult case of political development and change, it may be possible to teach usable and flexible frameworks by raising a specific question, setting 'boundary posts', and using markers of change. Once differences have been explored between the initial boundary posts, the next step would be to insert one or two intermediate 'landmarks', and use markers to raise questions about the scope and significance of change within the initial framework. Students can also be asked to suggest possible explanations of the changes that have taken place. Gradually a higher resolution framework, into which depth studies may be fitted, could be built up. It could both be tested by the depth studies, and give the latter meaning within a bigger picture.

Figure A2. How is our country ruled? 500 to 2000

| First boundary post About 500 CE | Markers of change | Last boundary post About 2000 CE |
|--|--|--|
| <p>A person in his own right</p> <p>A warrior leader</p> <p>Tribes of people living in areas the size of a modern county, or in some cases a couple of counties</p> <p>The leader is the protector of his people</p> <p>He makes and enforces laws, with the help of his family and close friends among the nobles</p> <p>He has to be generous to his nobles to keep their loyalty and to show how successful he is.</p> <p>If the leader changes his religion, most of his followers do too.</p> <p>Not unless the leader totally fails in war</p> <p>He rules because he has been chosen by the nobles from among themselves.</p> | <p>Who rules?</p> <p>What kind of ruler?</p> <p>What does the ruler rule?</p> <p>How big is the area ruled?</p> <p>Does size matter?</p> <p>[Problems and opportunities]</p> <p>What does the ruler rule?</p> <p>In the view of the ruler? In the view of the ruled? [People? Land? State? Nation?]</p> <p>What range of tasks do the rulers try to get done?</p> <p>Do those who are ruled have any right to choose who rules them?</p> <p>How do they justify it?</p> <p>What gives the ruler the right to rule?</p> <p>In the view of the ruler?</p> <p>In the view of the ruled?</p> <p>What actual power does the ruler have?</p> <p>How far does it depend on other people?</p> <p>What actual power do those who are ruled have?</p> <p>What does it depend on?</p> | <p>An elected government</p> <p>People belonging to official institutions.</p> <p>The island of Britain (England, Scotland and Wales)</p> <p>The government must arrange for the country and its people to be protected. It makes laws, and makes sure there are institutions that enforce them (police and courts)</p> <p>It tries to provide maximum opportunity for individuals to lead the kind of life want</p> <p>It must make sure there is some sort of health care, education and pensions for everyone</p> <p>Ordinary people can't have any government they want, but they can choose between different parties, and kick out a government they don't like at least every five years</p> <p>It has been elected by people in an election that follows the rules laid down by law.</p> |

MÉTODOS DOS ALUNOS PARA VALIDAR RELATOS HISTÓRICOS*

Rosalyn Ashby¹

Universidade de Londres

Introdução

Se a educação histórica serve para uma compreensão da História como disciplina, então é central para a sua compreensão o conceito de evidência. A evidência é a base da nossa capacidade de examinar o material que o passado deixou, de modo a gerar hipóteses e validar relatos históricos. Claro que não é tarefa fácil desenvolver a compreensão dos alunos perante relatos históricos e a relação entre fontes históricas e relatos históricos. Contudo, o conhecimento das ideias pré-concebidas pelos alunos e das suas dificuldades podem apoiar os professores nesta empresa (Bonovan, 1999; Bransford & Pellegrino; Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Através da análise de dados recolhidos do Projecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches* – Conceitos de História e Abordagens de Ensino) do ESRC, este artigo revela algumas perspectivas das ideias dos estudantes, especialmente dos seus métodos de validar relatos históricos e da sua compreensão da natureza das fontes históricas (Lee, Ashby & Dickinson, 1996).

Método

A amostra

As respostas escritas a uma tarefa concebida para aceder ao pensamento do estudante foram recolhidas de um total de 265 participantes entre os 10 e os 14 anos de idade, dos anos 6º, 7º e 9º de escolaridade, tendo-se seleccionado 67 para serem entrevistados. A tarefa foi construída para ser trabalhada autonomamente, providenciando aos estudantes material necessário para eles responderem. A amostra escolhida para este propósito foi desenhada tendo em conta três escolas primárias e seis escolas secundárias.

Apresentação dos materiais e tarefas

Foram dados aos alunos três relatos históricos diferentes, identificados como História A, História B e História C, e um conjunto de seis fontes identificadas como pistas. (ver Anexo 1). A versão apresentada aos alunos foi apresentada numa folha

* Tradução de Ana Catarina Simão.

¹ Institute of Education, University of London.

A3, e as Pistas 4, 5 e 6 eram a cores. Previamente foi-lhes dada informação para relembrarem a invasão romana e a fixação na Bretanha já enunciada noutra tarefa, acompanhada de um enquadramento temporal referente à invasão e fixação saxónica. Foi pedido aos alunos que estudassem a informação do passado, as pistas e as histórias, e respondessem a um certo número de questões. A análise aqui exposta está confinada às três primeiras questões.

Na primeira questão, foi pedido aos alunos que fizessem uma escolha entre as histórias baseando-se nas pistas dentro do contexto da informação adquirida, justificando a sua escolha. A segunda questão perguntava se alguma das pistas fora particularmente útil para consolidar a sua decisão e, em caso afirmativo, pedia para explicar porquê. A terceira questão pedia o contrário, se alguma pista não teria sido particularmente útil para ajudar a decisão e, em caso afirmativo, explicar porquê. A segunda e terceira questão foram incluídas no intuito de conhecer as ideias que estavam na base das decisões dos alunos na primeira questão e, também, como método de análise da estabilidade das suas ideias perante um confronto mais profundo sobre as decisões por eles tomadas.

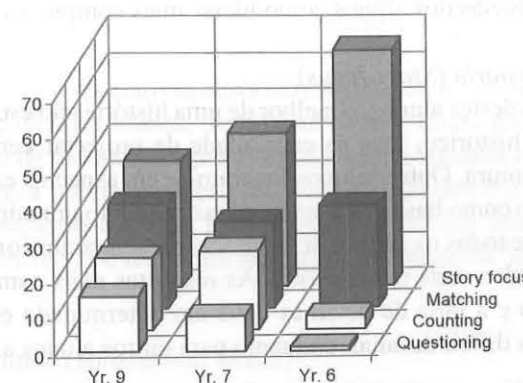
Ao apresentar os materiais aos alunos, tomaram-se decisões sobre aquilo a que se chamaria relato e que se chamaria fonte. Os materiais identificaram as fontes através do uso da palavra *pista*. Tomou-se esta decisão por se ter reconhecido a falta de familiaridade que os alunos do 6º ano poderiam ter com a palavra *fonte*, um aspecto que se constou durante a fase exploratória. A palavra 'pista' pareceu resolver esse aspecto, por ter de alguma forma relação com os relatos, e o reconhecimento de que estas pistas eram *do passado*. Para os alunos do 7º e 9º anos, foi dada uma explicação do uso da palavra 'pista'. Foi-lhes explicado que, embora estivessem mais familiarizados com a palavra 'fonte', alunos mais novos viriam a usar este material e poderiam não estar familiarizados com o mesmo termo. E, se os alunos nos grupos dos mais velhos não estivessem familiarizados com a palavra 'fonte', esta abordagem não os impediria de entender a tarefa, enquanto que os mais familiarizados com termos mais sofisticados não se sentiriam muito padronizados pelo uso de palavras menos sofisticadas.

Os relatos históricos foram apresentados como História A, História B e História C pelas mesmas razões. Chamar-lhes 'afirmações', 'relatos' ou 'explicações' não seria apropriado. Era improvável que todos os alunos do 9º ano estivessem familiarizados com estes termos, excluindo desde logo os alunos do 6º ano. Como tal, foi dito a todos os estudantes que, às vezes, as pessoas *discutem sobre o que acontece no passado* e, para assinalar a distância entre factos e fontes, foi-lhes dito que uma das razões para esta discordância é a dificuldade de decidir com base nas pistas que foi deixado no passado. Isto foi feito para apoiar a compreensão dos alunos mais novos, em particular aqueles que não estavam familiarizados com este tipo de relação.

Abordagens dos alunos para seleccionar a História

As justificações dos alunos para as suas decisões convicts da sua decisão revelaram quatro diferentes maneiras, aqui descritas, através do uso de exemplos e, divididas em quatro categorias. A primeira destas é a *Foco na História*. O Gráfico 1 apresenta a percentagem de estudantes de cada grupo de idades que usaram a natureza da história para justificar a sua escolha e que não apresentaram inicialmente nenhuma indicação de terem utilizado as pistas.

Gráfico 1: Respostas à primeira questão



A segunda categoria recolhida neste gráfico, *Correspondência*, apresenta a percentagem de alunos, em cada grupo de idades, que responderam à pergunta inicial fazendo correspondência entre a informação da história escolhida e a informação de uma das pistas. A terceira categoria, *Recolha e Enumeração*, junta os alunos que utilizaram duas ou mais pistas tanto para recolher diferente informação como para identificar informação comum a várias pistas (Há claras diferenças conceptuais entre a recolha e a enumeração de informação, o que, como iremos apresentar adiante, por vezes foi difícil de separar).

Quer na categoria de *Correspondência*, quer na de *Recolha e Enumeração*, os alunos trataram a informação contida nas pistas pelo seu valor explícito e não há evidência que sugira que eles questionaram o estado desta informação, pela referência quer ao tom de escrita, quer às circunstâncias, quer aos propósitos dos autores.

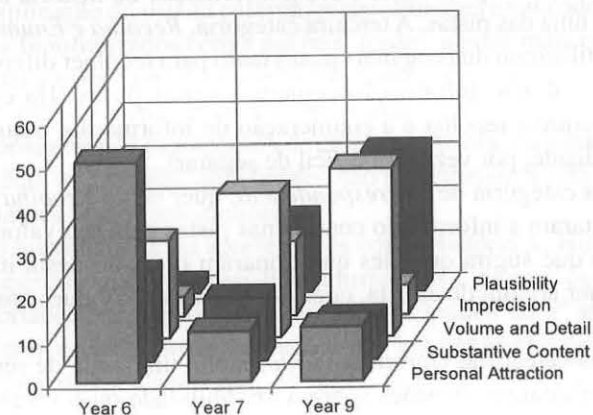
A quarta categoria, *Questionamento*, inclui um leque de respostas onde os estudantes levantaram questões sobre a credibilidade ou o estatuto da informação dada pelas pistas. O Gráfico 1 apresenta as percentagens dos alunos de cada grupo de idades que trataram as pistas desta maneira. Na verdade, esta categoria cobre um conjunto de diferentes ideias, mas as respostas têm como denominador comum a capacidade dos alunos para pensarem para além da informação dada. As

respostas, nesta categoria, mostram que as pistas podem diferir no valor de acordo com o tom do seu discurso, o tempo da sua produção, ou a produção de uma pista confrontar as afirmações feitas por outras. Alguns alunos reconheceram o poder de uma fonte, dado o seu estatuto, para desafiar a validade de outra fonte e, por isso, a validação de uma história em particular. Não é surpreendente que haja uma larga percentagem de alunos do 9º ano nesta categoria, mas alguns exemplos de ideias mais complexas podem ser encontrados entre os alunos mais novos. A seguir, vai-se dissecar e exemplificar o conjunto de ideias em cada uma destas categorias, e identificar-se a extensão nas quais as questões suplementares revelaram tanto uma estabilidade das ideias dos alunos como ideias mais complexas.

Foco na História (Story focus)

Para alguns destes alunos, o melhor de uma história não está na sua validação como um relato histórico, mas na capacidade de projectar certas qualidades de entusiasmo e aventura. Outros alunos focaram-se em aspectos específicos do conteúdo substantivo como base das suas escolhas enquanto um número considerável de alunos de entre todos os grupos de idades se preocuparam com a quantidade de informação providenciada pela história. As respostas mais complexas sugeriram que a imprecisão e a falta de detalhes dava um determinado estatuto à História porque seria mais difícil desafiar, enquanto para outros alunos a plausibilidade da história contava.

Gráfico 2: Story Focus – Differentiated sub-categories



Respostas que se focalizaram na História foram diferenciadas no Gráfico 2. A estas subcategorias é dado um significado por meio de uma avaliação dos exemplos de respostas.

Atração Pessoal (Personal Attraction)

Para muito poucos alunos, “eu gosto” foi uma justificação suficiente para as suas escolhas. Outros basearam a sua decisão na capacidade da História sugerir ‘aventura’ e ‘entusiasmo’.

Conteúdo Substantivo (Substantive Content)

Esta subcategoria selecciona as escolhas que incidiram nos aspectos específicos do conteúdo substantivo da História, ou, pelas próprias palavras dos alunos, o que a História ‘falava’. Para Lucy, do 7º ano, ‘O Rei Artur’ foi o foco e para Colin, do 6º ano, ‘Saxões a lutar contra os Bretões’. Houve alguma evidência para supor que os alunos estavam a testar algum conteúdo específico contra o modelo do seu conhecimento prévio. Expectativas desta narrativa histórica podem muito bem ter influenciado a escolha dos alunos. Se foi este o caso, estará possivelmente mais ligado ao conceito de verdade do que a forma como a História os faz sentir. Para alunos como Lucy, a prévia aceitação da existência do Rei Artur foi clara e nas questões mais complexas as pistas foram rejeitadas porque ‘elas não me diziam nada sobre o Rei Artur’, ou não eram necessárias ‘porque eu já sabia algo sobre o Rei Artur’.

Volume e detalhe (Volume and Detail)

As respostas enquadradas nesta subcategoria da *Foco na História* atribuíram um valor à História pelo seu tamanho ou detalhe. Uma história deve ‘dizer mais’ ou ‘deve ser mais longa’ do que outras histórias. Para estes alunos, a História C tinha validade. Rachel, do ano 6, escolheu a História C ‘porque diz mais sobre tudo’. Gareth, do ano 7, foi mais expansiva, tendo escolhido a História C ‘porque nos conta mais sobre a batalha, quem lutou, onde e também o que aconteceu’. A História B deu poucas garantias aos alunos que seguiram esta linha.

Alguns alunos principalmente os mais velhos falaram sobre o detalhe de uma história como oposto do seu volume de informação. A palavra ‘detalhe’ foi exclusivamente usada pelos alunos dos anos 7 e 9. Ruth, do ano 7, defendeu a História A como a melhor porque ‘dá-nos o tempo, antes do rei, etc. Tem todos os detalhes’. Alguns alunos foram explícitos ao etiquetar este tipo de detalhes como facto. Daniel, do ano 7, escolheu a História A ‘porque era muito factual. Fornecia o ano em causa, onde aconteceu e o que aconteceu’ e o Stuart, do ano 9, ‘porque tinha nomes e números’. Determinada informação falou por si mesma e a sua validade foi assegurada pela sua existência.

Imprecisão (Imprecision)

Imprecisão foi o teste de validação para alguns alunos e a História B identificou-se com este factor. A palavra ‘imprecisão’ não está a ser usada para sugerir

inexactidão, mas para classificar as respostas onde a restrição no facto foi reconhecida. Graham, ano 7, escolheu a História B porque viu que ‘não tinha figuras como a outra história, tornando-a mais confiável’, e David, do ano 9, escolheu a História B porque era “mais inclusiva”. Não tem de haver sempre datas, número e nomes. Layla, do ano 6, reconhece as qualidades da História B sob condições de teste, apontado que ‘não dava muitas datas definitivas ou qualquer outra coisa. Isto significava que não havia muito que pudesse estar errado’.

Plausibilidade (Plausibility)

Aqui foram classificadas as respostas em que os estudantes explicaram as suas escolhas baseados em que a história ‘não exagera’, ou deram-lhe crédito baseando-se no que foi possível ou concebível em termos de capacidade humana ou probabilidade estatística. A História B foi escolhida porque não fazia grandes e exageradas asserções. Caroline, do ano 9, usou esta ideia para justificar tanto a sua escolha da História B, como a exclusão das outras histórias, dizendo ‘A História A é muito irrealista, nela é dito que um homem conseguiu matar sozinho mil homens. A História C já é mais realista mas não tanto quanto a História B’.

Plausibilidade foi colocada no final do Gráfico 2, mas isto não significa assumir que é um fundamento mais sofisticado do que aquele providenciado pelos alunos que validaram a sua escolha tendo por base a *Imprecisão*. De qualquer modo, os alunos de ambas categorias estiveram indubitavelmente a trabalhar com ideias que lhes possibilitaram fazer importantes distinções críticas.

Correspondência entre a história e a Pista (Matching)

As respostas da segunda categoria principal referiram um aspecto particular da história e fizeram-no corresponderem àquilo que foi *dito* numa das pistas. *Correspondência* deste tipo é claramente visível na resposta de Christine, do ano 7. Ela ‘viu que na pista 2 o nome e o número de Saxões que ele matou eram exactamente o mesmo’ tal como na sua história. A sua resposta à questão 2 mostrou a coerência do seu pensamento. Ela contou-nos que a pista 2 ajudava bastante porque ‘é-nos dito quantos Saxões ele matou, que foi o mesmo e sobre o facto de ele ter o mesmo nome’. ‘Ele’ era claramente Artur, o foco para a sua história.

Há aqui algumas evidências persuasivas de que os alunos escolheram primeiro a história e depois investigaram as pistas para encontrar informação específica para justificar as suas escolhas. Esta justificação *a posteriori* foi notória não só no modo como os alunos explicavam subsequentemente as suas escolhas de pistas vantajosas, mas também nas razões dadas para excluir as outras. Gary, do ano 7, explicou que a pista 2 ajudou porque ‘era a única que correspondia com a História A’ e o Martin, do ano 6, rejeitou a pista 6, ‘porque não tinha lá nada sobre o Rei Artur’.

Outros alunos nesta categoria, particularmente os mais novos, sugeriram uma correspondência entre a história e a pista, mas deram pouca explicação das especificações da correspondência, explicando apenas que a história ‘vai de encontro’ ou ‘corresponde’ à pista. Thomas, do ano 9, escolheu primeiramente a História A ‘porque condiz com a pista que eu li’ e ao responder à segunda questão apontou a pista 2 como benéfica, ‘porque usa algumas das palavras usadas na história’. A sua resposta à questão 3 foi consistente com este modo de ligação e a pista 3 foi posta de parte ‘porque não dizia muito e grande parte da informação não foi o que eu usei’. Para os alunos como o Thomas, a informação foi dispensada por ter pouco a ver com o foco da sua atenção³. Também houve insinuação no caso do Thomas (dando uma rica informação da natureza da pista 3) de que a expressão ‘não dizia muito’ era uma crítica à incapacidade da pista de mostrar para que é que ele a queria, mais do que à falta de informação da mesma.

Apesar destes alunos usarem uma estratégia de teste, parecem ter começado ao terem descoberto um ponto de referência numa história como ponto seguro a partir do qual explorariam a informação – uma estratégia lógica para copiar de acordo com a quantidade de material disponível. Conflitos ou repetição no material introduziram complicações com as quais os alunos, possivelmente, não estariam motivados ou capacitados para lidar.

Recolhendo e enumerando a informação (Counting)

Uma característica comum nas repostas enquadradas nesta terceira categoria foi a capacidade (ou prontidão) dos alunos de utilizarem um grande leque de fontes e arbitrar entre as histórias baseadas nesse conjunto. De qualquer modo, no que diz respeito às conclusões sobre a informação disponível nas fontes, não houve nada que indicasse que tinha sido dada alguma consideração à informação sobre as fontes.

No contexto deste tratamento das fontes, surgiram duas ideias muito diferentes. Uma ideia, predominante nas respostas dos alunos do ano 6 nesta categoria, mas também presente em muitas do ano 7 e em algumas do ano 9, foi o valor que os alunos deram à quantidade de informação disponível nas fontes. Em contraste, a ideia de tomar como verdadeiras as afirmações comuns a várias fontes foi mais frequente nos anos 7 e 9 do que no ano 6.

Na primeira destas ideias as pistas foram distinguidas apenas pela quantidade de informação que elas disponibilizavam, ou se dispunham de informação mais aprofundada que não constava noutras pistas. Sophie, do ano 9, excluiu a História B porque ‘não dizia quantas pessoas ele matou no monte Badon, ou algo sobre a sua armadura’. A Pista 1 era valiosa ‘porque dizia que ambos os lados tinham ganho algumas batalhas’ e a Pista 3, ‘porque dava informações sobre a armadura’. A Pista 5 tinha limitações porque, embora ‘nos diga que a batalha teve lugar’ não

nos diz 'quem venceu nem quem foi derrotado'. À Pista 6 foi dado o mesmo tratamento: 'diz-me como é que um soldado deveria andar mas não o que Artur estava a usar'. A capacidade de Sophie, tal como de muitos alunos nesta categoria, de arbitrar entre todas as histórias e ter em conta todas as pistas foi impressionante, mas todas estas acções trataram a informação como dada. Contudo, a sua selecção de informação não foi somente arbitrária; no seu trabalho também constava algum senso de relevância. Esta estratégia não foi tanto um teste de validação, mas uma explicação de onde surgira a informação na história seleccionada.

Outros alunos nesta categoria assumiram que a informação era mais segura se fosse repetida mais do que uma vez. As fontes foram tratadas como se fossem produzidas independentemente, mas nenhuma questão foi levantada sobre quem as produziu, porquê, ou quando. Uma história foi escolhida pela sua consistência com a informação dada por mais do que uma fonte. Constatar que 'duas pistas dizem a mesma coisa' ou que 'todas as pistas estão em concordância' foi importante. Philip, do ano 7, escolheu a História C simplesmente 'porque as Pistas 2 e 3 diziam que o líder se chamava Artur' e, embora o Adam, do ano 9, tenha usado a palavra 'concordam' na sua resposta, a ideia era a mesma. Ele afirmou que 'as Pistas 2 e 3 ajudavam, porque concordavam no nome do rei e no número aproximado de pessoas que ele matou aproximadamente e que a batalha tivera lugar no monte Badon'. Embora as respostas aqui referidas especifiquem informação da mesma forma que as respostas da categoria de correspondência, a validação surgiu mais da correspondência entre fontes relacionadas com a história, de que de uma correspondência directa entre a fonte e a história.

Muitos dos alunos trabalharam com ideias sobre a quantidade e a verificação em série da informação, por isso separar essa informação nem sempre é fácil. Por exemplo, Stephanie, do ano 9, escolheu a História C, e afirmou que as 'Pista 2, 3 e 5 eram particularmente vantajosas porque todas elas concordavam umas com as outras nos davam a maior parte da informação'. A Pista 6 foi rejeitada porque 'apenas mostrava um soldado e pouco mais'.

As respostas de *Recolha e Enumeração* (e, em alguns casos, as respostas de *Correspondência*) mostraram alunos interessados em ignorar conflitos entre as fontes. Robert, do ano 6, afirmou que 'há duas pistas, a Pista 2 e a Pista 3 que dizem que Artur matou 960 homens'. Contudo, outras respostas providenciam evidência das tentativas dos alunos para conciliar esses conflitos. Enquanto o Robert preferia ignorar o número de discrepâncias ao fazer tal afirmação, o Adam, do ano 9, foi capaz de lidar com este conflito particular na sua escolha de linguagem, defendendo que 'a Pista 2 e a Pista 3 ajudavam, porque concordavam no nome do rei, aproximadamente quantos homens ele tinha morto e onde se dera a batalha'.

Uma mudança adicional relacionada com a idade nesta categoria foi evidente no uso da palavra 'concordância', principalmente pelos alunos do ano 9 e por

apenas um aluno do ano 6. De qualquer modo, é difícil ter a certeza de como esta palavra foi sendo usada. Para alguns alunos, tinha o sentido de 'duas pistas que dizem o mesmo', mas para outros poderia indicar ideias mais complexas sobre a consistência, coerência ou consenso.

Questionando (Questioning)

Alguns estudantes foram para além da aceitação do valor inicial das fontes e reconheceram que as circunstâncias da sua produção deviam ser tidas em conta nas suas decisões. A maioria dos alunos do ano 9, mais do que os do ano 7, e uma menor proporção do ano 6, do que do ano 7, optaram por esta via. Há, contudo, distinções nestas quatro categorias principais no modo como as fontes são chamadas à questão e na validação das conclusões dos alunos.

Alguns alunos interrogaram-se sobre as intenções do autor, o tom das suas afirmações ou a posição para saber. James, do ano 7, preferiu dar valor à Pista 1 'porque este é um homem de Deus que não mentiria e os seus pais ter-lho-iam dito no seu aniversário'. Emily, do ano 9, verificou a credibilidade da Pista 1 tanto pelo tom como pelas circunstâncias da sua produção, mostrando como o autor desta fonte teria tido conhecimento da batalha do monte Badon em criança. Ela escolheu a História B porque 'não diz em lado nenhum que ele venceu todas as suas batalhas e o monge, que nasceu por volta daquele tempo (Pista 1), disse que ambos os lados venceram batalhas'. Ela argumentou que 'o monge nasceu naquela época e, embora tenha sido algum tempo antes de ele poder perceber o que aconteceu, ele continuaria lá quando a história original estava a ser contada'. George, do ano 6, também escolheu a História B baseando-se na Pista 1, mas contrariamente a Emily, a sua resposta não providenciou qualquer mecanismo para conhecer, para além de estar 'por lá quando tal aconteceu'. A sua rejeição da Pista 2 e dos quadros por terem sido 'feitos muito tempo depois' foi consistente com o seu pensamento. Katherine, do ano 7, reconheceu que o problema com as gravuras não era só uma questão de terem sido 'feitas muito tempo depois', mas também porque eram 'figuras imaginadas'.

Alguns alunos, ao questionarem o estatuto das pistas, fizeram movimentos infirmatórios complexos, dando peso à evidência avaliada pela descoberta arqueológica na Pista 6, para desafiar a 'pesada armadura' apresentada da História C e nas fontes 3, 4 e 5. Na sua resposta inicial, Craig, do ano 9, deu um estatuto à Pista 1 baseando-se na proximidade do autor com o evento, dizendo que a História B 'enquadra-se melhor com a Pista 1, a história escrita por alguém que viveu na época', e acrescentou 'por isso é mais correcta'. Ele explicou que a pista 6 era particularmente vantajosa na medida em que o permitia 'eliminar a Pista 3 e também a História C porque menciona que ele usava uma armadura pesada que não era usada naquela altura'. Laurence, do ano 9, declarou que 'as pistas que eu vi que

melhor se identificavam com a História B como sendo a mais consistente das três histórias' justificando isto explicando que 'a Pista 1 é a fonte mais primária dos três excertos e porque a Pista 6 descredibiliza a História C por não ter nenhuma imagem de Maria na armadura, pela armadura não ser muito pesada e baseado nas fontes primárias'. As Pistas 4 e 5, não ajudaram Laurence, porque 'não são fontes primárias e não contêm nenhuma evidência primária, por isso provavelmente não devem ser muito confiáveis'.

Nestes exemplos de raciocínio de alunos com base numa pista foi consistente com as suas razões para rejeitarem pistas. As pistas eram tanto autoridades confiáveis como não confiáveis nos eventos escolhidos. Contudo poucos alunos, aprofundaram mais as coisas, reconhecendo a afirmação adicional feita na História B. Estes alunos alegaram que não era necessário excluir as Pistas 2 e 3, ou 4 e 5, pois na verdade davam provas para a última parte da afirmação do final da História B, que diz 'Ele tornou-se um herói'. William, do ano 9, rejeitou as Histórias A e C porque 'ambas pareciam exageradas' e explicou que a Pista 1 'foi escrita por um monge Britânico que vivia no tempo em que tal aconteceu', declarando que 'ele obviamente não está inclinado para nenhum dos lados, sem desfavorecer quer os Bretões quer os Saxões'. Ele reconheceu o valor das pistas que surgiram mais tarde, explicando que 'todas as outras pistas continuavam a ser úteis, mesmo que subjectivas, porque mostram que ele foi um herói, como todas o mostram matando e vencendo batalhas ou contam a lenda da sua grandeza'. Tony, também do ano 9, na mesma corrente de pensamento, reportou que a Pista 2 'secunda o facto que ele se tornou um herói, por nos dizer que venceu todas as suas batalhas'.

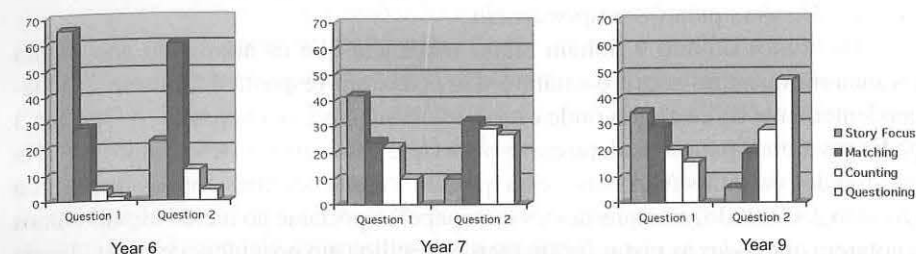
Há uma importante diferença conceptual entre aqueles alunos que, quando interrogam as circunstâncias à volta da produção da fonte, concluem que isso não tem valor, e os alunos que, trabalhando com o conceito de prova, reconhecem que este contexto não previne o seu uso como prova, apenas o que pode contar como prova *para*. Este tipo de compreensão pode muito bem tornar-se difícil de aplicar para muitos alunos, no contexto da tarefa. O nível de capacidade necessário para lidar com três histórias relacionadas com seis pistas pode explicar a tendência dos alunos, nesta ou noutra categoria, para isolarem afirmações singulares, tanto em histórias, como em pistas, em vez de considerar a história como um todo e as pistas como um conjunto. O desenvolvimento conceptual é capaz de ser impedido por informação excessiva e tem de ser considerado com vista ao progresso dos alunos.

Estabilidade e mudanças na compreensão entre a Questão 1 e a Questão 2

A Questão 2, que pergunta aos alunos se algumas das pistas foram úteis para os ajudar a fazer a escolha, foi elaborada para aferir da compreensão dos alunos e para providenciar aos alunos uma oportunidade adicional para estes terem as pistas

em atenção. O Gráfico 3 apresenta a percentagem de alunos que, em resposta a esta questão, se mantiveram na mesma categoria em que estavam quando responderam à Questão 1.

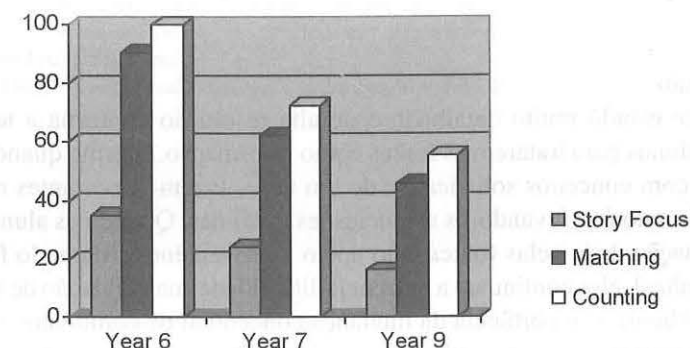
Gráfico 3: Comparação de categorias entre Questão 1 e 2, anos 6, 7 e 9



A partir destes dados é claro que a estabilidade das respostas parece ser tanto melhor quanto mais novos forem os alunos. Por exemplo, os alunos do ano 6 incluídos na categoria *Recolha e Enumeração* em resposta à primeira questão continuaram nesta mesma categoria quando as suas respostas à Questão 2 foram analisadas. Poucos alunos do ano 7 permaneceram estáveis nesta categoria entre a Questão 1 e a Questão 2 e ainda menos os do ano 9. A mudança ocorrida nos alunos do ano 7 e do ano 9 classificados em *Recolha e Enumeração* foi para a categoria de *Questionamento*.

De forma a apresentar uma imagem das mudanças que tiveram lugar entre as Questões 1 e 2, as percentagens apresenta-se as percentagens no Gráfico 4.

Gráfico 4: Estabilidade: percentagem de permanência em cada categoria entre Q1 e Q2



A partir deste conjunto de gráficos é possível ver uma mudança tanto maior quanto mais velhos são os alunos, e quanto mais velhos eles são, mais essa mudança tende para mudar com facilidade de categoria. Por exemplo, a principal mudança

que se nota entre os alunos do ano 6 é entre a *Foco na História* e a *Correspondência*, embora tenha havido também alguma mudança em uns poucos alunos do ano 6 da *Foco na História* para *Recolha e Enumeração*, e para *Questionando*. Os alunos do ano 9, por outro lado, tenderam mais para a dupla mudança, de *Foco na História* para a *Recolha e Enumeração* ou *Questionamento* e posteriormente de *Foco na História* para *Correspondência*.

Os alunos do ano 9 tinham maior tendência que os alunos do ano 7 para levantarem questões sobre o estatuto das pistas em resposta à Questão 2, independentemente da categoria onde estava inicialmente a sua resposta. A Questão 3 pedia aos alunos para considerarem as pistas que pareciam não terem sido úteis. Na maioria dos casos, as respostas a esta questão foram coerentes com as respostas à Questão 2. Contudo, esta questão teve um papel importante ao incitar alguns alunos a notarem que *todas* as pistas foram úteis na medida em providenciaram evidência da existência de um 'herói'.

Há dois pontos que importa salientar sobre a estabilidade e as mudanças na compreensão dos alunos aqui exploradas. Primeiramente, deve haver algum senso ao falar em 'triangulação dinâmica'. É claramente possível usar diferentes questões para confundir as ideias dos alunos, mas há motivos para assumir que as ideias são relativamente estáveis, mesmo quando confusas. Isto pode ser visto, particularmente, no modo como o movimento entre categorias é feito entre as Questões 1 e 2. Em segundo lugar, as estatísticas que mostram a percentagem da mudança entre categorias demonstram que quando um aluno pensa faz uma mudança (pelo menos nesta tarefa) e fá-la segundo arquétipos e não de um modo aleatório. O que também é evidente, a partir de uma análise mais acurada destes gráficos, é que a mudança de pensamento entre as questões é maior, e em níveis mais elevados entre os alunos mais velhos e os alunos mais novos.

Conclusão

Este estudo muito detalhado e de alta resolução confirma a tendência de muitos alunos para tratarem as fontes como informação. Mesmo quando os alunos operam com conceitos sofisticados de um teste, fazem importantes movimentos desconfirmatórios, levando-os a conclusões inválidas. Quando os alunos desafiam a informação dada pelas fontes pelo apelo à proveniência (tratando fontes como testemunhas), eles continuam a enfrentar dificuldades na validação de relatos. Este estudo salienta a importância da mudança conceptual da compreensão das fontes como testemunhas para trabalhar com um conceito onde é reconhecido o valor das fontes como *evidência* para afirmações específicas. Também mostra que o ensino precisa de dar atenção à natureza das afirmações históricas ao longo do trabalho que os alunos levam a cabo com fontes. Se os alunos devem desenvolver o conceito

de evidência eles precisam de perceber a relação evidencial que a fonte tem com o relato que está a ser testado.

Este estudo também revela as complexidades do desenvolvimento conceptual no contexto da exigência de competências específicas (Ashby, 2003; Lee, 2004), relembrar que a compreensão de assuntos psicologicamente mais genéricos sobre o desenvolvimento cognitivo levantado por Bruner (indo para além da informação dada), Piaget (particularmente a sua noção de *centralização*) continuam a constituir importantes aspectos do conhecimento profissional dos professores. Embora não haja espaço para alargar estas conclusões, o último e talvez mais importante aspecto levantado por este trabalho é o que sugere sobre os graus de estabilidade das ideias dos alunos, em relação com os princípios apontados por Vygotsky (1978, 1986) com as possíveis implicações para a progressão e as suas ligações com a 'zona de desenvolvimento próximo'.

Referências

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Org). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 37-57). Braga: CIED, Universidade do Minho
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.). *How Students Learn: History in the classroom* (pp. 79-178) Washington DC: The National Academies Press.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D. & Pellegrino, J.W. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington DC: The National Academies Press.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': *Historical Consciousness and Understanding History* [http://www.cshc.ubc.ca, 26-05-2004].
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about History: Project CHATA. In M. Hughes (Ed). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind and society: the development of psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anexo 1

Os excertos:

História A: Por volta do ano 500, viveu um rei dos Bretões muito corajoso chamado Artur. Ele lutou contra os Saxões e venceu todas as suas batalhas. Na sua décima segunda batalha, no Monte Badon, ele matou 960 Saxões sozinho.

História B: Por volta do ano 500, um chefe dos Bretões lutou contra os invasores Saxões e derrotou-os por várias vezes. Uma das suas batalhas foi no Monte Badon. Ele tornou-se um herói.

História C: Por volta do ano 500, viveu um rei chamado Artur e os seus cavaleiros travaram uma grande batalha no Monte Badon. Artur tinha vestido uma armadura pesada com a imagem de Maria, mãe de Jesus. Isto ajudou-o a tornar-se muito corajoso quando estava em combate. Durante a batalha ele matou muitos Saxões.

As fontes históricas:

Fonte 1: Escrita em 540 por um monge Bretão chamado Gilda

Alguns Bretões foram assassinados pelos Saxões, alguns foram feitos escravos. Alguns lutaram sob o comando de um chefe chamado Ambrosius. Algumas vezes, os Bretões venceram as batalhas, outras vezes venceram os Saxões. Houve uma grande batalha no Monte Badon. Eu sei isto porque nasci no ano em que tal sucedeu.

Fonte 2: Escrita no ano de 800 por um Monge de Gales chamado Nennius

O chefe de guerra chamava-se Artur. A sua décima segunda batalha foi no Monte Badon. Nessa batalha Artur matou 960 Saxões sozinho. Ele venceu todas as batalhas que travou.

Fonte 3: Escrita no ano de 1125 por um Monge chamado William

Na batalha do Monte Badon, Artur matou 900 Saxões sozinho. Ele tinha uma imagem de Maria, mãe de Jesus, na sua armadura.

Fonte 4: Um quadro feito em 1400 mostrando o Rei Artur a matar Mordred

Fonte 5: Uma imagem do Rei Artur e os seus cavaleiros lutando contra os Saxões, desenhado por volta de 1400

Fonte 6: Um desenho de um soldado dos anos 400 e 500 (baseado em descobertas de arqueólogos)

ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM PORTUGAL: PERSPECTIVAS DE JOVENS PORTUGUESES ACERCA DA HISTÓRIA

Isabel Barca¹

CIED – Universidade do Minho

Entre os vários problemas de investigação explorados no âmbito dos Projectos *Consciência Histórica – Teoria e Práticas*¹, um deles centra-se na tentativa de compreensão das ideias históricas que os jovens portugueses apresentam no final da escolaridade obrigatória sobre a História nacional e mundial. Este problema insere-se no âmbito das preocupações e interrogações que filósofos, historiadores e investigadores em Educação Histórica têm manifestado acerca da construção da consciência histórica dos jovens. Assim, os tipos de compreensão que os jovens manifestam acerca da e sobre a História poderão ser indiciadores da sua consciência histórica.

O conceito de consciência histórica não é fácil de identificar, se pretendemos ultrapassar um entendimento de senso comum. Ele tem sido frequentemente confundido com identidade, ganhando umas vezes contornos de identidade nacional, outras de identidade local, ou até de simples sentido de pertença a um grupo específico, seja social, económico, político ou religioso... Por isso, este conceito tem sido objecto de discussão teórica aprofundada, com a preocupação de clarificar os seus significados e de distingui-lo de simples posturas emocionais e estáticas, de pertença a um qualquer grupo em que o indivíduo se insere.

O Conceito de Consciência Histórica: pistas de reflexão teórica

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos *usos* da História no seu quotidiano.

Os contributos de Rüsen (2001 a, b), Lee (2002, 2004) e Seixas (2004) para a discussão epistemológica sobre as relações da História com a vida prática têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História:

a) A consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimen-

¹ Projectos Consciência Histórica – Teoria e Práticas (I e II), financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

tos de identidade. A distinção entre consciência histórica e um certo sentido de identidade revela-se complexa, a avaliar pelos próprios estudos existentes sobre narrativas dos jovens acerca do passado. A destrição e relações entre esses dois conceitos merece uma discussão aí focalizada.

b) 'Ter consciência histórica' não implica a adopção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a disconfirmação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas.

c) 'Ter consciência histórica' avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir *uma narrativa* (não *a narrativa*) da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando.

Estes princípios reflectem as apreensões, por parte de alguns investigadores em cognição histórica, da influência na Educação de tendências pós-modernistas actuais que tendem a legitimar ao mesmo nível todas as produções sobre o passado. E se tais tendências, que chegam à negação de uma realidade extra-textual, podem ser ignoradas ou perfilhadas por historiadores que, segundo o(s) paradigma(s) que adoptaram, vão procurando sentidos para um passado sobre o qual seleccionaram as suas questões, elas merecem ser discutidas e ponderadas seriamente pelos educadores de jovens que aprendem História, e que facilmente podem ser seduzidos por frases 'como posso saber a verdade se o passado não existe, ou se não estive lá?' (cf. Barca, 2005; Gago, 2005).

Em ordem a um pensamento histórico (e social) mais elaborado, impõe-se que a educação histórica não ignore o debate filosófico sobre a História. Fulbrook (2002), na linha de um perspectivismo realista, discute as características de diversos paradigmas historiográficos e a multiplicidade de metanarrativas que parecem confirmar a proclamação do 'fim da grande narrativa'. Ao desconstrucionismo extremo, Fulbrook contrapõe uma análise em busca de respostas a questões sobre a evolução / ruptura de paradigmas acerca da natureza da História que carregam consigo uma tensão quanto às possibilidades e contornos do acesso epistémico ao "passado real". Na sua perspectiva, apesar de as respostas a tais questões não apontarem actualmente para um consenso, existe um conjunto de critérios metodológicos de validade partilhados pela comunidade académica e transversais a qualquer paradigma ou história substantiva:

- empenhamento no trabalho com honestidade e integridade;
- ausência de distorções ou omissões voluntárias;

• aceitação da possibilidade de revisão de interpretações particulares face a nova evidência;

• e, talvez, empenhamento na fruição da criatividade do historiador enquanto escritor - mas aderindo a uma noção de fidelidade ao passado.

Dentro do respeito destes critérios, uma variedade de paradigmas, por vezes incompatíveis entre si, são possíveis devido a *assunções a priori*, como por exemplo no que respeita a natureza das relações entre o indivíduo e a sociedade, ou entre 'consciência', cultura, ideias e condições materiais, ou se se deve procurar além ou abaixo das 'aparências de superfície' (Atkinson, 1978). Ao nível macro, os paradigmas historiográficos não são necessariamente abertos a falsificabilidade (tal como Popper afirmara). Com base nesses grandes paradigmas (por exemplo, os modelos rankeano, marxista, estruturalista da escola dos Annales, ou narrativa dos "perspectivistas"), uma variedade de metanarrativas são possíveis e, porventura, infalsificáveis. Mas quando nos movemos dos grandes quadros narrativos para o nível de narrativas mais específicas, parcelares e concorrentes, será já possível responder assertivamente à questão: 'qual delas é mais válida?', dentro de critérios de falsificabilidade.

Em relação com este quadro filosófico têm emergido algumas investigações em profundidade sobre consciência histórica dos jovens: vários autores procuram explorar os sentidos das *master narratives* que os jovens apresentam dos seus países. Barton (2001) encontrou entre os jovens dos USA uma meta-narrativa de progresso linear e liberdade conquistada. Wertsch (2004) analisou as narrativas de adultos e jovens de 15 anos na Rússia, e constatou que, apesar das narrativas dos mais velhos serem mais estruturadas e substanciadas, a meta-narrativa permanecia a mesma, veiculando a ideia central de um povo que conquista a liberdade contra inimigos externos. Letourneau e Moisan (2004) encontraram também a permanência de uma certa meta-narrativa de jovens do Quebec, que nostalgicamente invocam os constrangimentos causados pela predominância da cultura anglo-saxónica sobre os canadianos do Quebec, tendo como consequência o impedimento à livre expressão de um povo. Barton e McCully (2005) analisaram as narrativas de jovens da Irlanda do Norte e concluíram que, sobretudo os jovens de origem católica, viam a sua história com apreensão, como fonte de divisões e de lutas. Por sua vez, Waldron e Pike (2005), na República da Irlanda, encontraram uma narrativa de progresso e liberdade entre os jovens irlandeses.

Mas entre os autores que exploram a construção da consciência histórica pelos jovens destacam-se os que assentam a pesquisa na questão essencial de ancorar o conhecimento de uma história substantiva em ideias de segunda ordem que permitam 'usar' esse conhecimento para uma análise crítica do mundo actual (como consciência histórica avançada, e não como conhecimento inerte), como é o caso de P. Lee. Nas questões relacionadas com a necessária destrição a fazer

entre consciência histórica e identidade nacional, destaque-se o trabalho deste investigador pelo enfoque na compreensão disciplinar da História por parte dos alunos, sem descurar a preocupação com a construção de um quadro substantivo coerente mas aberto, sobre a história humana, que permita aos jovens sustentar a sua orientação temporal.

Os trabalhos referidos exerceram influência considerável na clarificação do quadro teórico e no aprofundamento das questões de investigação: que tipos de conceptualização do passado, e da relação deste com o presente e perspectivação do futuro emergem em jovens? Que tipos de conceptualizações consideramos mais poderosas, à luz da comunidade científica e da sociedade e tempo em que vivemos?

Ideias de Jovens Portugueses sobre a História Contemporânea: Um Estudo Exploratório

O interesse em investigar as ideias de jovens alunos acerca da História Contemporânea, no final da escolaridade obrigatória, emergiu claramente como problema de investigação a partir da análise de dados de estudos anteriores desenvolvidos com jovens professores estagiários de História, de três universidades portuguesas (Barca, Magalhães & Castro, 2004). Neste trabalho preliminar, investigaram-se as relações que os jovens estabeleciam entre a História e a sua orientação pessoal e social no tempo. Procurou-se então explorar como os jovens estagiários concebiam a História contemporânea portuguesa, o sentido da mudança no tempo, e que usos da História faziam no seu quotidiano.

A análise das narrativas escritas pelos participantes sugeriu uma ideia global de que o presente é o resultado de uma sucessão de rupturas políticas e de uma estrutura económica mais estável, sendo as dimensões sociais e culturais raramente destacadas e até frequentemente omitidas. O final da Monarquia e a instauração da República, a ditadura de Salazar, o 25 de Abril e a entrada na União Europeia surgiram como os marcos políticos mais significativos. A participação portuguesa na I Guerra Mundial, a neutralidade na II Guerra e a Guerra Colonial foram acontecimentos também por vezes referidos.

Sobre a mudança em História, as narrativas parecem reflectir implicitamente a ideia de que os portugueses concentram as suas energias e esperanças de transformação do país em momentos específicos de viragem para, em situações de rotina, constatarem (passivamente?) que os problemas continuam. Todos os jovens entrevistados referiram-se positivamente às mudanças políticas no sentido do restabelecimento de um estado democrático, mas referiram também os problemas económicos persistentes, representados como quase imutáveis ou numa visão cíclica. Foi frequente a alusão ao atraso económico do país, mas sem ser explicado por factores históricos.

Se alguns relatos assumiram uma relação empática com os homens do passado (e, raramente, as mulheres) nos seus esforços de mudança e de relativos fracassos, eles mesmos raramente se colocam na História como potenciais agentes de mudança.

A análise dos dados nas dimensões substantivas da estrutura narrativa e, como ideias de segunda ordem, das mensagens nucleares (ou meta-narrativas) e dos sentidos de mudança histórica, levou a equipa a considerar a necessidade de explorar as mesmas questões numa população mais jovem, após a escolaridade obrigatória.

Assim, no decurso do ano lectivo de 2004/2005, iniciou-se um estudo qualitativo com esse objectivo. Como tarefa inicial e exploratória, aplicou-se um conjunto de duas tarefas de resposta aberta a uma amostra de seis turmas de 10º ano de escolaridade, estratificada por região norte, centro e sul (em Braga, Évora e Lisboa), com e sem a disciplina de História (em escolas cujos professores mostraram disponibilidade em que as suas turmas participassem). Aos alunos participantes, em cada turma, foi proposta a realização individual das tarefas, por escrito, que solicitavam que narrassem a História nos últimos cem anos, no País e no Mundo.

Os dados obtidos com esta tarefa dupla, mas muito simples, forneceram possibilidades de análise sob múltiplas facetas. O resultado mais evidente foi o de um grau de estruturação diferente das narrativas nacionais ou globais: as primeiras ofereciam uma substanciação razoável, que passava não só pela alusão sistemática a dois marcos históricos – ditadura salazarista e 25 de Abril de 1974 – como também pela construção frequente em forma narrativa, constituída por “narrativas emergentes” (se narravam apenas os acontecimentos dos dois marcos acima referidos, entrelaçados com factores e consequências) e por “narrativas completas” (se narravam acontecimentos e respectivas causalidades / consequências abrangendo o período proposto); as segundas (narrativas mundiais) apareciam com uma estrutura mais pobre (sobretudo comentários genéricos e listas de factos, e apenas algumas narrativas emergentes), com alusão às duas Guerras Mundiais, a acontecimentos bélicos ou catastróficos do séc. XXI e a progressos tecnológicos e científicos.

Nas narrativas nacionais os marcadores eram concebidos numa dimensão sobretudo socio-política, de média duração; nas narrativas globais, os marcadores eram essencialmente político-militares, de ruptura, com marcadores persistentes de carácter científico-tecnológico. A mudança assumia, a nível do País, uma tendência de progresso, moderado pelo reconhecimento de dificuldades económicas; a nível mundial, a mudança tendia a ser pessimista, marcada pela guerra, terrorismo e catástrofes. Com estes sinais, poderá resumir-se assim a meta-narrativa que os jovens portugueses iniciaram:

“Em Portugal conquistámos a democracia após um período de ditadura – embora a crise económica persista; no Mundo, há guerras e terrorismo – mas há progresso científico e tecnológico.”

De realçar, ainda, que são raros os protagonistas individuais nestas narrativas dos jovens. Na História passada, o povo, os militares, os políticos aparecem geralmente no colectivo – à excepção de Salazar, personagem mencionada por quase todos como ditador português anterior ao “25 de Abril”.

Breves Reflexões

Os resultados deste estudo específico, que constitui uma primeira fase para explorações futuras, embora não sendo generalizáveis apresentam alguns indícios quanto ao Ensino da História em Portugal:

1. As narrativas livres dos jovens sugerem uma identidade nacional relativamente estruturada, e com uma meta-narrativa subjacente de carácter aberto. A identidade é assumida como um “nós” que reconquistou a liberdade e outros direitos humanos face à ditadura interna, o que estará radicalmente em oposição a eventuais histórias de superioridade perante outros povos. Embora não haja estudos empíricos sistemáticos sobre ideias de jovens nas décadas da ditadura, poderá dizer-se que o Ensino a e sociedade, neste campo, terá contribuído para modificar a sua narrativa nuclear acerca do país.
2. Se as narrativas nacionais sugerem uma identidade nacional saudável, a pobreza de substância das narrativas globais coloca a necessidade de alertar para uma melhor discussão dos temas mundiais, na aula de História.
3. Os jovens quase não atendem ao indivíduo que se destaca na História pela positiva – só os vilões terão direito a protagonismo histórico? É um dado para reflexão no seio da comunidade da educação histórica.

Referências

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Londres: Macmillan.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I., Magalhães, O. & Castro, J. (2004). Ideas on History and Orientation in Time: a study with beginner teachers. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.4, n.2 [Online reference, see < <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>>, referred 09, January, 2005]
- Barton, K. (2001a). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (org). *Perspectivas em educação histórica* (pp.55-68). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barton, K. (2001b). Explicações de Significância Histórica em Alunos do Ensino Básico. *O Estudo da História*, Associação de Professores de História, n.º 4, pp. 207-232.
- Barton, K & McCully, A. (2005). Secondary Students' perspectives on School and Community in Northern Ireland. Comunicação apresentada no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- Fulbrook, M. (2002). *Historical Theory*. Londres: Routledge.
- Gago, M. (2005). Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. In R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding History: Research in History Education*. (pp. 83-97). Londres: Routledge Falmer.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': *Historical Consciousness and Understanding History*. [Online reference, see < <http://www.cshc.ubc.ca>>, referred 26th May, 2004]
- Lee, p. (2004). Understanding History. In P. Seixas (Ed). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press
- Letourneau, J. & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebecers of french-canadian heritage. In P. Seixas (Ed), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 109-128). Toronto: Toronto University Press.
- Rüsen, J. (2001a). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2001b). What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. Comunicação apresentada em *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press.
- Waldron, F. & Pike, S. (2005). Children's construction of National Identity: What does it mean to be Irish? Comunicação apresentada no *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- Wertsch, J. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In P. Seixas, (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-62). Vancouver: University of Toronto Press.

A IDENTIDADE E A ORIENTAÇÃO DO “EU” E DO “NÓS”*

Marília Gago¹
CIEd, Universidade do Minho

A História diz-se, permite conhecer o passado, para compreender o presente e perspectivar o futuro. Contudo de que forma se promove esta orientação temporal numa lógica cumulativa de conhecer muitas histórias ou numa lógica de crescimento transformativo em que as histórias são compreendidas e construídas com base na metodologia histórica?

A aprendizagem em História será mais libertadora se professores e estudantes investirem as suas energias no potenciar de um quadro de referências dinâmico baseado nas actividades cognitivas aplicadas na construção da História como ciência. Este quadro de referências é construído em processo, constante e progressivamente desafiado, com problemas históricos criados com vista a desenvolver uma visão abrangente de como a realidade histórica – nos seus diversos segmentos temporais – se desenvolve. Neste sentido, este quadro emergente de compreensão da acção humana torna-se mobilizável e implementável para fazer sentido do mundo, construindo-se narrativas significativas, fruto e raiz de memória e compreensão histórica.

Promover o divórcio entre as “coisas” da História e as operações cognitivas necessárias para a construção da História desemboca num conflito em que poderá perder-se o norte da literacia histórica. A História diz respeito a histórias que se contam (conteúdo/substância) e a um modo de ler, escutar e intervir no mundo (Lee, 2007).

A narrativa histórica gera sentido quando procede à significação dos diferentes tempos: presente, passado e horizontes de expectativa. Assim, cria-se e é criado um sentido, uma orientação no tempo. A memória aparece como alimento e um meio de substanciar este sentido de orientação no tempo, estabilizando a identidade pessoal e colectiva. A relação entre memória e História não é puramente material nem objectivamente factual, pois abarca o subjectivo, o emocional, o pessoal também relacionado com aspectos intencionais de consciência humana. A consciência histórica realiza na implementação da memória o que se pode considerar como um modo de “fazer sentido da experiência de tempo” (Rüsen, 2001).

*Projectos Consciência Histórica – Teoria e Prática (I e II), financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

¹ Bolseira de Pós-Doutoramento no Projecto Consciência Histórica II, Investigadora Integrada do CIEd. Professora Coordenadora do ESVA.

A orientação temporal da vida varia com o que é recordado. A memória funciona como um espelho reflectindo os níveis de interesse no conteúdo e atitudes que daí advêm na compreensão e orientação temporal. A orientação temporal promove o modo de fazer sentido da realidade, mas uma orientação temporal enquanto fruto de consciência histórica avançada não se baseia apenas na memória e na identidade, ela sustenta-se sobretudo de uma compreensão racional do passado.

Segundo alguns autores, o tipo de relação da consciência histórica com a identidade pode observar-se através do modo como se procede à expansão de significado do “eu” ou do “nós”, assumindo-se ou não, de forma consciente, o papel de agentes históricos do passado, e transcendendo o segmento temporal de vida individual. Através da identidade, a pessoa torna-se emocionalmente parte de um todo temporal maior que a finitude da sua própria vida. Um “eu” que vai sendo, que excede o campo de tempo biológico do “eu”. Afirmar-se, por exemplo, que ser-se Cristão é estar dentro de, mais precisamente, conhecer e sentir de uma certa forma um corpo temporal de uma comunidade. A duração temporal entre as origens e o presente de um povo, por exemplo, é indicativo da profundidade e da intensidade de valor indexada à estima nacional (Rüsen, 2001). Rüsen propõe também quatro formas de identidade. Assim, numa lógica tradicional considera-se a formação de identidade por adaptação afirmativa e pela imitação das definições culturais pré-dadas da vida. Acrescentar-se-ia que a forma narrativa correspondente seria a do mito, das lendas. Na segunda forma de fazer sentido da realidade, de tipo exemplar, a identidade histórica assume uma forma de competência com base em lições, regras, ou seja, um saber em acção que respeita regras deduzidas de casos precedentes. Em termos de narrativa, esta focaliza-se na descrição causal. O modo crítico de fazer sentido histórico, procura-se cortar com a tradição bem como com as suas contradições, destruindo desta forma a relação dominante das três dimensões de tempo. Neste tipo crítico de consciência histórica existe a clara e crítica distinção do ponto de vista do que é “nosso”, e do que é do “outro”. Ou seja, este tipo de significância crítica contribui para o desenvolvimento de competência na demarcação e “definição” dos próprios interesses. A identidade forma-se com base na capacidade de negar os padrões estabelecidos de significância. Uma das manifestações deste tipo de fazer sentido da História pode ser a representação linguística. No modo ontogenético, a identidade histórica é formada com atenção à duração do “eu” através da mudança, e é potenciada com o reconhecimento do ser-se diferente. Contudo, este ser-se diferente não se prende com a negação do dominante, antes é entendido com o ser-se diferente dos outros numa perspectiva histórica. Ou seja, existe uma mobilização temporal individual da pessoa encarado numa perspectiva de pertença e diferenciação dos “outros”. Não se trata de conceber a identidade como uma emoção fixa, uma identidade fixa mas problematizadora construída em paralelo com a sofisticação de compreensão histórica. Pela História é dada uma orientação temporal à vida e a identidade histórica formada (Rüsen, *ibid*).

Face a este enquadramento conceptual, podem-se apontar duas funções essenciais à consciência histórica: a orientação temporal e a “criação” de certos tipos de identidade.

O passado humano é recordado de uma forma diferente conforme os quadros de referência. Neste sentido, através da narrativa sobre o passado a memória e a identidade são reveladas, permitindo perscrutar a relação dos sujeitos com o passado, presente e futuro e como esta é assumida através da comunicação. A narração poderá variar consoante a coerência da interpretação, a dimensão da significação e a compreensão histórica, provisória/flexível com que se faz sentido da realidade. Em termos de concepção de narrativa ao que parece poder-se fazer corresponder uma meta-narrativa.

A consciência histórica co-produz histórias que funcionam como faces concretas de uma compreensão da realidade temporal com significado e construídas no campo e quadro de referências de orientação cultural da existência humana. Funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspectiva temporal para se orientarem a si e em relação com os outros (Rüsen, *ibid*).

A narrativa histórica pode tomar formas várias como, por exemplo, abreviações narrativas e símbolos de identidade. No caso de Portugal, expressões abreviadas da “portugalidade”, como “dar novos mundos ao mundo” ou, ao nível do quotidiano, o “bacalhau com todos” marcam uma confluência de experiências, alusões e orientações enquanto blocos linguísticos construídos para comunicar essa confluência. Sobral e Vala (2007) referem-se à menção de símbolos como o vinho, o azeite, um prato ou uma música como um “nacionalismo banal”, mas que aparece referenciado pelos portugueses que responderam ao inquérito sobre identidade nacional realizado no âmbito do Projecto *International Social Survey Programme*. Neste mesmo estudo, refere-se que os portugueses atribuem privilegiadamente um lugar subjectivo à ideia de identidade nacional (ahistórica, emocional) como um dos atributos maiores da sua identidade nacional (o sentir-se português) e o conhecimento da língua. Estas abreviações narrativas e símbolos de identidade indicam memórias históricas que são incorporadas no quotidiano, não precisando de ser histórias detalhadas para serem compreendidas (Rüsen, 2001).

O aprender é entendido como uma experiência que chama e desenvolve a competência interpretativa. Ser-se historicamente competente está relacionado com a re-elaboração contínua de experiências baseada na compreensão do passado, de modo a constituir uma narrativa com sentido que espelha e forma uma orientação no tempo mais consistente (Rüsen, 2007). Em última análise, aprender História será aprender-se a si próprio, isto é, ao acentuar-se a dimensão temporal da identidade pessoal há uma tomada de consciência de si e do seu tempo. Esta tomada de consciência inerente ao desenho de um percurso de orientação no tempo está

relacionada com a capacidade de interpretar a alteridade do passado com base em evidência diversificada, reconhecer simultaneamente a familiaridade e o estranho de outros tempos.

O método de investigação

Com base na preocupação orientadora de compreender a identidade em relação com a narrativa e consciência histórica pretendeu-se construir uma primeira cartografia das concepções de professores de História. Assim, dar-se-á eco, aqui, de parte de um estudo qualitativo mais alargado, com algumas considerações relacionadas com as seguintes perguntas de investigação:

- Na construção do conceito de consciência histórica como interagem os diversos construtos envolvidos, nomeadamente a identidade?
- A experiência profissional, a idade e outras características diferenciadoras dos professores e futuros professores estão associadas aos perfis conceptuais que emergem?

O estudo contou com uma amostra propositada subdividida em estratos, segundo Mcmillan e Shumacker (2001). Participaram um total de 48 professores de escolas com sucesso a História e futuros professores, subdivididos em quatro estratos no que respeita ao tempo de serviço docente: estudantes estagiários; professores estagiários; professores com mais de 3 e menos de 10 anos de serviço docente; e professores com mais de 10 anos de serviço docente. Na constituição destes estratos entrou-se em linha de conta também com outros critérios de estruturação como o local de ensino (norte e sul de Portugal) e o tipo de escola em que leccionava (público e privado).

Após estudos exploratórios, como instrumento de recolha de dados seleccionou-se a entrevista semi-estruturada, com videogravação, aplicada em todos os casos pela investigadora e que contava com um guião orientador composto por 11 questões de resposta aberta e por 2 questões de resposta semi-fechada (além de questões iniciais de caracterização dos participantes). Nas duas questões de resposta semi-fechada pedia-se que os participantes seleccionassem, por grau decrescente de importância oito símbolos que poderiam representar a sua identidade, e quatro abreviações narrativas da História de Portugal, obrigando à exclusão justificada de um dos símbolos propostos e de quatro abreviações narrativas. Aqui apresentar-se-ão os resultados da análise destas duas questões de resposta semi-fechada e cujos dados poderão ser indicadores de ideias relacionadas com a identidade pessoal de professores e futuros professores de História.

Identidade e Narrativas Abreviadas de Professores de História

A análise dos dados recolhidos fez emergir diferentes perfis de pensamento, em torno da consciência histórica que assim se designaram: “Passado Substantivo”;

“Lições do Passado”; “Lições de um Passado em Evolução”; “Continuidades e diferenças entre tempos”.

Estes distintos perfis de pensamento apresentam características específicas em termos dos construtos “consciência histórica” e “narrativa histórica”. Neste trabalho discutem-se os dados especificamente em torno de questões de Identidade e, por isso, far-se-á referência sintetizada unicamente sobre as características destas concepções por perfil.

As ideias integradas no perfil “Passado Substantivo” caracterizam-se por se focalizarem na preocupação de formação histórica dos indivíduos em termos de procura das raízes passadas, como se tratando de uma busca da fundação da identidade nacional. No perfil de pensamento “Lições do Passado” concebe-se que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovam auto-estima social. As ideias dos professores e futuros professores colapsadas em “Lições de um Passado em Evolução” a identidade é compreendida com base no enquadramento histórico e cultural que se partilha, sendo por isso construída pelo conhecimento e extensão da realidade do passado. Finalmente, no perfil de “Continuidades e diferenças entre tempos”, a identidade nacional é construída numa raiz que pode ser entendida como comum a um grupo alargado, mas mesmo assim específico a uma dimensão territorial, neste caso na Europa.

No que diz respeito a uma primeira questão de resposta semi-fechada em que se pedia aos participantes que ordenassem os símbolos que representassem a sua identidade em termos de importância dessa representação, e em que um dos símbolos era excluído, verifica-se que apenas a “Língua” e o “Fado” foram seleccionados por todos os participantes, independentemente da importância que lhes foi atribuída. Por outro lado, a importância máxima (correspondente a 7) foi atribuída apenas a: Bandeira, Hino, Cravo Vermelho, Língua e Vinho do Porto – integrando símbolos de identidade política e cultural. O símbolo “Bacalhau com todos” obteve um máximo de 4 na escala de importância. A Língua, a Bandeira e o Hino são os símbolos a que os participantes atribuem maior importância para a representação da sua identidade (conforme Tabela 1).

Tabela 1 – Sumário de medidas estatísticas referentes aos níveis de importância dados aos símbolos que representam a identidade dos professores e futuros professores

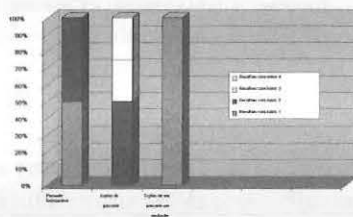
| | Bandeira | Hino | Bacalhau com todo | Cravo vermelho | Caravelas | Língua | Fado | Vinho do Porto |
|--------------|----------|-------|-------------------|----------------|-----------|--------|-------|----------------|
| Média | 5,521 | 4,875 | ,417 | 2,792 | 3,542 | 5,958 | 2,813 | 2,125 |
| Mínimo | - | - | - | - | - | 1,0 | 1,0 | - |
| Máximo | 7,0 | 7,0 | 4,0 | 7,0 | 6,0 | 7,0 | 6,0 | 7,0 |
| Percentis 25 | 5,000 | 5,000 | - | 1,000 | 3,000 | 5,000 | 2,000 | 1,000 |
| 50 | 6,000 | 5,000 | - | 3,000 | 4,000 | 7,000 | 2,000 | 2,000 |
| 75 | 7,000 | 6,000 | ,750 | 4,000 | 4,000 | 7,000 | 4,000 | 3,000 |

Procedeu-se então, a um teste estatístico de comparação de proporções (ANOVA), para avaliar o nível de significância estatística das opções dos professores e futuros professores apresentadas anteriormente. Concluiu-se, pelo teste anterior, que a proporção de participantes que atribuem uma importância elevada (superior a 4) aos símbolos Bandeira, Hino e Língua é, de facto, superior ao que se esperaria obter se todos os símbolos tivessem a mesma importância relativa. Verifica-se exactamente o oposto para todos os outros símbolos (Cravo vermelho, Fado, Vinho do Porto e Bacalhau com todos).

Face a esta diferenciação em termos de valoração dos símbolos de representação de identidade, questiona-se se a diferença entre a importância atribuída aos diferentes símbolos estaria relacionada com os diferentes perfis definidos. Como no perfil "Continuidades e diferenças entre tempos" existia apenas um participante optou-se por retirá-lo para se proceder à subsequente análise estatística. Verificou-se que existe uma diferença significativa entre os símbolos de identidade, "Bacalhau com todos" e "Cravo vermelho", e os perfis de pensamento. Assim, no que se refere à valoração atribuída ao símbolo "Bacalhau com todos", existe uma diferença significativa em termos de valoração atribuída entre o perfil "Lições da História" e o perfil "Lições de um passado em evolução". Já no que se refere ao símbolo "Cravo vermelho", existem diferenças entre o perfil de pensamento designado por "Passado substantivo" e o perfil "Lições da História". O símbolo de representação de identidade "Bacalhau com todos" foi escolhido por 12 participantes; seis desses participantes pertencem ao perfil de pensamento "Lições de um passado em evolução", 4 ao perfil de pensamento "Lições do passado" e 2 ao perfil "Passado substantivo".

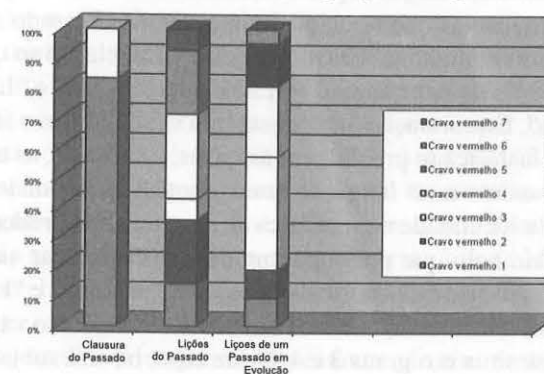
A diferença significativa de opção entre o perfil de pensamento "Lições de um passado em evolução" e "Lições do passado" parece ocorrer porque no primeiro perfil referido, "Lições de um passado em evolução", este símbolo de identidade, quando escolhido, é valorizado no extremo mínimo, não se verificando a mesma situação no perfil de pensamento "Lições do passado", em que os participantes atribuem uma valoração entre o 2 e 4, num total de valoração máxima de 7 (Figura 1).

Figura 1 – Distribuição de grau de importância atribuída ao símbolo "bacalhau com todos" por perfil



A valoração atribuída ao símbolo "Cravo vermelho" pelos participantes que se inscrevem no perfil "Passado substantivo" encontra-se maioritariamente concentrada na valoração mínima, comportando-se de forma substancialmente distinta dos outros dois perfis de pensamento. Existem diferenças significativas entre os perfis "Lições do passado" e "Lições de um passado em evolução". As valorações atribuídas a este símbolo de identidade, no caso do perfil "Passado substantivo" são fluidas, encontrando-se em todos os graus de valoração, à excepção do grau 5. Esta situação é significativamente diferente do que ocorre no perfil "Lições de um passado em evolução", em que existe a predominância da valoração compreendida entre o grau 3 e 4 (Figura 2).

Figura 2 - Distribuição de grau de importância atribuída ao símbolo cravo vermelho por perfil de pensamento



Relativamente à segunda questão de resposta semi-fechada que se colocou aos participantes, no que diz respeito às quatro narrativas abreviadas da História de Portugal que escolheriam de oito apresentadas, qual a valoração atribuída, procedeu-se igualmente à sua análise quantitativa.

As narrativas abreviadas que são escolhidas com maior grau de valoração em média, são as narrativas referentes a "D. Afonso Henriques" e aos "Descobrimentos". Contudo, em termos de mediana, "D. Afonso Henriques" é a narrativa abreviada que é escolhida mais recorrentemente; 50% dos participantes atribuem-lhe o máximo de valoração, seguida dos "Descobrimentos", que são escolhidos por todos os participantes numa gradação de 3, e de "Dar novos mundos ao mundo", em que 50% dos participantes lhe dão uma gradação de 3 em quatro possíveis.

Relativamente ao máximo de valoração atribuída às narrativas abreviadas, destaca-se o "Estado Novo", que apresenta um máximo de valoração de 3 em 4 possíveis, e das narrativas "Cauda da Europa" e "D. Sebastião" com um máximo de valoração de 1 em 4.

Considerações Finais

Os símbolos de representação de identidade seleccionados por todos os participantes foram a Língua e o Fado, o que indicia o reconhecimento de uma identidade cultural. Contudo, a importância máxima (correspondente a 7) foi atribuída apenas à Bandeira, Hino, Cravo vermelho e Vinho do Porto, o que sugere um enfoque também numa identidade de cariz político. Estas opções de símbolos de identidade parecem demonstrar um pensamento arreigado às especificidades, à excepção da “Língua”, ao que nos diferencia do “Outro”. No que se refere aos símbolos de identidade “Cravo vermelho” e “Bacalhau com todos”, existe uma diferença significativa entre a valoração atribuída aos símbolos referidos e os perfis de consciência histórica que emergiram das ideias dos professores e futuros professores. No que se refere ao símbolo “Cravo vermelho”, existem diferenças estatisticamente significativas entre o perfil de pensamento designado por “Passado substantivo” e o perfil “Lições do passado”. Os participantes que se enquadram no perfil “Passado substantivo” valorizam minimamente o símbolo “Cravo vermelho” em relação ao que acontece com os outros dois perfis de pensamento – “Lições do passado” e “Lições de um passado em evolução”. Esta situação parece estar em sintonia com o facto de neste perfil de consciência histórica se procurarem as raízes, as origens, as tradições que se encontram num passado mais longínquo que a contemporaneidade e por neste perfil se perspectivar a identidade numa lógica de continuidade prudente que seria incoerente com um símbolo que pressupõe mudança. De realçar ainda que nos outros dois perfis de consciência histórica – “Lições do passado” e “Lições de um passado em evolução”, o símbolo “Cravo vermelho” obtém como valoração mais predominante a que se situa nos graus 3 e 4. Neste caso, haverá subjacente a ideia de necessidade de coesão em termos de identidade nacional.

As narrativas abreviadas, segundo Rüsen (2000), são um modo de expressão da consciência histórica e podem evidenciar as relações entre identidade e memória, peças integradas no conceito agregador e de direcções múltiplas, o de consciência histórica. Deste modo, das narrativas abreviadas propostas, as que são escolhidas com maior grau de valoração em média, são as narrativas referentes a “D. Afonso Henriques” e aos “Descobrimentos”, de cariz mais político-económico, o que vai de encontro às conclusões de Barca et. al. (2004), em que se apontou que os professores estagiários de História portugueses, na construção das suas narrativas dão especial relevo a aspectos políticos e económicos, havendo uma convergência para uma só narrativa, e muito raramente considerando perspectivas alternativas. As narrativas abreviadas menos valorizadas foram “Cauda da Europa” e “D. Sebastião”. Este não é um resultado surpreendente porque aponta para uma memória de um passado fundacional, que procura esquecer as realidades que não se gostariam de narrar. No campo do ensino e aprendizagem, as conclusões do estudo de Levstik (2000) refere que os professores e futuros professores dos Estados Unidos da América consideram

não ser fundamental tratar dos aspectos “negativos” do passado, que são vistos mais como aberrações do que padrões da história americana, por temerem que sejam coercivos e factores de divisão da identidade nacional. Os dados de investigação de Portugal e nos Estados Unidos da América, parecem demonstrar que não existe um compromisso com a multiperspectiva histórica, pelo menos como princípio regulador das posturas de identidade nacional. Nestes casos, não se demonstra respeito pelo passado que deve ser interpretado mesmo quando pouco simpático ou estranho (Lee, 2002). Se os alunos não desenvolverem estas disposições mentais, que devem ser revisitadas e renegociadas continuamente, no entender de Lee (ibid.), é sinal que eles ainda não começaram a compreender a História.

Ao termos em atenção as narrativas abreviadas mais valorizadas pelos professores e futuros professores de História que participaram neste estudo, podemos questionar se uma certa tendência para esquecer situações negativas do passado ocorrerá por ser um sentir da sociedade portuguesa, que também se reflecte no programa de conteúdos de História, e que por sua vez tem eco na aula de História. Esta situação foi também apontada por Sobral e Vala (2007) quando no estudo acerca das atitudes sociais dos portugueses concluem que, entre os europeus, os portugueses são os que revelam muito orgulho na sua história, nomeadamente na época dos Descobrimentos, que aparece como um “nacionalismo oficial”. Para estes autores, o orgulho pelo passado deve-se, em parte, ao ensino até à exaustão, nas escolas, sobre a época da expansão marítima. Sobral e Vala (ibid), consideram que os portugueses revela uma postura que designam por “nacionalismo acrítico”, uma vez que os portugueses orgulham-se imenso do seu passado, da sua história e do facto de terem antepassados portugueses, no entanto não têm nenhum orgulho de uma boa parte daquilo que é a sua situação presente. Assim, defende-se a necessidade de um maior debate e de uma visão participativa e crítica no seio da nação.

Parece poder-se afirmar que estaremos, em parte, perante uma memória colectiva de fascinação ou nostalgia pelo passado, recorrendo-se a narrativas para fundamentar, valorizar e legitimar o comportamento presente. Esta conceptualização da memória como algo pessoal e simbólico, que tem um papel na formação da identidade e na orientação das actividades humanas, é simplesmente um agente de ideologias específicas (Rüsen, 2000). Assim conceptualizada, a História apresenta-se de acordo com interesses e necessidades de alguns que pretendem construir a identidade colectiva. A educação histórica procura promover uma compreensão mais válida, mais plurifacetada do passado...

Referências

- Barca, I., Magalhães, O. & Castro, J. (2004). Ideas on History and Orientation in Time: a study with beginner teachers. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.4,n.2[Acedido em <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>(9/01/2005)]
- Lee, P. (2002). "Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding History." Comunicação apresentada no *Annual Meeting of American Research Educational Association*, New Orleans, April.
- Lee, P. (2007). "Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica". In Barca, I. (org.) *Actas das VII Jornadas Internacionais em Educação Histórica*, Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Levstick, L.S. (2000). "Articulating the silences: teachers' and adolescents concepts of historical significance." In P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*. (pp.284-305). New York: New York University Press.
- McMillan, J. e Schumacher, S. (2001). *Research in Education: a conceptual introduction*. 5th edition. Addison: Wesley Longman, Inc.
- Rüsen, J. (2000). "La escritura de la historia como problema teórico de las ciencias históricas. In *Debates Recientes en la teoría de la historiografía alemana*. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, México: Ediciones y Gráficas Eon, pp.235-263.
- Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? – A theoretical approach to empirical evidence". Comunicação apresentada pelo *Canadian Historical consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver.
- Sobral, J. e Vala, J. (2007). "Povo nostálgico - Portugueses estão agarrados ao passado e descontentes com o presente" In *Agência Lusa* (28 de Fevereiro).

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE: DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À INVESTIGAÇÃO SOBRE AS IDEIAS DE JOVENS PORTUGUESES*

Júlia Castro¹

CIED, Universidade do Minho

Introdução

A Interculturalidade enquanto abordagem para a Educação constitui-se como um conjunto de questões que emergem actualmente por força de um tempo marcado pela globalização. Interpelada pela Filosofia e Antropologia contemporâneas, a interculturalidade propõe uma problematização que procura olhar o ser humano e as sociedades numa perspectiva aberta às ideias de diversidade e universalidade.

A interculturalidade, enquanto modalidade de indagação, abre possibilidades de análise a um conjunto de fenómenos que marcam o ser humano no tempo, nomeadamente as relações de complementaridade e de conflito, que deixaram marcas no percurso da Humanidade. Assim, torna-se pertinente a interpelação que a abordagem intercultural propõem à consciência histórica no plano da análise dos fenómenos históricos.

Neste quadro de reflexão, o presente trabalho aborda alguns estudos de referência sobre a consciência histórica, as suas abordagens a ideias de interculturalidade e a ligação ao pensamento histórico de jovens portugueses em torno de ideias de interculturalidade e multiculturalidade.

Breve abordagem ao quadro conceptual da interculturalidade

A abordagem intercultural implica uma forma de questionamento às diferentes áreas do saber, sendo por isso uma demanda epistemológica que aponta para a inscrição dos conceitos de *diferença/diversidade, cultura/culturalidade, contacto/relação, universal/universalidade*.

A proposta essencial desta abordagem aponta para um afastamento da ideia de cultura como dado fixo, determinante dos comportamentos, deslocando o seu enfoque para a forma como o indivíduo utiliza os dados culturais para se exprimir social e pessoalmente (Abdallah-Pretceille, 2006).

O ponto nodal da abordagem intercultural, ao privilegiar uma antropologia relacional (Jacques, 1984), encontra-se na análise das interacções e consequentemente das relações entre os indivíduos e os grupos.

* Bolseira de Pós-Doutoramento da FCT, nas Universidades do Minho e de Londres.

¹ Projectos Consciência Histórica – Teoria e Prática (I e II), financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A intercepção entre a interculturalidade e a consciência histórica situa-se num plano de questionamento aos fenómenos sociais e culturais numa perspectiva onde a temporalidade histórica é central.

Consciência Histórica e Interculturalidade

A interculturalidade, nas suas múltiplas dimensões, tem vindo a emergir de forma progressiva no pensamento de alguns dos autores que se dedicam às problemáticas da consciência histórica.

As questões da alteridade, da diferença e da diversidade, bem como a complexidade dos dados culturais, surgem cada vez com maior frequência, nos debates quer sobre a consciência histórica (Rüsen 2001, 2007a; Lorenz, 2001), quer sobre o pensamento histórico dos jovens (Lee & Shemilt, 2007).

A reflexão de Jorn Rüsen (2004, 2007a, 2007b) sobre a consciência histórica tem vindo a incluir preocupações ligadas à interculturalidade nas propostas que apresenta sobre as diferentes dimensões da consciência histórica – tradicional, exemplar, crítica, ontogenética – onde integra questões como as da alteridade e da diversidade, ligadas a noções de identidade histórica.

Na reflexão mais recente, deste autor a problemática da interculturalidade surge em propostas para uma nova teoria da História, enquanto campo de estudo interdisciplinar e intercultural, enunciando o afastamento de uma ideia de progresso linear que olha a cultura como objecto de estudo interessante, aproximando-se das múltiplas formas através das quais o ser humano dá sentido à História (Rüsen 2007).

No seu percurso reflexivo Rüsen lança questões pertinentes, nas quais a interculturalidade ocupa um lugar central, como por exemplo:

[...] how can the production of cultural and historical knowledge, which is always also the production of cultural competence, be aligned to the goal of providing future generations with the means of intercultural communication? (Rüsen, 2007b, p.33)

Ao colocar o enfoque na ideia de identidade, Rüsen sublinha que a memória histórica e a consciência histórica desempenham uma função cultural muito importante, sendo formadoras da identidade. Neste sentido, a interculturalidade é perspectivada como uma modalidade fundamental para o pensamento histórico (Rüsen, 2002).

Ao propor a construção de uma tipologia, no plano metodológico, sobre as diferenças culturais, enquanto construto hipotético que, em simultâneo, evite os constrangimentos de uma noção de cultura fixa e fechada mas que não se prenda nas malhas (relativistas) das diferenças culturais, Rüsen (2007b) insere a abordagem intercultural no debate sobre consciência histórica, quer ao nível da reflexão filosófica, quer ao nível da investigação empírica.

A abordagem intercultural conta também com a reflexão de Chris Lorenz (2001), na qual o autor discute conceitos como os de alteridade e mesmidade, de particularismo e universalidade. O autor recorre a este quadro conceptual – que converge com o da interculturalidade – para discutir as diferentes dimensões da identidade histórica ao nível da produção historiográfica, bem como a possibilidade de construção de uma matriz que permita a comparação entre diferentes produções historiográficas².

Em Portugal, o estudo de Marília Gago (2007) sobre *Consciência Histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores* ao debruçar-se sobre questões da identidade histórica, enquanto elemento constitutivo da consciência histórica, inclui na sua problemática alguns elementos referentes à noção de alteridade (patente nas expressões Nós e os Outros), nomeadamente no modelo de perfis de consciência histórica que propõe neste estudo.

Os diferentes debates no campo da consciência histórica, que sucintamente se enunciaram, possuem em comum a preocupação (explícita ou implícita) com um quadro conceptual ligado a noções de interculturalidade.

Neste sentido, ganha pertinência uma proposta de diálogo, a nível epistemológico e investigativo, entre a consciência histórica (enquanto forma de orientação temporal) e a interculturalidade, centrada na discussão de conceitos como o de *relação* entre os seres humanos (considerando suas múltiplas dimensões, de entre as quais se podem destacar as de diálogo pacífico e de conflito).

O conceito de *relação* torna-se central numa abordagem aberta e problematizadora do passado humano. Enquanto categoria de análise das situações históricas, este conceito marca a profunda distância entre uma abordagem intercultural ou multicultural. Efectivamente, a ideia de *relação*, enquanto qualidade intrínseca ao ser humano, parece incontornável na análise dos fenómenos históricos.

A inclusão deste conceito no debate sobre a consciência histórica possibilitará a passagem das noções de diferença e de universal (estruturas sociais e culturais encaradas como fixas e fechadas) para uma abordagem consistente e coerente com as noções de diversidade e universalidade³, numa lógica de indagação à construção dos processos relacionais constitutivos da complexidade humana, numa perspectiva temporal.

² Chris Lorenz discute, neste trabalho, a possibilidade de construção de uma matriz de comparação entre historiografias partindo da produção historiográfica do Canadá.

³ Os conceitos de relação, de diferença e diversidade, bem como de universal e universalidade são aqui apontados tendo como referente o trabalho de Martine Abdallah-Pretceille (1996,1999) e Francis Jacques (1998).

Educação Histórica e Interculturalidade

Conceitos como o de diversidade e identidade são centrais nas preocupações de Peter Lee e Denis Shemilt (2007) ao debaterem a possível ligação entre educação histórica e os programas de educação para a cidadania no Reino Unido. Na clarificação da posição que a disciplina de História deve ter face aos programas de educação para a cidadania estes investigadores ingleses apontam as questões da identidade e da diversidade enquanto questões problematizadoras para o ensino da História numa lógica de complementaridade às questões da cidadania. Estas preocupações estão também presentes em vários estudos do Projecto HICON, em Portugal (Barca, Magalhães e Castro, 2004).⁴

O debate sobre a educação para a cidadania a par de políticas educativas com agendas mediatizadas coloca com frequência a abordagem intercultural ao nível dos “programas de festas” nos quais supostamente as diferentes comunidades partilham o folclore das suas culturas e da sua história.

As ligações simplistas, ou as intervenções programáticas feitas à margem da reflexão elaborada por outras áreas do conhecimento, acarretam imponderabilidades, quer para a compreensão histórica, quer para a compreensão da alteridade. A simplicidade destas abordagens pode resultar nas generalizações caricaturais, retirando à História a complexidade que a caracteriza enquanto ciência do Humano (Boix-Mansilla, 2000).

Na aula de História os alunos são implicitamente confrontados com a ideia de relação entre as pessoas, bem como com as formas como essa relação influenciou a diversidade no passado e no presente. O quadro conceptual que se tem vindo a discutir parece encontrar-se para além da natureza da História; contudo a sua progressiva inclusão nas preocupações e propostas dos filósofos da História e dos investigadores em educação histórica sugere a possibilidade de uma proximidade às ideias metahistóricas, na perspectiva da definição apresentada por Peter Lee (1984, 2003, 2004).

As questões levantadas pelos filósofos da História como Rüsen e Lorenz bem como pelos investigadores em Educação Histórica constituem um desafio que aponta para um questionamento no campo da consciência histórica e nas suas ligações com o pensamento histórico dos jovens.

Este desafio enquanto uma proposta de reflexão e pesquisa vem de encontro ao trabalho de investigação que efectuamos ao nível do pensamento histórico dos jovens portugueses e da sua conexão com a proposta de abordagem intercultural⁵ no qual se colocaram as seguintes questões de investigação:

⁴ O debate que os dois investigadores procuram clarificar está bem patente nas propostas do programa de estudo da disciplina de História no Reino Unido relativo aos alunos dos 11 aos 14 (Key Stage 3).

⁵ O estudo empírico apresentado neste trabalho resulta de uma investigação mais vasta no âmbito da tese de doutoramento de Castro, J. (2006). Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Existe uma ligação entre as ideias meta - históricas (empatia e significância) e as ideias de *diversidade, relação e universalidade* ?

- É possível estabelecer um modelo de níveis de progressão do conhecimento histórico dos alunos que, em simultâneo, informe sobre a progressão da compreensão do conceito de interculturalidade?

O estudo

O método

A análise de dados seguiu uma metodologia de base qualitativa, inspirada no método indutivo da *Grounded Theory* uma abordagem frequentemente utilizada na investigação em Educação Histórica.

- Amostra

Participaram neste estudo 130 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade, a frequentar o 10º, 11º e 12º anos em 7 escolas situadas no norte de Portugal.

- Instrumentos e Procedimentos

Através de duas tarefas de papel e lápis seguidas de uma entrevista foi pedido aos alunos que argumentassem sobre a significância de duas situações históricas patentes em dois pares de fontes primárias; a primeira entre Portugueses e Japoneses no século XVI; a segunda entre Portugueses e Franceses durante as invasões francesas da Península Ibérica no século XIX (Anexo).

Os instrumentos do estudo foram afinados através de um estudo piloto em diferentes escolas do norte de Portugal.

Análise de dados

O processo de análise procurou identificar padrões de ideias relacionados com empatia histórica (*perspective taking*) e significância, considerando os pressupostos das investigações conduzidas por Peter Lee (2001, 2003) e Lis Cercadillo (2000) bem como pela matriz conceptual da multiculturalidade e da interculturalidade.

Através de um processo de codificação aberta, axial e selectiva emergiram quatro dimensões (construtos) que originaram um modelo conceptual de progressão seguindo a abordagem proposta pelos estudos já mencionados. As dimensões usadas foram:

- 1- Uso da informação;
- 2- Ideias sobre significância;
- 3- Ideias sobre empatia (*perspective taking*);
- 4 - Ideias sobre diferença, relação, diversidade e universalidade.

Assim, as ideias destes alunos situam-se em padrões que vão de um pensamento histórico menos elaborado para um outro mais elaborado empregando noções de significância e de empatia histórica bem como de diferença, diversidade e relação: 1. *Compreensão restrita*; 2. *Compreensão emergente descentrada*; 3. *Compreensão descentrada*; 4. *Compreensão descentrada integradora*.

Num nível de *compreensão restrita* as ideias dos alunos centram-se numa descrição fixa dos acontecimentos. Há uma atitude de indiferença face ao passado e à explicação sobre ele, acompanhado de uma atitude de condescendência. O conceito de *outro* tende a ser objectivado; a diferença ocupa o centro da atenção através de comparação e numa posição auto e/ou etnocentrada e presentista pelo que as ideias emergem em torno da multiculturalidade.

O Celso, a Maria e a Ana deram as seguintes respostas:

Celso: Estas descrições demonstram a realidade tal como ela era.

Não sei como é que as pessoas reagiram a estas descrições, não faço ideia

Maria: Se as pessoas amam o seu país não gostam de ouvir comentários sobre elas e sobre os seus. Ninguém gosta de ouvir falar mal do seu país e de si próprio.

Ana: A cultura dos Portugueses é melhor do que a dos Japoneses

No nível de *compreensão emergente descentrada* emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com selecção de informação. Poderá surgir uma análise multisignificante, mas ainda constrangida por ideias ligadas ao presente. Na explicação do passado buscam o pormenor, numa lógica de quotidiano. Emerge, embora de forma muito oscilante, uma abordagem dinâmica do conceito de Diversidade (afastado do conceito de Diferença). Nestes padrões de ideias, surgem algumas noções implícitas de Interculturalidade.

A Sónia, e o Nelson deram as seguintes respostas:

Sónia: Estas fontes permitem-nos começar a compreender a forma como as pessoas se relacionaram umas com as outras [...] permite-nos fazer comparações.

Nelson: Penso que estas fontes não são suficientes para compreender o que as pessoas pensavam uns dos outros naquele tempo, porque há diferentes regiões com diferentes costumes.

No nível de *compreensão descentrada* observa-se nas ideias destes alunos uma selecção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção. A multisignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada. O conceito de relação assume centralidade e a diversidade é encarada num processo dinâmico. Por isso, estas ideias pressupõem noções de Interculturalidade.

O Ricardo e a Salomé deram as seguintes respostas:

Ricardo: Os autores destes textos não terão vivido lá para poder comunicar mais profundamente com as pessoas, para poder conhecer as suas ideias e os seus problemas.

Salomé: Estas impressões foram captadas pelas atitudes e comportamentos que registavam no quotidiano, nos contactos comerciais e sociais que estabeleciam e nos relacionamentos daí derivados.

No nível da *compreensão descentrada integradora* nível observa-se uma selecção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção. A multisignificância é explícita e a “reconstrução” do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada. O conceito de relação é central e em conexão com ideias de universalidade. Nas respostas destes alunos são explícitas ideias de interculturalidade.

A Mafalda e a Joana deram as seguintes respostas:

Mafalda: Estas descrições são a opinião dos autores sobre outras culturas por isso é natural que sejam versões diferentes, parciais e superficiais. O choque cultural seguido do etnocentrismo originava informações incompletas e por vezes a incompreensão de determinados fenómenos sociais de outra cultura.

Joana: As trocas de informação são possíveis se as pessoas tiverem relações próximas. Através do convívio e da comunicação desenvolveram-se as mentalidades e introduziram-se novos aspectos culturais nas sociedades. Esta troca será sempre a melhor forma de conhecimento [...].

Reflexões finais

Os dados do estudo empírico apresentado sugerem alguns pontos importantes que podem servir de ponto de partida para a reflexão sobre importância (estatuto e função) do quadro conceptual da interculturalidade (diferença/diversidade, relação e universalidade) no pensamento histórico dos jovens.

Os jovens participantes neste estudo operam com um conjunto de ideias relacionadas com os quadros conceptuais da multiculturalidade e da interculturalidade. Estas noções constituíram-se como elementos geradores de um modelo de pensamento histórico sobre as interações das pessoas no passado situado entre uma compreensão restrita até uma compreensão descentrada integradora.

- As ideias em torno do conceito de diferença estão ligadas a um pensamento histórico menos sofisticado e consequentemente mais restrito;

- Os alunos que apresentaram um pensamento histórico mais sofisticado revelaram ideias próximas aos conceitos de diversidade, relação e universalidade, enquadrando a sua versão do mundo numa perspectiva intercultural.

O modelo conceptual proposto não focaliza prioritariamente o nível em que o pensamento individual – de cada aluno participante – se encontra, nem pode servir de generalização para um conjunto mais vasto de jovens. Esta proposta de modelo

aponta para a emergência de respostas indicadoras de um dado padrão de ideias, mais ou menos elaboradas segundo o enquadramento teórico assumido.

Apesar deste facto os resultados deste estudo sugerem a utilização, pelos jovens, do quadro conceptual da interculturalidade nas suas tentativas de dar sentido ao passado humano, o que vem de encontro às preocupações e reflexões apresentadas na primeira parte deste estudo, no quadro da consciência histórica.

Neste sentido, crê-se, não considerar explicitamente um diálogo entre a consciência histórica e a abordagem intercultural é negar a hipótese de ampliar o âmbito da pesquisa em educação histórica a enfoques que privilegiam a compreensão dos Outros, face aos diversos passados assim como aos diversos presentes e cenários futuros.

Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris : Anthropos
- Barca, I., Magalhães, O. & Castro, J. (2004). Ideas on History and Orientation in Time: a study with beginner teachers. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.4,n.2 [Acedido em <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> (9/01/2005)]
- Boix-Mansilla, V. (2000) Historical Understanding: Beyond the Past into the Present. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 331-351). Nova York-Londres: Nova York University Press.
- Castro, J. (2006). *Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de Doutoramento. Braga : Universidade do Minho
- Cercadillo, L. (2001). Significance in History: Students' ideas in England and Spain. In Dickinson, A., Gordon, P. & Lee, P. (Eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*. Londres: Woburn Press.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Jacques, F. (1982). *Différence et Subjectivité*. Paris: Aubier.
- Lee, P. (1984). Why Learn History? In Dickinson, A. K.; Lee, Peter; Rogers. P.J. (Eds.) *Learning History* (pp. 1-19). Londres: Heinemann Educational Books.
- Lee, P.; & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In Davies, O.; Yaeger, A.; Foster, S. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: Compreensão da vida no passado. In Barca, I. (Org.) *Educação Histórica e Museus*. Actas das 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 19-36). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004). Understanding History. In Seixas, P. (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P.; Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Lorenz, C. (2001) *Towards a theoretical framework for comparing historiographies. Some preliminary considerations*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C. <http://www.cshc.ubc.ca>. [Junho 10, 2007].

- Rüsen, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: Unib.
- Rüsen, J. (2002). Western Historical Debate. An Intercultural Debate. In J. Rüsen & C. Geulen (Eds.), *Making Sense of History. Studies in Historical Cultures*. Oxford: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007a) *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Unib.
- Rüsen, J. (2007b). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.; Ross, A. *History Teaching, Identities, Citizenship* (pp.13-34). Londres: Trentham Books Limited.
- Rüsen, J. (Ed.) (2007c) *Time & History. The variety of cultures*. Oxford: Berghahn Books.

Anexo

Materiais Históricos

Tarefa 1

Fonte 1

Estes homens (os portugueses) são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior; mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos, e não com os pauzinhos como nós [...]. Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo não são má gente.

Crónica japonesa Teppo-ki. (Séc. XVI)

Fonte 2

A gente do Japão é, na maior parte, de altura média, robusta e muito rija para o trabalho. [...] É gente pouco cobiçosa e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais honrados vos convidam para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas [...]. Comem no chão como os Mouros, com paus como os Chineses e cada pessoa em sua tigela pintada. Estimam muito em falar baixo e têm-nos por destemperados porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes [...].

Jorge Álvares, Informação sobre o Japão (1547)

Tarefa 2

Fonte 1

Os Portugueses parecem amáveis, mas as suas amabilidades não vão além das palavras. Pródigos em blandícias com os estrangeiros, não os admitem em suas casas e assembleias. Preconceituosos acerca de si próprios, do seu país, dos seus costumes que consideram superiores aos dos estranhos, tentam aparentar modéstia, mas o seu orgulho transparece no que dizem, no que fazem e em todas as suas manifestações. Os costumes aparentam ser mansos, mas na realidade, são agressivos; os espíritos parecem tranquilos, moderados, e no entanto as paixões são violentas.

Pierre Carrère, 1796. *Panorama de Lisboa no ano de 1796. Série Portugal e os Estrangeiros.* Biblioteca Nacional, Lisboa, 1989, p.45

Fonte 2

Os Franceses são mais fracos que os povos de outras nações, mais mentirosos, mais velhacos [...], a sua protecção é o roubo, a sua felicidade é a miséria, a sua brandura é o medo e a fraqueza. Os Franceses que ainda existem entre nós são um bandinho de crianças para as quais basta um só Português".

Proclamação de Frei João Soares, 1808. In Brandão, Raul, *El Rei Junot*, 1912.

Algumas das questões usadas em ambas as tarefas 1 e 2 foram as seguintes:

Questão 1

Que diferenças e semelhanças encontras entre as duas fontes?

Questão 3

Que factores, no teu ponto de vista, poderiam ter condicionado estes autores ao descreverem outros povos.

Questão 6

Em tua opinião estas fontes são suficientes para compreenderes o que estes povos pensavam uns dos outros naquela época?

Questão 9

Que reacções terão tido as pessoas daquela época ao ouvirem estes relatos?

Questão 10

De que maneira estes contactos contribuíram para as ideias com que os povos ficaram uns dos outros naquela época?

A CONSTRUÇÃO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA: CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO 3.º CICLO E SECUNDÁRIO*

Ana Catarina Simão¹

CIED - Universidade do Minho

Introdução

Este estudo, de natureza essencialmente qualitativa, enquadra-se na linha de cognição histórica situada e visa ser um contributo para o estudo das estratégias adoptadas pelos alunos para construírem as suas sínteses históricas e do modo como se relacionam com as fontes históricas. Nomeadamente, procura compreender como é que os alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário entendem a evidência histórica e perceber até que ponto a forma como entendem a evidência lhes permite construírem inferências históricas fundamentadas e multiperspectivadas.

Enquadramento Teórico

A primeira preocupação foi clarificar, em termos de Filosofia da História, este processo de construção da compreensão histórica que tem que passar pela sua consistência com a evidência histórica. Constatou-se que esta foi alvo de reflexão de vários filósofos da História que, apesar de apresentarem concepções com diversos matizes, são unânimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Concordam, também, que, sem a evidência, a história não seria um conhecimento empírico. Esta constitui a base de todo o conhecimento histórico:

Excluding memories, which are no part of historical knowledge, all knowledge of the past is based on evidence. (Van Der Dussen, 1991, p.155).

Mereceram destaque neste estudo, dentro do campo da Filosofia da História, os trabalhos de Collingwood e Van der Dussen, que nos mostram que o conceito de evidência histórica de linha positivista, que o reduzia a uma simples prova fornecida pelas fontes, representa uma perspectiva redutora e, por isso, largamente ultrapassada. É nesta linha que podemos enquadrar a discussão que, no Ensino da História, tem sido levada a cabo pelos investigadores, nomeadamente nos trabalhos de Gard, Dickinson e Lee (1978), Lee (1984), Ashby e Lee (1987), Shemilt (1987),

*Projectos Consciência Histórica, Consciência Social (CIED) e Consciência Histórica: Teoria e Prática, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

¹ Doutorada em Educação, Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho. Professora do Ensino Secundário.

Wineburg (1991), Cooper (1992), Barton (1997), Nakou (2001), Ashby (2001) Ribeiro (2002), e Moreira (2004).

Lee (1984) destaca o papel da evidência na investigação racional do passado e, portanto, na Educação Histórica. Segundo este investigador, o uso da evidência é fulcral no ensino da História pois é ela que permite a reconstrução dos acontecimentos do passado, seguindo critérios de uma objectividade intersubjectiva e não positivista.

Ashby (2001) apresenta uma definição clarificadora do conceito em estudo quando afirma que a Evidência Histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).

Metodologia

Questão de Investigação

O problema de investigação sobre o qual nos debruçámos foi:

- *Que conceitos de evidência apresentam os alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário?*

Para investigar este problema, procurou-se recolher dados que, especificamente, trouxessem luz sobre:

- Como utilizam os alunos as fontes históricas?
- Que compreensão apresentam acerca da natureza das fontes?
- Que ideias apresentam os alunos acerca do papel do historiador?
- Que concepções apresentam de Passado e de História?

População e Amostra

Desenhou-se um estudo descritivo, de carácter essencialmente qualitativo, que teve como *população-alvo* alunos do 8º ano de escolaridade do Ensino Básico (com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos) e do 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário (com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade). Estes dois níveis de escolaridade são intermédios nos últimos ciclos de escolaridade – 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tornando assim possível incidir sobre conhecimentos históricos adquiridos no primeiro ano do ciclo respectivo. Assim, o estudo principal realizou-se com uma amostra de 100 alunos - uma turma de 8.º ano e duas de 11.º ano de cada escola seleccionada (uma escola do centro da cidade do Porto - a Escola Secundária Rodrigues de Freitas, e uma escola da periferia do Porto - a Escola Secundária de Águas Santas), num total de seis turmas.

A amostra é, pois, constituída por 100 alunos, 29% do sexo masculino e 71% do sexo feminino. Distribuídos por dois anos de escolaridade, 39% do 8º

ano e 61% do 11º ano. No que respeita às idades, os alunos inquiridos têm idades compreendidas entre os 13 e 20 anos, sendo a maioria constituída por alunos com 16 anos (30%), 13 anos (29%) e 17 anos (22%).

Instrumentos

No que diz respeito ao *conteúdo histórico*, a escolha do tema Expansão Romana e Romanização pareceu-nos estimulante, capaz de provocar conflito cognitivo e de suscitar o interesse dos alunos, muito mais quando abordado de forma inovadora. Os alunos gostam frequentemente destes conteúdos, talvez porque a todo o momento se cruzam com vestígios romanos, tão abundantes no nosso país, o que torna estes conteúdos muito familiares. Pesou ainda nesta escolha o facto de ser um tema estudado nos dois níveis de ensino.

Quanto às fontes históricas, optou-se pelo critério de *extraí-las dos manuais escolares*.

Cada fonte foi impressa em folha separada para que os alunos não se esquecessem de que estavam em presença de fontes diversas e tomassem consciência da sua individualidade e multiplicidade.

Os oito documentos que compõem o *kit* documental:

- Documento A: uma fonte secundária, escrita, da autoria de Tácito que relata o discurso de um governador da Bretanha;
- Documento B: uma fonte primária, escrita, da autoria de Tito Lívio;
- Documento C: fonte secundária, escrita, uma adaptação de um texto de dois Historiadores da actualidade;
- Documento D: uma fonte secundária, iconográfica - um mapa da Hispânia Romana;
- Documento E: uma fonte secundária ficcional - uma banda desenhada;
- Documento F: uma fonte primária 'composta', com um busto do imperador Caracala seguido de um excerto do Édito por ele publicado;
- Documento G: uma fonte secundária, iconográfica - a planta da cidade romana Timgad, no Norte de África;
- Documento F: uma fonte primária, iconográfica - a ponte romana de Vila Formosa (Alter do Chão).

Procedimentos

A recolha de dados foi feita em cinco fases: fase exploratória, primeira fase piloto, segunda fase piloto, terceira fase piloto e estudo principal. No que respeita às *Técnicas de investigação*, optou-se pela utilização de tarefas escritas em forma de questionário, já largamente utilizadas na área da cognição histórica situada, porque, apesar de algumas limitações que esta técnica do questionário individual apresenta, é um meio indispensável para a recolha de dados extensivos de cada

sujeito participante individualmente e para a produção de dados passíveis de codificação. Para obstar a limitações da recolha de dados por questionário, posteriormente fizeram-se entrevistas: aos sujeitos que revelaram níveis diferentes de ideias, aos que se destacaram atingindo o nível mais elevado e àqueles que se destacaram pela criatividade ou ambiguidade. As entrevistas individuais feitas são de carácter semi-estruturado, de características fenomenológicas, onde o entrevistador se limita a pedir uma melhor explicitação da ideia expressa nas respostas escritas após uma nova observação do material histórico.

Análise de Dados

Para o tratamento qualitativo dos dados empíricos, optou-se pelo método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991). Das respostas dos alunos nas várias fases de recolha de dados emergiram dados que nos permitiram construir um *Quadro de Cruzamento dos dois Núcleos Conceptuais, Construtos e Sub - construtos com cada Item do Estudo Principal* e codificar sistematicamente as respostas, como base para a construção progressiva de um conjunto de níveis de pensamento do aluno sobre Evidência Histórica (Quadro 1). Os núcleos conceptuais em estudo foram os seguintes:

A fonte histórica;

A produção histórica.

Os **construtos** analisados no primeiro núcleo conceptual foram:

1. *O uso das fontes históricas*: O uso da informação; Interpretação de fontes variadas quanto ao seu suporte; Interpretação de fontes com mensagens divergentes (onde se analisa se o alunos discriminam informações convergentes e divergentes nas fontes e que razões encontram para a divergência das mesmas); Valorização da multiplicidade das fontes.

2. *Compreensão da natureza das fontes*: Distinção da natureza das fontes; Valorização da fonte segundo a sua natureza.

Os **construtos** analisados no segundo núcleo conceptual foram:

1. *Papel do Historiador;*

2. *Concepções de Passado e de História.*

Quadro 1: Quadro de Cruzamento dos dois Núcleos Conceptuais, Construtos e Sub - construtos com cada Item do Estudo Principal

| CONSTRUTOS | NÚCLEOS CONCEPTUAIS | | | | | | | | | |
|------------|----------------------------|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|----------------------|---|------------------------|
| | A FONTE HISTÓRICA | | | | | A PRODUÇÃO HISTÓRICA | | | | |
| | O USO DAS FONTES HISTÓRICA | | | | | COMPREENSÃO DA NATUREZA DAS FONTES | | Papel do Historiador | | Concepções Subjacentes |
| ITEMS | O Uso da Informação | Interpretação de Fontes Variadas quanto ao seu Suporte | Interpretação das fontes com Mensagens Divergentes | | Valorização da Multiplicidade e das Fontes | Distinção da Natureza das Fontes | Valorização da Fonte Segurando a sua Natureza | | | Concepções de Passado |
| | | | Discrimina Informação nas Fontes | Razões para a Divergência da Fonte | | | | | | Concepções de História |
| 1.1 | X | X | | | | | | | | |
| 1.2 | X | X | | | | | | | | |
| 2.1.1 | | | X | | | | | | | |
| 2.1.2 | | | | X | | | | | | |
| 2.1.3 | | | | | | | | | | |
| 2.1.4 | | | | | X | | | | | |
| 2.2.1 | X | | X | X | | X | X | X | | |
| 3.1.1 | | | X | | | | | | | |
| 3.1.2 | | | | X | | | | | | |
| 3.1.3 | X | X | X | X | X | | | | | |
| 3.1.4 | | | | | | X | X | | | |
| 4.1.1 | | | | | | X | X | | | |
| 4.1.2 | | | | | | | | X | X | X |

O estudo principal ajudou, a partir das respostas dos alunos, ao afinamento do mapa conceptual que está subjacente à análise das mesmas. Cartografou-se num Mapa Conceptual, para cada nível de ideias manifestadas pelos alunos, toda a conceptualização que emergiu da análise dos dados empíricos, numa representação em diagrama que se assemelha às redes sistémicas utilizadas para tratamento de dados.

Destacaram-se *seis níveis conceptuais* nas respostas dos alunos, que, por economia de espaço vamos exemplificar apenas em três questões por nível, apresentando nos primeiros cinco níveis respostas de um aluno do 8.º ano e de um do 11.º ano, no nível 6 não encontramos respostas do 8.º ano.

- Concepções e evidência

Nível 1 – Evidência como cópia do passado – A fonte histórica é vista como dando acesso directo ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspecção directa desse passado. Para responder a uma questão com base em fontes, os alunos retiram informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte. Mostram dificuldade em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com esta situação, a maioria considera que essas fontes não são úteis, não diferem, o problema não existe, é uma questão de palavras diferentes, ou atribuem a divergência a questões de quantidade e qualidade de conhecimento. Neste nível de pensamento, não se colocam questões de metodologia. Os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso (único raciocínio aparente de segunda ordem), mas sem base metodológica. A História é vista como uma descoberta onde o papel do Historiador se resume a encontrar a fonte certa e “contar” a fonte fielmente, sem erros. Neste sentido, o conhecimento do passado é tido como algo garantido e fixo.

A Juliana, do 8.º ano, quando questionada a, com base na documentação apresentada e no que já sabia acerca da expansão romana, responder à questão 1.1.: - *O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império?* – conclui:

O que levou os romanos a empreender a conquista de tão vasto império foi a ganância de terem o poder por terras e por mares. Eles que cobiçavam o mundo inteiro, nem que tivessem que ceder alguns dos bens ou alguns poderes, impondo-se mais pelo prestígio da sua civilização do que pela força, na qual a sua civilização era roubar, massacrar, pilhar.

A resposta junta fragmentos de duas fontes escritas, algumas expressões são desconexas parecendo desprovidas de sentido. Mostra dificuldade na compreensão e (reformulação) da informação da fonte, mistura informação do documento A e do documento B, mas sem que tenha nexos. Mostra dificuldade na interpretação de mensagens divergentes e convergentes nas fontes, usa-as como se não divergissem.

A Maria, do 11.º ano, resolve esta questão da seguinte forma:

Os romanos eram sedentos de bens, de poder, conquistavam terras e mares, cobiçavam o mundo inteiro, não se importavam se o inimigo era rico ou pobre.

Com o decorrer do tempo apareceu a necessidade de preservar os abastecimentos, os acordos locais abalados, o choque das paixões humanas foi contribuindo para a sedenta vontade de conquista.

A aluna junta informação que extrai de duas fontes escritas – o documento A e documento C, no entanto, não tem preocupações de rigor cronológico, produzindo uma resposta anacrónica. Não faz qualquer menção das fontes que utilizou, extrai informações das fontes de forma literal, apropriando-se delas como se fossem suas (não as cita).

A Juliana responde à questão 2.1.2.: - *Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* – da seguinte forma:

Porque, no documento A, a civilização, para eles, é roubar, massacrar, pilhar, etc....

Enquanto no documento B a civilização é nunca tratarem com aspereza os reis vencidos, serem tolerantes com os povos seus aliados não reservando mais do que [a] honra de serem vencedores, permitindo que conservassem leis, deuses e os reis.

Como podemos constatar, a Juliana extrai frases dos dois documentos em análise, centrando-se no conceito de civilização apresentado por cada documento, mantendo-se presa à informação substantiva. Não explora a ambiguidade do significado nas fontes, nem se questiona quanto ao porquê desta divergência. Não se colocam questões de autoria, nem questões de metodologia. Não exprime um raciocínio com base em ideias de segunda ordem, mas substitui-o por informação substantiva.

É nesta mesma linha que encontramos a resposta da Maria:

Não estão de acordo porque o [documento] A refere que foi um império formado pela força, enquanto o [documento] B nos diz que foi pela sabedoria ou inteligência.

Não, porque um foi pela força outro pela sabedoria.

No que respeita à questão 3.1.4.: - *Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos – E ou F – possa não ser credível? Justifica a tua resposta.* A Juliana afirma:

Sim, o F, porque custa-me a crer que eles tratassem todos da mesma forma sem qualquer distinção.

Na resposta a aluna centra-se na informação substantiva, emitindo acerca da mesma um juízo de valor, mas não emerge daqui qualquer indicador para a questão da valorização das fontes quanto à sua natureza.

A Maria refere:

Os dois são credíveis porque vivemos num mundo em que [as pessoas] só pensam no seu bem-estar.

A aluna também se centra na informação substantiva, acerca da qual emite um juízo de valor, não emergindo daqui qualquer indicador para a questão da valorização das fontes quanto à sua natureza.

Nível 2 – Evidência como informação – A evidência potencial é tratada como informação, a fonte oferece acesso directo ao passado. Perante uma questão a ser respondida com base em fontes, os alunos juntam informação, contam fontes para solucionar o problema ou, ainda que não refiram explicitamente a quantidade, referem a diversidade, o que já inclui essa ideia. Os alunos usam excertos da informação que retiram das fontes ou copiam palavras das mesmas, ainda que não citem. A preocupação maior é encontrar a conclusão correcta, a melhor informação. A divergência nas fontes é frequentemente atribuída a questões que se prendem com a informação (formas de contar, problemas de quantidade, qualidade e/ou diversidade de conhecimento). Não emerge o conceito de ponto de vista, apesar de já ser referida esporadicamente a questão de “opinião”. Emerge a noção de autoria e de viés. A metodologia que utilizam resume-se a questões de verdadeiro/falso ou certo/errado, mas, em alguns casos, compreendem que há uma metodologia própria da História. Concebem a História como uma descoberta. Assim, o papel do Historiador é descobrir as fontes certas e contá-las. O passado é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor). O passado é visto como se fosse presente.

A Ana, do 8.º ano, quando questionada sobre *O que levou os romanos a emprenderem a conquista de tão vasto império?* - responde:

O que os levou, não sei, mas talvez a ambição do poder e o querer ficar à frente de tudo o que era poder e serem os melhores em tudo.

A aluna escolheu um único factor, que expressa através da repetição da palavra “poder”, copiada do documento A, um documento escrito (fonte primária). Este facto não é de estranhar neste nível onde a maior preocupação é encontrar a conclusão correcta, a melhor informação.

Anita, do 11.º ano, afirma:

Porque os romanos mantinham-se sempre unidos e, devido ao facto de pilharem e massacrarem os povos vizinhos, emprenderam a conquista de tão vasto império.

A divergência das fontes é atribuída a questões que se prendem com a informação, focam aspectos diferentes da “vida de Roma”.

E a Anita diz:

Como já referi na pergunta anterior, o doc. A mostra-nos o lado mais feroz do império romano. Deste documento podemos tirar a conclusão que os romanos invadiam terras e as pilhavam, ou seja, tinham reacções brutais e massacradoras. No documento B, Tito Lívio informa-nos do outro lado da conquista romana, ou seja, vemos que os romanos tinham duas facetas. Na minha opinião concreta, eu penso que os romanos teriam um comportamento igual ao do doc.

B, antes de conquistarem as terras. Depois da conquista, eles tornar-se-iam tal e qual como nos diz o documento A.

A resposta enferma de anacronismo. A razão da divergência das fontes é atribuída ao facto de se reportarem a etapas diferentes da expansão romana, o que nos remete para uma questão de informação, no entanto, contém erros de interpretação e, acima de tudo, anacronismos².

No que respeita à questão 3.1.4.: - *Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos – E ou F – possa não ser credível? Justifica a tua resposta*

A Ana afirma:

Sim, talvez o F, pois se matam homens e, se todos os homens são cidadãos, não há justificação óbvia para tal documento.

A aluna questiona a credibilidade do documento F, baseada numa interpretação errada, dado que enferma de anacronismo, da relação do mesmo com o documento E. Baseia essa posição no facto de supostamente a realidade mostrar que a lei e a aplicação da mesma não coincidem.

A Anita afirma:

Sim, os documentos E e F são credíveis porque, na minha opinião, tanto o documento E como o documento F nos mostram exactamente a realidade daqueles tempos.

Nesta resposta, os argumentos da aluna podem reportar-se aos seus conhecimentos prévios. Parece-nos que, só socorrendo-se deles, poderia afirmar que os documentos mostram exactamente a realidade de então.

Nível 3 – Evidência como testemunho ou conhecimento – Os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada quanto à sua veracidade. Na evidência potencial, os conflitos são pensados de forma apropriada e sustentada, decidindo depois qual é o melhor relato. A dicotomia verdade – mentira aparece relacionada com noções de distorção, exagero, perda de informação no relato. Os alunos valorizam o agente histórico e o paradigma da memória e da observação directa. Valorizam a quantidade de factores para a explicação. A provisoriedade da explicação está relacionada com a quantidade de informação conhecida. Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes - não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução. O papel do Historiador é descobrir as fontes certas, mas emerge aqui a noção de que este tem que criticá-las e avaliá-las. A concepção de História é sobretudo a de descoberta, redigida através do que se extrai das fontes, mas, em alguns alunos, emerge a noção de História como uma construção a partir da avaliação e da verificação das fontes, no entanto, de carácter definitivo. O passado é-nos narrado, mal ou bem, por pessoas (que viveram naquela época). Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado.

² Quando se refere este termo destaca-se que o aluno não teve em conta o contexto temporal da fonte ou não contextualiza com a autoria da fonte.

Mário, do 8.º ano, quando questionado sobre *O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império?* – afirma:

Queriam ter muita riqueza e muita sabedoria e queriam espalhar as suas língua, cultura, crenças religiosas [e] tradições por toda a parte que era conhecida na altura.

O Mário não copia informação das fontes, reformula a informação. A explicação inclui informação nova – conhecimentos prévios – embora de uma forma ainda incipiente. Refere para tal aspectos da romanização, tais como ‘língua, cultura, crenças religiosas e tradições’.

A Lisa, do 11.º ano, responde:

O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império foi a vontade de ter tudo o que os outros povos tinham, possuíam, sendo este poder de riqueza ou até de miséria. Os romanos “civilizavam” o inimigo rico e também o inimigo pobre, roubando os bens aos ricos e impondo poder aos pobres. (doc. A).

A Lisa centra a sua explicação no documento A e reformula a informação do documento, tendo o cuidado de colocar aspas na palavra “civilizavam”, o que evidencia a sua intenção de reformulação de frases do autor de quem a aluna tomou o ponto de vista.

O Mário resolve a questão 2.1.2.: - *Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* – da seguinte forma:

A razão por que os documentos A e B não estão de acordo é porque foram escritos por diferentes historiadores e também foram escritos em alturas diferentes.

Na resposta do aluno emerge a questão de autoria, de ponto de vista pessoal e social pois remete-se ao facto de ser escrito por ‘diferentes historiadores’ e em ‘alturas diferentes’.

A Lisa responde:

Eu acho que os documentos A e B não estão de acordo porque o historiador não é o mesmo e a época em que os dois historiadores viveram não é a mesma (Tito Lívio: 54 a. C. - 19 d. C.; Tácito séc. I-II d. C.). No documento A a informação é dada por uma “testemunha”, que é o governador da Bretanha, [enquanto] a informação do documento B é dada por um historiador.

Na resposta da aluna emerge a questão de autoria, de ponto de vista pessoal e social, dado que salienta o tempo em que foram elaboradas as fontes. Há nesta resposta a valorização do agente histórico e o paradigma da memória e da observação directa, dado que se salienta que um dos documentos contém a informação dada por uma “testemunha”, que é o governador da Bretanha. Note-se que esta aluna já nas questões 1.1. e 1.2. se centrou no ponto de vista do documento A. O

Mário manifesta a convicção de que as fontes com mensagens divergentes são úteis e que o papel do Historiador é ‘discutir e descobrir qual é o melhor’ relato. Emerge neste aluno a compreensão de que a História tem uma metodologia para testar informações do passado. No entanto, o aluno destaca que o historiador tem que descobrir o melhor relato, a fonte certa. A História comparece aqui como descoberta a partir das fontes. O passado é algo fixo, conhecido por alguma autoridade – ‘o melhor relato’.

Nível 4 – Evidência como prova - Os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente. Expressam as suas ideias, mas não as fundamentam. Baseiam-se na lógica racional e não na consideração do contexto histórico. A consistência empírica é entendida ao nível da verificação (provas). Quando confrontados com fontes com mensagens divergentes, mudam o foco do relato para a contribuição activa do autor. Apresentam noções de distorção, exagero, mentira, inclinação, que, por vezes, são complementados por questões sobre qual dos relatores está em posição de saber. A *Evidência potencial* é usada para ilustrar a interpretação. Emerge de forma simples a consciência de evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores. Admite-se a perspectiva, mas não como critério científico válido para a ciência histórica, o ideal será o consenso – aspiração necessária e alcançável em História. Uma conclusão definitiva e final é defendida como sendo a explicação. O trabalho do historiador é visto como verdade, mas não como na matemática ou física. O *papel do Historiador* é elaborar a sua versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos, criticar fontes e somar evidência. Interpreta, não infere.

O Luís, do 8.º ano, para responder à questão - *O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império?* – afirma:

Os romanos queriam conquistar um tão vasto império porque tinham sede de poder e tinham um povo forte, com boas armadas, que necessitava de expandir a sua cultura e também [de] enriquecer. Também precisavam de mais riqueza e poder.

O Luís articula informações de várias fontes do *kit*, procurando conciliá-las. Usa conhecimentos prévios, quando se reporta à qualidade do exército.

Cristina, do 11.º ano, responde:

Os romanos cobiçavam a riqueza e o poder e a sua vontade de controlar era grande. Isso levou-os a conquistar, inicialmente, os países que rodeavam a Itália e, como tiveram sucesso e a sua vontade de enriquecer engrandecera, [isso] fez com que se expandissem no resto da Europa e do mar Mediterrâneo.

A Cristina articula na sua resposta informações essencialmente do documento A, B e C, procurando conciliar as fontes. Usa conhecimentos prévios, nomeadamente quando refere que se expandiram por toda a Europa (apesar de ser uma afirmação pouco rigorosa).

O Luís resolve a questão 2.1.2.: - *Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* – da seguinte forma: Porque são de séculos diferentes e um

não sabe o que vai acontecer a seguir e outro sabe, pelos outros, o que aconteceu, mas pode estar errado (documento A).

O aluno justifica a divergência das mensagens das fontes reportando-se à *autoria*. Aparece a noção de *ponto de vista* de forma *explícita*, nomeadamente o *ponto de vista social*, mais precisamente o *tempo* de vida do autor. Esta relação entre tempos parece equacionar a posição do autor para saber o que aconteceu noutro tempo.

A Cristina responde:

Enquanto que o autor do documento A vem de um país que sofreu os ataques romanos e que foi dominado, o autor do documento B é romano e, por isso, conta uma versão mais moderada da História, conta de maneira que Roma seja vista com bons olhos por todo o prestígio que teve, enquanto que o do documento A conta a História de modo a que quem seja “considerado vítima” seja o seu país e que Roma seja vista como “a má da fita”.

A aluna justifica a divergência das mensagens das fontes reportando-se à *autoria* e seu contexto. Da sua resposta destaca-se de forma *explícita* o *ponto de vista social*, que a aluna justifica com o facto das posições se deverem ao facto de o discurso ter origem em *diferentes grupos de pertença*. Note-se a falta de rigor ao referir que o autor do documento A vinha de um povo dominado, quando o autor é romano. No entanto, o discurso que o mesmo relata é de facto o de um povo dominado. Salienta-se, ainda, a noção de intenção subjacente ao discurso dos autores, que revela capacidade crítica na aluna que a faz questionar as mensagens das fontes como sendo, por motivos diferentes, portadoras de discursos diferentes de forma intencional.

No que respeita à questão - *Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos – E ou F – possa não ser credível? Justifica a tua resposta.* - o Luís responde:

Sim, o [documento] E, porque é uma banda desenhada, uma história, e eu só acredito em documentos escritos, não em bandas desenhadas [que] são escritas [com] base em documentos.

O aluno considera o documento E como não credível e justifica dizendo ‘só acredito em documentos escritos’, o que, como já foi referido, poderá remeter para a distinção entre “documento” e “banda desenhada”. Parece valorizar o paradigma da observação directa e a fonte primária, escrita (esquecendo a escultura), dado que duvida das bandas desenhadas porque ‘são escritas [com] base em documentos’.

A Cristina afirma:

Não. Porque ambos os documentos são escritos por diferentes autores, de diferentes países. Têm, portanto, pontos de vista e informação diferentes. Enquanto que um dos documentos é

escrito por quem sofreu as invasões romanas, o outro é escrito por quem controla. Por isso, acho que ambos os pontos de vista são credíveis.

A aluna considera ambas as fontes credíveis (lei e banda desenhada), aceitando diferentes ângulos de visão, em função do contexto social dos autores, no que se reporta aos seus grupos de pertença.

Nível 5 – Evidência restrita – As afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência – emerge a consciência da inferência a partir da evidência. Os alunos fazem inferências, mas só a partir de uma fonte. Relacionam a evidência com alguns elementos do seu contexto (restrito) e testam a evidência – actividades interdependentes. Constroem as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção da provisoriedade do trabalho do historiador – a evidência não providencia pontos fixos¹. O passado é interpretado e construído através da evidência – dão lugar à subjectividade do autor. O ponto de vista é legítimo para a História.

A Diana, do 8.º ano, sobre a questão - *O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império?* – responde:

O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império foi o facto de serem muito ambiciosos e possuírem várias condições para o fazerem, mas também devido à situação de necessidade de preservar os abastecimentos essenciais.

A aluna responde de uma forma simplificada à questão que lhe é colocada. A resposta denota a utilização de algumas fontes do *kit*, nomeadamente o documento A e C.

Mariana, do 11.º ano:

As motivações que estão na base de tão grandiosa conquista são, essencialmente, a sede de glória, riqueza e poder. Motivados pela ambição, os romanos conseguiram edificar e fortalecer um império que, pela sua força, se manteve vivo durante um considerável período de tempo.

A aluna não copia informação das fontes, reformula a informação. A explicação inclui informação nova – conhecimentos prévios, tais como a indicação de que os romanos edificaram e fortaleceram o império, em que a aluna se baseia para tirar as suas conclusões.

A Diana resolve a questão - *Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* – da seguinte forma:

Penso que a razão principal para estes não estarem de acordo seja os autores destes mesmos [documentos], que se encarregaram de diferentes cargos em relação a Roma e que defendiam ideias diferentes por estarem em diferentes situações.

A aluna aponta como razão de divergência das mensagens das fontes a *autoria* e o *ponto de vista social* que cada autor ‘representava’ de acordo com as situações em que estavam inseridos. Subentendem-se aqui os *grupos de pertença* a que davam voz.

A Mariana afirma:

Os documentos A e B não estão de acordo na sua totalidade porque, enquanto que o documento A representa a voz do povo conquistado e submetido à autoridade de Roma, o documento B transmite o “ponto de vista” do próprio povo conquistador. Note-se que no documento A está descrito um discurso do então governador da Bretanha.

A aluna aponta como razão para divergência das mensagens das fontes a *autoria*, dado que o autor do documento A reporta um *ponto de vista social* que constitui o ponto de vista de um povo dominado, portanto um determinado *grupo de pertença*, e o autor do documento B era romano e transmitiu o ponto de vista romano, do povo conquistador, outro grupo de pertença.

No que respeita à questão 3.1.4.: - *Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos – E ou F – possa não ser credível? Justifica a tua resposta.* A Diana afirma:

No documento E, o facto de dizer que Viriato foi assassinado [à] traição, é o que me leva a crer que este não seja credível, pois tenho ideia de que não foi assim que ele morreu, assassinado, mas não [à] traição.

A aluna não acha a fonte secundária credível, pois parece-lhe incompatível com os seus conhecimentos prévios. Não duvida da credibilidade do documento F, uma fonte primária.

Por seu lado, a Mariana responde:

O documento E pode não ser totalmente credível, pois, como é uma banda desenhada e, embora seja baseado em factos estudados, pode estar dotado de uma certo “exagero” para dar uma maior ênfase à história, de modo a torná-la mais atractiva.

A aluna coloca a hipótese da fonte secundária não ser totalmente credível, dado tratar-se de uma banda desenhada, que se torna propícia ao enviesamento para cativar os leitores. Não põe em questão o documento F, que constitui uma fonte primária.

Nível 6 – Evidência em contexto – A *evidência* pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. Isto envolve a aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Há consciência da historicidade da evidência e da produção histórica.

Emerge a consciência dos contextos: variam os lugares e o tempo em que se interpreta o passado. Diferentes narrativas são resultado de questões diferentes e teorias diferentes que os historiadores usam no estudo da realidade histórica. A objectividade é concebida sem contornos positivistas – objectividade perspectivada.

A Marta do 11.º ano, quando questionada, sobre - *O que levou os romanos a empreenderem a conquista de tão vasto império?* – afirma:

Primeiramente, os Romanos principiaram a expansão das suas fronteiras por uma questão de as assegurar contra os possíveis inimigos. Mas, rapidamente se aperceberam das vantagens da sua localização (no mar Mediterrâneo) e procuraram apropriar-se do lucrativo comércio que o Mediterrâneo proporcionava. Eram gananciosos: procederam a uma conquista sobre toda a bacia mediterrânica, com vista a conseguirem o domínio das diversas regiões e do que daí podiam tirar.

A aluna fundamenta a sua resposta no *kit* documental, usa-o como evidência, articulando-o de uma forma harmoniosa com os seus conhecimentos prévios (reporta-se ao lucrativo comércio do Mediterrâneo), e redigindo uma síntese histórica que é fruto da sua interpretação. A evidência é construída inserida num contexto histórico espaço-temporal.

A Marta resolve a questão - *Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* – da seguinte forma:

Primeiro, datam de quase 500 anos de diferença; segundo, no documento B são as palavras de um historiador romano, cuja visão sobre Roma seria, quase obrigatoriamente, [a] do império perfeito; o documento A, por seu turno, embora da autoria de outro historiador romano, é baseado nas palavras de um governador da Bretanha, ou seja, de alguém que sofre de perto os tormentos causados pelos romanos.

A aluna salienta, em primeiro lugar, a *diferença temporal* entre as fontes. Aponta, também, como razão de divergência das fontes a *autoria*, o *ponto de vista social* defendido por cada autor de acordo com o seu *grupo de pertença*, ou do grupo de pertença a que dá voz.

No que respeita à questão - *Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos – E ou F – possa não ser credível? Justifica a tua resposta.* - a Marta responde:

Não. Ambos, a meu ver, parecem ser bastante credíveis. A própria história fala-nos da cidadania Romana e do Édito de Caracala. Por outro lado, a mesma história fala, também, do assassinato de Viriato. É certo que o senado tinha imenso poder em Roma e sabia virar as coisas a seu favor, no entanto, a história é escrita através dos documentos que lemos. Acreditar nela ou não e encontrar provas que a desacreditem depende de quem tem esse poder nas mãos.

A aluna considera ambas as fontes credíveis. Quanto à cidadania romana e ao édito, a aluna possui conhecimentos prévios que lhe permitem aferir a sua credibilidade. Ao expor esses mesmos conhecimentos prévios, a aluna revê o assassinato de Viriato interpretando-o no contexto em discussão.

É de salientar que o raciocínio dos alunos por vezes oscila. Assim, cada aluno apresenta respostas mais elaboradas em determinados itens do que noutros. A oscilação tanto ocorre no sentido do nível de progressão inferior ao pensamento global do aluno, como em relação ao nível de progressão superior.

Quanto à *análise quantitativa*, observou-se: maior incidência de ideias nos níveis intermédios - Evidência como informação (nível 2), Evidência como teste-munho ou conhecimento (nível 3) e Evidência como prova (nível 4); as ideias dos alunos do Ensino Básico situam-se maioritariamente entre os níveis 1 e 2 (66% da amostra), as dos alunos do Ensino Secundário situam-se, sobretudo, entre os níveis 3 e 4 (75% da amostra); no nível 5 encontram-se respostas dos alunos do Ensino Básico (5% da amostra) e do Ensino Secundário (2% da amostra); apenas dois alunos do Ensino Secundário manifestaram ideias de Evidência em contexto (nível 6).

Reflexões finais

Conclui-se que a utilização de fontes históricas em sala de aula se apresenta ainda muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem.

Os docentes devem procurar utilizar na aula de História fontes com mensagens divergentes e proporcionar questões de cruzamento de perspectivas diversas sobre o mesmo conteúdo. As fontes iconográficas não devem ser utilizadas apenas como ilustração do que o docente ou o manual expõem, mas para, também a partir delas, levantar questões que permitam ao aluno confrontar-se com elementos para construir o seu pensamento histórico. Nas suas aulas, seguindo o conceito de aula oficina, poderá haver momentos em que os alunos trabalham com fontes, mobilizando conceitos de segunda ordem para concluir acerca de informação substantiva. No entanto, os professores têm que orientar os alunos neste trabalho com fontes multiperspectivadas para que não desacreditem a História e se sintam confusos ou caiam no relativismo, tal como adverte Gago (2001), no seu estudo com alunos do 2.º ciclo.

Atente-se na advertência de Lee (in Barca, 2000, p.11):

School history cannot turn students into mini-professional historians, and it should not try, but it can begin to help them understand how historical claims are based on evidence, that explanations are not the same as singular factual statements, and that it is in the nature of history that there will be different accounts of the past, but that none of this means history is just a matter of opinion.

Os alunos têm mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas (tal como Moreira já sugeriu em 2004), o que leva a ter que reflectir tanto na formação dos docentes como na elaboração dos manuais para colmatar esta falha.

Os docentes devem, no sentido de melhor conhecerem os seus alunos para optimizarem a sua compreensão histórica, diagnosticar os conceitos de segunda ordem que apresentam e não somente os substantivos, no sentido de criar oportunidades para fazer progredir esses conceitos e fomentar nos seus alunos um pensamento histórico mais elaborado. Mais uma vez adverte Peter Lee (ibidem, 2000, p.11):

If we have to develop students ideas, we need to know what these ideas likely to be before we begin.

Após o diagnóstico, os docentes devem criar oportunidades de tarefas problematizadoras e variadas em sala de aula que respondam a diferentes situações, de forma a que os alunos que apresentam ideias menos sofisticadas possam ser expostos a desafios que os façam progredir e os alunos que apresentam ideias mais sofisticadas possam reflectir com questões que consolidem e optimizem o seu pensamento histórico. Este trabalho deverá desenvolver-se em várias situações concretas com planificação de aulas que envolva tarefas apropriadas e que permitam uma progressão efectiva do uso da evidência histórica pelos alunos. Isto envolve não apenas uma cuidadosa selecção de fontes, do manual e não só, como recomenda Barca (2000, p.250).

Barca adianta, ainda, algo de essencial para a formação de profissionais de Ensino da História:

Vale a pena salientar que, na universidade, os alunos de História deverão desenvolver algumas competências e atitudes relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica sobre a natureza do conhecimento histórico e social, para facilitar o seu futuro papel como professores. (2000, p.250).

Referências

- Ashby, R. (2001). *Children's ideas on evidence*. Comunicação apresentada no Congresso da Associação dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). *Discussing the evidence*. *Teaching History*, 48, (pp. 13-17). Londres: The Historical Association.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.
- Barton, C. K. (1997). 'I just kinda Know': Elementary Students' Ideas about Historical Evidence. *Theory and Research in Social Studies*, 25 (4), (pp.407- 430).
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Dickinson, A.; Gard, A. & Lee, P. (1978). Evidence in history and the classroom. In Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp.1-20). Londres: Heinemann.
- Gago, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (1984). Why learn History?. In Dickinson, A.; Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), *Learning History* (pp.1-19). Londres: Heinemann.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Nakou, I. K. (2001). *Exploring children's historical thinking within a museum environment*. In Barca, I. (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 59-82) Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Ribeiro, F. M. M. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de história*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.
- Van der Dussen, W. J. (1991). The historian and its evidence. In Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.), *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history* (pp.154-169). Leiden: E. J. Brill.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Education Psychology*, 83 (1), (pp.73-87).

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS NA GRÉCIA*

Irene Nakou¹

Universidade de Tessália

A Consciência Histórica dos jovens na Grécia

Gostaria de confessar que fiquei bastante impressionada com o facto de, não só na Grécia mas em muitos países do mundo, a educação histórica escolar estar ainda limitada as ideias tradicionais acerca da História e do seu ensino e aprendizagem. A interpretação historicamente criteriosa de fontes, incluindo os objectos que constituem vestígios do passado, deveria talvez constituir um foco central da aprendizagem da História (Nakou, 2003). No que diz respeito a este trabalho, tentarei dar uma visão geral da consciência histórica dos jovens acerca do passado e a sua relação com o presente e o futuro, acerca da História e do seu papel na vida prática dos indivíduos no presente.

Esta observação deve levar-nos a investigar com muito cuidado os factores que parecem impedir a modernização da educação histórica escolar, quer globalmente, a nível internacional, quer particularmente, em cada país.

A consciência histórica dos alunos gregos: alguns resultados da investigação recente

De acordo com os resultados da investigação recente, nomeadamente a tese de doutoramento de Eleni Apostolidou (2006), orientada por Peter Lee, que tem discutido epistemologicamente a relação entre o debate filosófico sobre os usos da História e a sua aplicação na educação histórica (Lee, 2002), a consciência histórica dos alunos gregos (de 15 anos de idade) parece basear-se na ideia de que existe uma continuidade histórica ininterrupta e imediata, desde os tempos antigos até hoje. De acordo com as ideias dos alunos gregos, esta linha 'histórica' relaciona o presente com o passado grego antigo, fundado numa cultura grega ininterrupta, nomeadamente na Cultura Grega Antiga, que parece relacionar a Grécia Moderna com a 'glória que foi a Grécia'.

É interessante notar que os alunos não mencionam outros períodos históricos – é como se eles não existissem. Apenas tendem a referir a Guerra da Independência Grega (1821-1829) contra o Império Otomano, da qual resultou a formação do Estado Grego moderno. A sua imagem da História Grega não se baseia em qualquer

*Tradução de Helena Pinto.

¹ Professora associada na Universidade de Tessália, Grécia.

tipo de conhecimento histórico relevante; os alunos gregos não usam argumentos históricos nem referem acontecimentos ou factos históricos específicos nas suas respostas. Pelo contrário, parecem ignorar a História da Grécia Antiga, Medieval e Moderna, só mencionam a Cultura Grega Antiga na qual se baseia a sua crença na continuidade da História Grega.

Para tentar explicar esta situação, iremos discutir, em primeiro lugar, se e como este tipo tradicional e a-histórico de 'consciência histórica' se relaciona com a sua educação histórica escolar.

A consciência histórica dos alunos gregos e a sua educação histórica

No sistema educativo tradicional da Grécia, a educação histórica escolar baseia-se na reprodução da única narrativa histórica, que o único e obrigatório manual de história oferece para cada ano de escolaridade. Os alunos tendem a ler e quase memorizar esta narrativa cronológica nacional de forma a passarem nos exames, após os quais tendem a esquecer tudo o que 'aprenderam', ou a manter um tipo específico de conhecimento histórico onde, nomes estranhos, acontecimentos e personalidades peculiares parecem participar numa dança louca que isola a Grécia do resto do mundo, o qual, no entanto, se supõe ser iluminado pela cultura grega.

Poderíamos argumentar que a abordagem tradicional da educação histórica na Grécia falha ao educar os alunos em História, porque nem os prepara para produzir conhecimento histórico, mesmo de tipo tradicional, nem para construir pensamento histórico, um pré-requisito para a articulação de conceitos históricos, ideias e pontos de vista.

Mas, será a consciência histórica dos alunos construída apenas através da sua educação histórica escolar?

Transformando a História em mito: o poder da narrativa oficial

É interessante notar que não é apenas a consciência histórica dos alunos gregos, mas também a consciência histórica dos Gregos adultos é construída a partir de ideias semelhantes. Por isso, podemos argumentar que esta situação não se relaciona apenas com a idade dos alunos e a sua educação histórica escolar, mas também com a cultura grega em geral, tal como foi desenvolvida por uma narrativa histórica nacional oficial bastante poderosa, uma vez que transmite várias, se não todas, as ideias e acontecimentos oficiais, transformando a História em mito.

Mais precisamente, um passado glorioso parece constituir uma boa desculpa para a situação presente. Por isso, na Grécia há uma tendência pública para preferir um mito útil a um tipo de História útil, dado que, entre outras razões, o mito pode mais facilmente ser ajustado a diversas situações e necessidades actuais do que a História, que não pode ser tão facilmente adaptada ao pensamento desejável, opiniões e preconceções. Em consequência, os historiadores e educadores de

História na Grécia encontram-se numa luta constante contra um mito construído com base em fortes e profundas assunções ideológicas

O facto de nós, como nação, preferirmos basear-nos mais em crenças do que no conhecimento está patente em muitas das nossas atitudes nacionais. Por exemplo, a nossa participação na União Europeia parece fundar-se mais em aspectos culturais do que políticos ou económicos. Por outras palavras, na Grécia nunca se desenvolveu um debate público acerca da nossa participação na UE porque não questionamos a nossa participação em termos políticos ou económicos. A nossa participação baseia-se na crença de que a origem da cultura europeia é a cultura da Antiga Grécia, a cultura grega.

História e a narrativa nacional oficial

Na Grécia há um grande fosso entre a História e a narrativa nacional oficial; entre a actual investigação histórica e historiografia, e as convicções do público comum; entre os investigadores de educação histórica e o Ministério da Educação, e a maioria dos pais e dos professores.

Embora pequenos, têm-se dado passos cuidadosos para novas abordagens da história escolar, estimulando 'guerras sobre a História', fortes debates públicos como o último que teve início no Outono e ainda está activo, acerca do novo manual de História para o 6º ano do Ensino Básico (alunos de 11-12 anos), sobre História Nacional Moderna e Contemporânea. É importante salientar que o único e novo aspecto introduzido neste livro foi a quebra da apresentação monolítica da nossa história nacional, sem a contradizer. Porém, até o Arcebispo da Igreja Ortodoxa Grega se envolveu neste aceso debate público argumentando que 'As nossas crianças devem aprender a história real da Grécia e não a História dos historiadores'...

Devemos referir aqui que muita da confusão evidente se relaciona com o facto de a palavra grega, 'Historia', ser usada com diferentes sentidos: História, estória, conto. Por isso, pode ser usada para História como disciplina, para o que 'realmente' aconteceu no passado, para o que podemos dizer sobre o passado, para historiografia, assim como para estórias e contos sem qualquer fundamento histórico.

A nossa forma de destruir mitos

A nossa forma de destruir os nossos mitos nacionais parece ser longa e difícil. Esta era a ideia que tinha na minha mente enquanto me dirigia para o aeroporto de Atenas, para o meu voo até ao Porto.

Passando em frente do Ministério do Turismo, li num mural que ilustrava o mar azul e as colunas de um antigo templo grego: 'Venha à Grécia e viva no Mito!'

No aeroporto, observando o meu novo passaporte verifiquei que todas as páginas oficiais estavam decoradas com objectos arqueológicos e sítios, a maioria dos quais da Antiga Grécia - dois eram medievais e apenas um era moderno, uma

ponte do século XVIII. Atrás dela, no canto superior esquerdo da mesma página, encontrei a única alusão à Grécia Contemporânea: uma imagem reduzida e pálida de uma gigantesca ponte actual. Observando cuidadosamente as imagens e a narrativa histórica oficial que elas implicam, constatei que a primeira, a central e a última página estavam revestidas pelo Partenon.

No avião, vi um título interessante na página de uma revista: 'Destrua o seu mito de Atenas'. Referia-se a um evento internacional de arte, a 1ª Bienal de Atenas, a inaugurar em Setembro. Uma imagem cinzenta do Partenon, prestes a desfazer-se em pedaços, fez-me rir.

Finalmente, à entrada da Universidade do Minho, encontrei Prometeu. Disse-lhe 'Olá', mas ele ignorou-me. Estava demasiado ocupado, carregando o pesado passado para o futuro.

Referências

- Apostolidou, E. (2006). *Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Londres.
- Lee, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. [http://cshc.ubc.ca].
- Nakou, I. (2003) Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente do museu. In I. Barca (Org). *Educação Histórica e Museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (59-82). Braga: CIE, Universidade do Minho.

A HERANÇA DA COLONIZAÇÃO NA ERA PÓS-MODERNA: PERSPECTIVAS DE JOVENS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS TURCOS EM TORNO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE COLONIZADORES E COLONIZADOS*

Dursun Dilek¹

Gülçin Yapıcı²

Universidade de Marmara, Istambul

Introdução

Não existe consenso a respeito do objectivo do ensino da História nas escolas assim como a respeito das metodologias mais apropriadas para o seu ensino. Alguns investigadores como Lee (1984 e 1991), Fines (1994), Slater (1995), Ferro (1984), Blyth (1989) e Strom e Parson (1982) têm participado neste debate. Destacam-se três grandes correntes de opinião a respeito do objectivo da educação histórica: uma que entende a História como um elemento no "desenvolvimento pessoal"; outra que entende a História como um elemento socializador (o ensino da herança cultural) e uma terceira que entende a História como um elemento na construção da "cidadania" (o modelo democrático/crítico) (Dilek, 1999).

Lee (1984, 1991), Dickinson et al. (1978), Fines (1994), Andreotti (1993) e Slater (1995) sublinham que a maior parte das pessoas entendem o conceito de História como um corpo de conhecimentos ou verdades objectivas, as quais frequentemente não são abertas a escrutínio nem problematizáveis. Estes investigadores sugerem que a História deve ser ensinada em função dos seus objectivos intrínsecos. Para que a História possa contribuir para o desenvolvimento pessoal estes investigadores enfatizam a necessidade de ajudar os alunos no desenvolvimento de: imaginação histórica, empatia histórica, compreensão histórica e a capacidade de "pensar historicamente", de modo a permitir a compreensão das ideias de mudança e continuidade. Isto, por sua vez, requer conhecimentos de historiografia e cronologia, o trabalho de fontes entre outros. Estes elementos servem dois objectivos intrínsecos da História bem conhecidos:

1. A História pensada pelo seu próprio valor (*History for its own sake*), porque é interessante por si mesma e é uma forma disciplinada de estudo que expande os conhecimentos de cada aluno a respeito das comunidades locais, nacionais e internacionais.

* Tradução de Cláudia Amaral.

¹ Professor Associado da Faculdade de Educação Atatürk, Universidade de Marmara, Istambul/Turquia.

² Assistente de investigação na Faculdade de Educação Atatürk, Universidade de Marmara, Istambul/Turquia.

2. A História pensada para o competências como as do historiador, as quais enriquecem a experiência educacional dos alunos, incluindo o método de estudo e o desenvolvimento pessoal. (Haydn, et. al., 1997, p.17).

Outros investigadores como Ferro (1984), Blyth (1989) e Strom e Parson (1882) sublinharam a importância dos objectivos sociais (extrínsecos) da História, através dos quais a História vai ao encontro das necessidades da sociedade ao inculcar valores morais e culturais. Se as crianças trabalharem como historiadores, usando competências históricas (que surgem em conjunto como uma extensão das finalidades intrínsecas e extrínsecas da História) pressupõe-se que a História contribua para que os alunos se tornem membros efectivos da sua sociedade. De acordo com estes investigadores o currículo de História deve ou pode incluir grandes temáticas que permitam compreender o comportamento humano ao longo do tempo. Deste modo a História pode ajudar à compreensão desses acontecimentos ao relacioná-los com: a herança cultural, influências políticas e valores de uma determinada sociedade bem como as sanções empregues pela sociedade. O objectivo deste projecto é lançar propostas que permitam a compreensão dos valores democráticos como uma base positiva para o desenvolvimento da sociedade (Dilek, 1999, ver também Rathenow e Weber, 1998).

Actualmente há apenas uma ténue linha a separar o uso da História para finalidades sociais, no seu sentido actual, e os objectivos da História tradicional. O ensino da História com finalidades sociais torna-se possível quando se proporciona um ambiente efectivo de aprendizagem. Tal torna-se possível se forem usadas competências históricas para finalidades intrínsecas. Pressupõe-se que as finalidades extrínsecas da História (a abordagem democrática/ crítica) sejam necessárias para o desenvolvimento do pensamento individual, para preparar as crianças para se tornarem cidadãos activos numa sociedade democrática. Contudo, a História tradicional (o ensino de uma herança cultural única), embora com um diferente ênfase ao nível pedagógico, as duas abordagens têm tido um carácter instrumental na preparação dos jovens para a vida adulta. Os manuais escolares e a utilização de fontes com uma perspectiva unilateral da História têm servido, ao longo do tempo, para moldar os jovens no sentido do que o Estado e a sociedade espera deles. Na perspectiva educacional poderá dizer-se que tanto a História tradicional como o novo significado da História para finalidades sociais novas têm como fim servir as sociedades. A perspectiva tradicional é mais dogmática e estereotipada, enquanto a História com fins sociais desenvolve uma abordagem especulativa ao nível do ensino dando lugar a uma distinção, por parte do aluno, daquilo que pode ser considerado como útil para aplicação no presente (Dilek, 1999), ou seja, as “lições da História”. Assim, o uso da História passa a um abuso. Neste sentido a educação

dos jovens, orientada para a adequação às normas culturais e sociais do seu país e às leis e regras do Estado, tem como fim produzir “bons cidadãos”.

Mesmo nos países onde o sistema educativo se apoia no construtivismo a História é uma parte da educação para a cidadania e não um assunto independente.

A Turquia, tal como outras nações europeias, africanas e asiáticas, tem um passado imperial. Contudo, grande parte dos historiadores define a Turkish National Struggle como uma luta pela independência. Esta definição assumiu-se como uma descrição oficial e tem produzido efeitos e gerado confusões na compreensão do passado nacional. Muitos professores e historiadores usam “Estado Otomano” em vez de “Império Otomano”. O seu argumento é que os Turcos Otomanos não tiveram uma política de colonização e, neste sentido, não houve imperialismo. Esta questão é controversa pois outros historiadores consideram que não existiu uma união e uma igualdade de Estados no Reino Otomano. Inicialmente os territórios otomanos foram governados por uma monarquia autocrática de origem turca, mais tarde por uma monarquia constitucional. Estes professores e historiadores consideram que os Otomanos constituíram um poder imperial, apesar de não terem usado a colonização como uma forma de imperialismo. Mas, alguns historiadores argumentam que os soldados escravos (“janissary”) e o sistema de impostos aplicado aos não muçulmanos, para os otomanos, pareciam ser mais efectivos do que a própria colonização.

A ideia dominante e a visão oficial da História, que afecta o currículo, defendem que os Otomanos deveriam ser designados como “Estado” e que Turkish National Struggle foi uma “guerra pela independência”. Podemos ser levados a pensar que os dois anos de ocupação britânica, francesa, italiana e grega, após a Primeira Guerra Mundial, não podem ser denominados como guerra de independência, pois tratou-se de uma luta contra estas forças que ocupavam o ainda existente Estado Otomano. Muitos historiadores e professores afirmam que esta luta nacional não se travou apenas contra os ocupantes, mas também contra a própria monarquia otomana. Esta luta terá então sido uma libertação da monarquia otomana para se tornar um estado independente face ao resto do mundo. Esta temática deve ser ensinada aos jovens desde muito cedo.

Alguns grupos na Turquia que se assumem como defensores de uma História de cariz humanitário e pacífico criticam a visão de “nós” e os “outros” no ensino da História. Contudo, estes grupos também entram em contradições. Eles vêem os Otomanos como imperialistas mas questionam a Turquia enquanto sociedade multicultural no contexto da globalização. No entanto, aceitam a guerra da independência dos Turcos. Estes grupos defendem uma abordagem democrática no ensino da História, enquanto objectivo extrínseco também defendido pelos tradicionalistas. Na sua agenda educativa a História social, cultural e local deve ser usada para educar cidadãos em valores assentes nas ideias de sociedade global, pluralista e multicultural. Assim, o sentido da História é, obviamente, uma educação para a cidadania

considerando os grupos étnicos da república mas não enfatizando a maioria turca, a qual se tornou nos “outros”. Estes professores consideram que a história política deve ser minimizada dando lugar a uma História de cariz humanitário e pacífico. Este parece ser também um dos princípios padrão ao nível europeu.

Pelo contrário, os tradicionalistas que influenciaram a educação histórica quer da ala esquerda quer da direita defendem que os objectivos do ensino da História devem reflectir os princípios gerais da República Turca, a qual é um estado constitucional unitário. Neste sentido, aos jovens cidadãos deve ser ensinada a História política e militar (*war histories*) e o nacionalismo baseado no “Ataturkismo” assim como uma consciência histórica nacional.

Compreende-se que cada posição a respeito do ensino da História tem por base ideias fortes, as quais estão de acordo com as suas próprias perspectivas. Mas facilmente se compreende também que a História é a única forma “intelectual” de explorar o passado contudo, é apenas uma disciplina...

O presente estudo procurou explorar as ideias sobre História e consciência histórica de professores estagiários. Este estudo apresenta respostas preliminares. Algumas questões surgiram a partir dos dados recolhidos.

Método

O método usado neste estudo centrou-se numa abordagem qualitativa.

Recolha de dados: participantes e instrumentos

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas a 10 professores estagiários. Foram colocadas nove questões para o levantamento de ideias de consciência histórica.

Análise de dados

A análise de dados seguiu uma abordagem descritiva. Foram definidas as seguintes questões de investigação:

- 1) De que modo a aprendizagem da guerra de independência afecta a sua forma de olhar o passado?
- 2) Como entendem os conceitos de “nós” e de “outros”?
- 3) Como o currículo afecta a sua compreensão histórica?
- 4) Têm ideias a respeito da forma como a História é ensinada nos países colonizadores?
- 5) Que sentido dão à ideia de escravatura?
- 6) Que ideias expressam sobre a influência das nações colonizadoras no passado da Turquia e, em relação com isto, consideram a Turquia um país colonizador ou colonizado?
- 7) Que ideias expressam sobre Nacionalismo?

Os dados recolhidos foram organizados em função destas questões; ideias semelhantes foram categorizadas considerando temas específicos. Foi atribuído a cada participante um número identificativo que será utilizado nas citações e referências às suas respostas.

Apresentação de resultados

A apresentação de resultados far-se-á considerando as questões de investigação.

1. De que modo a aprendizagem da guerra de independência afecta a sua forma de olhar o passado?

Para o levantamento de ideias relacionadas com esta questão foram colocadas duas perguntas aos professores estagiários participantes:

- a) O que pensa sobre as vitórias na História da Turquia?
- b) O que pensa sobre as derrotas na História da Turquia?

Os dados recolhidos nas respostas à primeira questão foram codificados em:

Estado poderoso e preeminente: Seis participantes (1, 2, 4, 5, 9 e 10) responderam que se sentiam orgulhosos do seu passado e afirmaram tratar-se de um estado poderoso e preeminente.

Poder político e económico: Apenas um dos participantes (6) apresentou uma resposta objectivo afirmando que foram as vitórias que reforçaram o poder político e económico.

Nação ambiciosa: Um dos participantes (3) afirmou que os Turcos eram ambiciosos e que essa ambição pelas vitórias fez deles *uma nação de guerreiros*.

O que significa Vitória?: Outra resposta (7) apresenta alguma contradição indicando uma abordagem crítica à questão. Questiona o significado actual de vitória e se os acontecimentos apresentados como vitórias foram realmente vitórias no passado e se a conquista de novas terras pode, por si só, ser considerada como uma vitória. Acrescenta ainda que *se isso (vitória) significa um domínio sobre todo o mundo, existem bons exemplos disso no nosso passado*.

Exagero e vitórias inexistentes: O participante 8 considera que acontecimentos sem importância são vistos como vitórias, havendo um exagero. Além disso, por

vezes acontecimentos que não existiram são tidos como existentes e considerados importantes. Outra ideia revelada por este participante é a de que não *é necessário criar falsos acontecimentos pois já temos os reais*. Afirmar ainda *não ser justo o facto das outras nações que eram aliadas da Turquia não serem referidas atribuindo-se as vitórias apenas aos Turcos*.

Passado Sacralizado

Algumas respostas, como a do participante 5, sugerem que o respeito pelas personagens do passado envolve, por vezes um sentimento sacralizado:

“Ao pensar sobre as dificuldades sentidas pelos que viveram no passado e conseguiram essas vitórias eu lembro-me da minha responsabilidade sobre o passado [antepassados]. Penso que devemos preservar toda a herança que nos foi deixada e que *é um erro* [desrespeito] *a realização de concertos nesses locais históricos*. Deveríamos ser dignos deles [antepassados] em todos os aspectos”.

Os dados recolhidos nas respostas à segunda questão foram organizados em:

Papéis pessoais e derrotas: Dois participantes (3, 9) afirmaram que as derrotas se devem a ambições e fraquezas.

Receber lições: A respeito das derrotas três dos participantes (1, 2, e 8) mostraram ter recebido lições a partir das derrotas do passado.

As derrotas apresentadas como acontecimentos embaraçosos: Três dos participantes (4, 5, e 8) afirmaram que as derrotas não são acontecimentos embaraçosos, contudo são apresentados dessa forma nos manuais escolares.

Derrotas gloriosas: Um dos participantes (7) pensa que as derrotas são apresentadas como se fossem vitórias e que habitualmente são apresentadas explicações como más condições climáticas, para justificar as derrotas. Argumenta com o facto de alguns historiadores usarem expressões como “fomos vencidos mas combatemos bem”. Critica ainda esta abordagem afirmando “nós não temos apenas vitórias gloriosas como também derrotas gloriosas”.

As respostas a esta questão foram agrupadas em quatro perspectivas.

Perspectiva Religiosa: Três participantes (1, 3 e 6) vêem o conceito de “nós” e “outros” como “Muçulmanos” e “Cristãos”.

Perspectiva Nacionalista: Dois participantes (3 e 5) vêem estes conceitos como “Turcos” e “Europeus”, outros (2) refere-se a “Turcos” e “Minorias”.

Perspectiva Tradicional: Dois dos participantes (4 e 10) entendem estes conceitos como “Este” e “Oeste”. Vê estes conceitos como “conservador” e “socialistas, comunistas, alouites” (seguidores do Califa Ali). Apenas um dos participantes (8) apresenta uma resposta pessoal, considerando o “nós” como “ele e os que têm ideologias semelhantes” e “outros” como “pessoas com ideologias opostas às suas”.

2. Como o currículo afecta a sua compreensão histórica?

A maioria dos participantes considera que existem duas histórias. Uma é a História oficial, a outra a não oficial. A maior parte considera que não é possível saber exactamente o que aconteceu no passado, logo, a historiografia é subjectiva. Assim sendo, dificilmente se encontram verdades únicas em História. Um dos participantes (8) critica os manuais escolares por apresentarem outras nações como inimigas e afirma que esta abordagem faz com que os alunos sintam ódio e antipatia pelas outras nações. As respostas foram codificadas do seguinte modo:

Exemplos de respostas:

Enfrentando as verdades

Um dos participantes (5) explica assim as suas ideias:

Mudei as minhas ideias sobretudo a respeito de estereótipos como: A razão para as derrotas é a traição; os Otomanos não podem ser vencidos em batalhas; os funcionários religiosos não apreciam os lucros pessoais; os sultões, assim como o califa (líder de todos os Muçulmanos), nunca bebem álcool.

Ensinar História ao Médio Oriente

Um dos candidatos (1) defende que “a História deve ser muito bem pensada nos países do Médio Oriente. Na minha opinião *as pessoas do Médio Oriente que conhecem a sua História, não podem ser iludidas pelo Ocidente*.”

3. Têm ideias a respeito da forma como a História é ensinada nos países colonizadores?

Abordagem crítica ao currículo dos países colonizadores

Duas das respostas são semelhantes focando-se numa atitude de desaprovação face à perspectiva dos países colonizadores numa atitude de desaprovação. Um dos participantes (1) afirma que talvez os países colonizadores tentem justificar os seus governos com o argumento de que os países colonizados não são capazes de se governar a si mesmos. Isto porque eles [países colonizadores] pensam que os outros [países colonizados] não são capazes de se governarem e viverem em paz. Outro dos participantes (10) considera que os países colonizadores têm um currículo que os valoriza demasiado e que é extremamente nacionalista; outro (6) avança a ideia que eles têm um currículo que apenas refere as realizações. Estas respostas apresentam um argumento interessante, sendo críticas face aos países governadores.

Abordagens didácticas do currículo: o participante 4 respondeu *eles têm um currículo que pretende ensinar e aprender. Legislar envolve competências de alto nível de pensamento, o currículo está organizado de forma a fazê-los usá-los a sua*

inteligência. Nesta resposta refere-se a um modo de pensamento diferente daquele que critica os países dominadores. Se um país desenvolvido implica ter uma política educativa bem organizada, como se depreende pela resposta.

Objectivos dos Países Colonizadores

Um dos participantes (3) considera que “eles querem que se pense que os países contra os quais fizeram Guerra no passado são subdesenvolvidos, incivilizados e não democráticos.”

Manuais de História

O participante 2 respondeu a esta questão:

“Examinei um manual de História inglês. Contém muita violência. Tinha cenas e imagens ímpares. Parece-me que prejudicam o bem-estar dos seres humanos. Desde então sempre que alguém menciona o currículo dos países desenvolvidos, recordo-me sempre desta minha experiência. Não pretendo contudo fazer generalizações, sinto-me irritado com o seu currículo por conter violência.”

4. Que sentido dão à ideia de escravatura?

A questão “O que te faz lembrar o conceito de escravatura?” foi colocada nesta investigação. Quatro dos dez participantes (1, 4, 8 e 9) responderam que o conceito estava relacionado com a Europa. A maior parte dos participantes ligou-o a Estados imperialistas como alguns países europeus e a *escravatura, que apareceu na nossa História de um modo diferente da Europeia pois eles (os escravos) tinham alguns direitos.* Alguns dos professores estagiários responderam a esta questão enquadrando o conceito no seu significado sem relação com o passado.

Crueldade dos Europeus

Um dos participantes (8) argumenta:

“Quando penso em escravatura recordo-me das pessoas em África. Após terem conquistado a África, nações como a Espanha, Holanda, Portugal e Inglaterra comportaram-se de forma cruel face à população inocente que ali vivia. Não se limitaram a tratá-los de forma desumana mas ainda os torturaram de formas que não conseguimos imaginar.”

5. Que ideias expressam sobre a influência das nações colonizadoras no passado da Turquia e, em relação com isto, consideram a Turquia um país colonizador ou colonizado?

Foram colocadas duas questões para o levantamento de ideias sobre o papel, no passado, dos países colonizadores nas outras nações: O que pensam sobre o papel dos países colonizadores no nosso passado?; Em qual dos grupos inserem a Turquia, nos colonizadores ou nos colonizados?

Nove dos dez professores estagiários (todos excepto o 6) consideram que os países colonizadores tiveram um papel importante na nossa História. Cinco dos participantes (2, 3, 4, 7, e 8) evidenciaram países como Inglaterra, França e Rússia como tendo tentado dividir o território para permitir que outros Estados se constituíssem nas terras da Turquia, assim sendo, estes países afectaram pela negativa o destino da Turquia. O participante 9 afirmou que os países colonizadores tiveram um papel negativo e positivo. O 10 considerou que não apenas a Turquia mas todos os países colonizados viram o seu destino mudado pelos países colonizadores.

Os professores estagiários aceitam que os países colonizadores trouxeram algumas vantagens (tais como educação e democracia), mas consideram que estes países causaram mais danos do que benefícios. Três dos participantes (2, 4 e 8) acusam os países colonizadores de terem atrasado o desenvolvimento dos Turcos no passado e, alguns dos participantes, consideram que isso ainda acontece actualmente.

Turcos: colonizadores ou colonizados?: Cinco participantes (1, 4, 8, 9 e 10) categorizaram os Turcos como colonizadores; (3, 5 e 7) consideram que os Turcos foram colonizadores no século XIX/ XX e que depois foram colonizados. Dois participantes consideram a Turquia como uma nação colonizada.

Cruzada aos Otomanos

O participante 5 argumenta:

Os europeus, sobretudo durante o período Otomano, quando encontravam uma oportunidade, organizavam uma Cruzada, declaravam-nos bárbaros e mostravam o desejo de nos enviar de volta para a nossa terra-mãe [Ásia-Central]. Na minha opinião se o Estado Otomano não tivesse tido de lutar com diversas nações nos últimos 200-250 anos, apesar de todas as contrariedades (tais como as expedições geográficas, a revolução industrial, etc), poderia ter resolvido os seus problemas dentro do país e assim teria sido o líder da sua era.

Justiça dos Turcos

Um dos participantes (9) argumenta que “os Turcos trataram os povos que governavam de forma justa por isso eles [os governados pelos Turcos] estavam satisfeitos.”

6. Que ideias expressam sobre Nacionalismo?

Cinco dos dez participantes (1, 2, 5, 7 e 9) afirmam-se contra o nacionalismo; é mais prejudicial do que útil para uma nação (2), mas *apoiam o nacionalismo de Atatürk*, o qual afirmam defender que todas as pessoas, num país mútuo, devem poder viver em paz e com união. Um dos participantes (7) acrescenta ainda a ideia de viver em paz com outras nações. O participante 3 considera que o nacionalismo, actualmente, tem tendência para desaparecer e que é um estereótipo dos povos

européus. Contudo, outro participante (8) vê o nacionalismo como a razão que levou ao fim do Império Otomano e que transformou aqueles que inicialmente se mostravam devotos ao Império Otomano em inimigo (como os Arménios)... Outro participante (10) defende a ideia de que as nações com condições semelhantes às nossas devem estar atentas ao nacionalismo. O participante 4 sugere que deveríamos desenvolver a nossa própria abordagem ao nacionalismo.

Conclusões e Sugestões

A maior parte dos professores estagiários considera que a História é a temática mais importante na educação para a cidadania. Os professores estagiários têm um ano e meio de formação especializada em educação e três anos e meio de formação especializada em História. Na maioria das Faculdades da área de Humanidades predominam os cursos de História Otomana. Têm cursos de metodologia da História contudo, é dada pouca importância à filosofia da História. Geralmente aprendem História a partir das fontes otomanas e de países relacionados com o mundo otomano, as quais são frequentemente escritas por historiadores turcos ou põe historiadores como Bernard Lewis, V.V. Barthold, entre outros.

O conceito “nós” está directamente relacionado com o nacionalismo. A par da defesa de metodologias efectivas ao nível do ensino da História emerge a ideia de que o “nós”, a nossa perspectiva e a consciência histórica nacional, deve estar presente. Os jovens defendem que devem aprender História seguindo o método dos historiadores. Outra das ideias é que o passado pacífico logo, não há uma História pacífica. Quando olham para os manuais britânicos, australianos ou norte-americanos vêem claramente as perspectivas dos autores desses manuais ligadas ao conceito de “nós”. As políticas e as acções militares das grandes potências mundiais encorajam-nos a olhar a história nacional como um veículo para a educação para a cidadania. Para os jovens a História pacífica, enquanto veículo da globalização e das abordagens pós-modernistas, educa os jovens para o esquecimento daquilo que as grandes potências recentemente infligiram ao Mundo.

O conceito de “outros” é um lugar onde podemos colocar todos os conceitos problemáticos tais como “escravatura”, “imperialismo” e “colonização”. Contudo, acreditam que, no passado, os Turcos tiveram um sistema de escravatura mais humanista do que os outros. O conceito de escravatura fez emergir as respostas mais “românticas”.

Da análise da 3.^a questão de investigação podemos afirmar que estes professores estagiários desenvolveram competências de espírito crítico a partir da História oficial. Ao mesmo tempo, como resultado das suas experiências e da sua formação em História, apresentam-se desapontados ao constatarem que os factos históricos são diferentes do que lhes foi apresentado pelos manuais e pelos professores. Esta constatação revela espírito crítico e a consciência de que não existe uma História

de versão única. Esta é uma forma traumática de contribuir para o desenvolvimento da sua consciência histórica.

Surpreendeu-nos o facto de todos os participantes terem uma visão positiva do nacionalismo. Para os cidadãos turcos, o significado de nacionalismo não inclui etno-centrismo, racismo e chauvinismo. Os participantes consideram que apenas alguns factos da História da Turquia se relacionam com essas ideias. Muitos apoiam a perspectiva nacionalista de Atatürk a qual defende que todas as pessoas de um mesmo país devem viver em paz e união. Sem serem “românticos”, os participantes defendem que todos os acontecimentos, incluindo os mal sucedidos e as derrotas, devem estar presentes no currículo sem exageros nem abusos.

Em conclusão, os professores estagiários, de um modo geral, acreditam que o currículo de História deve incluir intenções extrínsecas à História no sentido de contribuir para a educação dos jovens, e têm uma consciência histórica nacional que os pode proteger dos efeitos perigosos da globalização.

Algumas sugestões

- Existe sempre um uso e abuso da História no sentido de desenvolver as competências históricas dos jovens de modo a moldar a sua consciência histórica.
- A agenda educativa deveria ter em conta a aprendizagem e o conhecimento histórico dos jovens... As Universidades deveriam ter cursos de metodologia mais aprofundados de modo a permitir que os professores estagiários pudessem olhar a História a partir de diferentes perspectivas. Seriam então mais capazes de olhar para os conteúdos atendendo a diferentes perspectivas.
- O currículo de História e os manuais escolares deveriam incluir História política, social e cultural de outras nações e “sociedades”, recorrendo a fontes contraditórias, de forma a que os jovens pudessem desenvolver o seu espírito crítico e criatividade na disciplina de História.
- Efeitos perigosos e positivos da globalização podem ser explicados de forma simples a partir do uso de fontes. Deste modo, cada jovem poderá realizar a sua própria consciência histórica.

Referências

- Andreotti, K. (1993) *Teaching History from Primary Evidence*, Londres: David Fulton.
- Blyth, J. (1989) *History in Primary Schools*, Milton Keynes, Open University Press.
- Dickinson, A. K., Gard, A. and Lee, P. J. (1978) 'Evidence in history and the classroom' in A. K. Dickinson and P. J. Lee *History Teaching and Historical Understanding*, Londres: Heinemann.
- Dilek, D. (1999) 'History in the Turkish Elementary School: Perceptions and Pedagogy' Tese de doutoramento, Universidade de Warwick.
- Ferro, M. (1984) *The Use and Abuse of History: How the Past is Taught*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Fines, J. (1994) 'Evidence: the basis of the discipline' in H. Bourdillon (ed.) *Teaching History*, Londres: Routledge.
- Haydn, T., Arthur, J. and Hunt, M. (1997) *Learning to Teach History in the Secondary School*, Londres: Routledge.
- Lee, P. J. (1984) 'Why learn history' in A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Roges (eds) *Learning History*, Londres: Heinemann Educational.
- Lee, P. J. (1991) Historical knowledge and the National Curriculum In R. Aldrich (ed.) *History in the National Curriculum*, Londres: Institute of Education, University of London and Kogan Page.
- Rathenow, H. F. and Weber, N. H. (1998) 'Education after Auschwitz: a task for human rights education' In C. Holden and N. Clough (eds) *Children as Citizens: Education for Participation*, Londres: Jessica Kingsley.
- Slater, J. (1995) *Teaching History in the New Europe*, Londres: Cassell and Council of Europe.
- Strom, M. S. and Parson, W. S. (1982) *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behaviour*, New York: International Education.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ*

Maria Auxiliadora Schmidt¹

Universidade Federal do Paraná

Pesquisas em Educação Histórica: trajetórias na Universidade Federal do Paraná

As reflexões desenvolvidas neste trabalho foram feitas a partir da sistematização de atividades e experiências realizadas durante dez anos, motivadas pelo diálogo entre, de um lado, um grupo formado por pesquisadores e didaticistas da História, da Universidade Federal do Paraná, denominação que indica os envolvidos no processo de pesquisa, transmissão, produção e ensino-aprendizagem do conhecimento e do conhecimento histórico escolar; de outro, professores, licenciandos, jovens e crianças de escolas fundamental e média, sujeitos e partícipes dos processos didáticos que incluem a relação com este conhecimento, os quais, por sua vez, são os principais sujeitos das reflexões e pesquisas em desenvolvimento pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa *Cultura, Escola e Ensino*, do Programa de Pós Graduação em Educação, da UFPR.

A trajetória deste diálogo tem sido matizada pelo enfrentamento constante e cotidiano das precariedades e dificuldades que envolvem as condições de trabalho e financiamento para as pesquisas sobre o ensino na área de Ciências Humanas no Brasil, bem como o complexo diálogo entre as ciências de referência e as ciências da educação. Trata-se de um contexto que tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tecitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História.

Em que pese estas dificuldades contextuais, as pesquisas sobre ensino de História têm crescido gradativamente no Brasil, como atestam conjuntos de produções que vêm sendo publicadas sistematicamente nos últimos dez anos.²

As experiências relatadas neste trabalho constituem um conjunto diversificado de produtos, os quais podem ser incluídos em, pelo menos, três situações de investi-

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Professora associada. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-Brasil. Pesquisadora CNPq.² Exemplos destas publicações podem ser encontrados em anais de eventos como Anpuh (regional e nacional); Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História.

gação. A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e alunos de licenciaturas de História, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de História. Essas sistematizações constituem um acervo privilegiado de reflexões acerca da realidade do ensino de História no Brasil, concretizados em relatórios de práticas de estágios, arquivados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da UFPR.

Um outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a análise das idéias históricas de alunos e professores, bem como de suas relações com as idéias históricas em currículos e manuais didáticos. Desse conjunto fazem parte vários trabalhos realizados, alguns publicados e outros em fase de publicação, produzidos por professores de História do ensino fundamental e médio, do Paraná.

Nesta mesma direção, emerge uma terceira situação, na qual podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional. Exemplos dessa produção podem ser encontrados nas dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa *Escola, Ensino e Educação Histórica*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Um balanço destes trabalhos, que têm como referência a existência da História enquanto disciplina escolar como domínio específico de investigações e reflexões, mostra que, gradativamente foi se anunciando a necessidade de um investimento sistemático em *“las finalidades, las prácticas reales de enseñanza (com sus exposiciones didácticas y sus ejercicios), en la vida diaria de la clase para conocer las apropiaciones de las lecciones realizadas por los alumnos, para podremos captar el funcionamiento preciso de una disciplina escolar. E evidentemente, todo esto es mucho mas fácil para el período más reciente, en el que la mirada antropológica y los enfoques sociológicos nos han enseñado mucho”* (Juliá, 2000, p.78).

Indica-se, aqui, a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas também encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, como aquelas de cunho antropológico e sociológico. Tais investigações podem contribuir, na opinião de Cuesta Fernandez (1997; 1998), para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem

como os “textos invisíveis”, tais como as idéias e as práticas culturais de jovens e crianças se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações.

Os resultados de nossas investigações determinaram a opção para a Educação Histórica mas com o foco preciso nas situações de escolarização, por exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-a o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e também procurando *“desvendar os processos que têm lugar na caixa preta que é a sala de aula”* (Mello, 1991, p. 381).

Algumas referências das investigações já realizadas ou em andamento, baseiam-se nos fundamentos da sociologia crítica inglesa, cujas manifestações podem ser observadas, por exemplo, nos trabalhos de Raymond Williams, Basil Bernstein e Stuart Hall relativos aos estudos culturais³. Outro campo de referência para o estudo dos processos de escolarização e das relações dos sujeitos com o conhecimento em situações de escolarização, estão pautadas nas propostas da pedagogia da autonomia, de Paulo Freire e no campo da sociologia da experiência, particularmente os trabalhos de François Dubet e Bernard Charlot. Esses trabalhos tratam de investigações que englobam temáticas como relações de gênero e ensino, questões de identidades e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

De modo geral, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos propõem um diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, na área educacional e, nessa direção, orientam-se na perspectiva da “construção social da escola” (Rockwell/Ezpeleta, 1985) e, por isto, a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as idéias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças?

Novos arcabouços teóricos, como aqueles que vêm realizando reflexões acerca do significado da escola, para além das teorias que a pensam na perspectiva

³ Uma discussão sobre esta temática pode ser encontrada em Cevasco, Maria Elisa. (1998). Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental. In: Loureiro, I.M./ Musse, R. (org.) Capítulos do Marxismo Ocidental. (pp.145-171). São Paulo: UNESP.

reprodutivista, em direção ao seu significado como espaço da experiência social, bem como os novos entendimentos sobre formação de professores e a relação ensino/aprendizagem, impuseram a necessidade de se desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática do ensino e aprendizagem de História. Neste sentido, tendo como referência o próprio conhecimento histórico e tendo como premissa o estabelecimento de um rigoroso diálogo entre a investigação científica da História e sua correspondente investigação didática, o Grupo de Educação Histórica buscou *“desenvolver outro tipo de investigação mais próxima da prática diária, na própria aula, com os professores como atores tão importantes como o investigador; e, mais ainda, com a implicação de investigadores/professores numa combinação de papéis que congrega o compromisso e a transformação da própria escola”* (Antoli, 1996, p. 43).

As primeiras experiências realizadas pelo Grupo de Educação Histórica, e que merecem destaque neste trabalho, tiveram lugar no final da década de 1990 e revelam uma forte preocupação com a análise os sentidos do conhecimento em aulas de História, tendo como pressuposto as relações entre o “modo de produção cultural” da sociedade e o significado do conhecimento em aulas (Williams, 2003). Naquele momento (1996), a convivência do Grupo da Universidade com escolas do ensino fundamental e médio apontava que os conteúdos de História estavam presentes neste espaço, principalmente de duas maneiras: pelo uso de manuais didáticos e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas, tanto pelos professores, como pelos alunos, tais como provas, tarefas escolares, atividades realizadas em aula e pesquisas.

A partir, principalmente, dos trabalhos de Rockwell (1995) e Rockwell e Ezpeleta (1994), foi realizado um estudo exploratório em duas escolas públicas do sistema estadual de ensino, em Curitiba-Paraná, utilizando-se alguns elementos da pesquisa etnográfica. Os resultados dessa investigação apontaram que, ao serem trabalhados pelos diferentes professores, em diferentes contextos de aula, conteúdos semelhantes sofrem alterações porque são reelaborados a partir das idéias históricas dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. As idéias históricas dos alunos também são reelaboradas de maneiras diferentes, segundo a história de cada um e de suas intenções em aprender o conteúdo ensinado.

No entanto, a própria pesquisa constatou a predominância da forma de conhecimento denominada tópica, na qual as idéias históricas são apresentadas como uma verdade inquestionável, além de ter status por si mesmas, e não como significado para o referente, porque as explicações e participações dos alunos estão praticamente excluídas.

Um segundo estudo exploratório, nas mesmas escolas, utilizou questionários e entrevistas com jovens alunos do primeiro ano do ensino médio, no sentido de se

verificar o seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De modo geral, os entrevistados consideraram ser a História um conhecimento importante, mas teria que ser relacionado com a compreensão do presente e de suas próprias vidas. Ao mesmo tempo, a maioria concordou que era mais interessante e agradável aprender História pela televisão, pelo relato de pessoas idosas, ou mesmo lendo livros, do que nas aulas, de onde não aprendiam nada que pudessem levar para a sua própria vida.

Estes resultados indicaram a necessidade do Grupo de Educação Histórica continuar as investigações, no sentido de verificar algumas possibilidades de resignificação do conhecimento em aulas de História. Ademais, algumas considerações finais foram substanciais para a proposição de novas propostas para ensino, pesquisa e extensão que, pensados de forma articulada, servem para mostrar o percurso do Grupo que desembocou na perspectiva da Educação Histórica, o que significou a adesão a uma certa visão de investigação no ensino de História, que *“integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História”* (Barca, 2001).

É importante lembrar que naquele momento, final da década de 1990 e início do século XXI, no Brasil, ao lado das contínuas discussões sobre a educação, como a proposição pelo governo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a História e o ensino de História constituíam objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio. Dentre estas preocupações, algumas chamaram atenção do Grupo de Educação Histórica. A primeira dizia respeito às propostas curriculares que estavam sob forte debate, principalmente frente às discussões educacionais, de caráter psicológico e pedagógico, sobre o papel do sujeito que ensina e o que aprende, bem como das novas formas de se compreender o ensino e a aprendizagem, como as perspectivas das teorias construtivistas. A segunda, era relacionada especialmente com o ensino de História e que colocava a História de todas as pessoas comuns como uma questão fundamental. Ainda, uma terceira questão colocava-se, de maneira enfática, como desafio a ser tomado. Tratava-se das preocupações que professores de História tinham com a concretização, em sua prática cotidiana, das necessárias mudanças que envolvem o ensino e aprendizagem histórica.

Neste contexto o Grupo de Educação Histórica desenvolveu algumas ações, num diálogo conjunto com os sujeitos do universo de escolas públicas do ensino fundamental. Estas ações englobam um projeto extensão denominado Recriando Histórias; um projeto de pesquisa em colaboração com o Grupo Araucária e a proposta desenvolvida na prática de ensino e estágio de História na escola de ensino fundamental e médio.

O projeto Recriando Histórias parte de pressupostos teóricos que têm como objetivo tomar os conteúdos culturais como referência no processo de ensino e

aprendizagem (Freire, 1982), e com o objetivo de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses conteúdos. O Projeto, desenvolvido com escolas de ensino fundamental, inicia-se sempre com um processo de “captação de conteúdos” a serem ensinados, por meio de um conjunto de provas voltadas à coleta de dados e informações sobre a história das pessoas comuns da comunidade. O foco principal do trabalho é o levantamento de fontes guardadas “em estado de arquivo familiar”, expressão utilizada para identificar documentos que são encontrados nas casas, guardados pelas pessoas em caixas de papelão ou esquecidas temporariamente em alguns lugares de suas casas, como parte de suas vidas e de suas experiências pessoais e coletivas (Artieres, 1998).

Assim, alunos e professores se identificam com as pessoas comuns da comunidade, com o objetivo de captar conteúdos que possam ser didatizados, tomando como pressuposto a finalidade do ensino de História que é a de formar a consciência histórica. A referência para o conceito de consciência histórica tem sido apreendido a partir de Rüsen (1992), para quem *“a consciência histórica é um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação”* (p. 28).

As atividades do projeto começam, assim, com uma Gincana da Memória, a partir da qual alunos e professores pesquisam fontes e recolhem documentos guardados pelas pessoas da comunidade. Estas atividades também são pensadas e planejadas como estratégias e recursos de ensino. Assim, à medida que as provas são realizadas, alunos e professores desenvolvem, nas salas de aula, atividades didáticas sobre nos temas pesquisados, analisando documentos escritos, iconográficos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articulá-los com os conhecimentos prévios dos alunos (Barca, 2004) e com os conteúdos propostos no planejamento curricular.

As atividades desenvolvidas nas aulas geram uma rica produção dos alunos, tais como textos, desenhos, histórias em quadrinhos e cartazes. Esse conjunto de materiais se constitui num acervo de narrativas produzidas pelos alunos e professores que, devidamente organizado por meio de processos de seleção e classificação, tratados didaticamente, e articulados a outros materiais, podem ser utilizados na elaboração de um manual para uso nas aulas de História.

É com essa compreensão que os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos, passam a compor o manual que é produzido pelos alunos e professores com o apoio dos pesquisadores do Grupo de Educação Histórica. Nesse manual, as pessoas comuns da comunidade têm a oportunidade de constatar que, tudo o que guardam em suas casas ganha status de documento histórico. Esses documentos, tratados metodologicamente em aulas de História, produzem possibilidades de construção e reconstrução de identidades relacionadas à memória

social, familiar e do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, o livro produzido em conjunto, promove a recriação de histórias que são silenciadas pela própria História, sendo, de maneira científica, integrados numa História mais global.

A avaliação do processo de produção do manual, que é realizada em conjunto com professores e alunos, permite constatar uma alteração qualitativa na relação desses sujeitos com as idéias históricas. Ao vivenciarem elementos do método de investigação específico da História, como parte de sua formação, alunos e professores aprendem a se relacionar com novos conteúdos históricos, encontrados nas diferentes formas da História, e também a trabalhar de maneira diferenciada com esses conteúdos em sala de aula. O fato de trabalhar com a metodologia específica de uma área de conhecimento – e não com a pesquisa genericamente entendida – faz com que os professores e alunos possam vivenciar e compreender novas perspectivas de interpretação da História, bem como retomar o caminho que mostra o processo de produção do conhecimento histórico. Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximá-los das formas como é produzida a História, permitindo que se apropriem e/ou construam outras maneiras pelas quais esses conhecimentos possam ser apreendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar e de aprender História também não será a mesma.

Outro aspecto a ser destacado no Projeto diz respeito às possibilidades que são abertas aos professores, sujeitos que ensinam, e aos alunos, sujeitos que aprendem, de estabelecerem novas relações com as idéias históricas, o que tem sido proposto e analisado a partir dos estudos realizados no âmbito da linha de investigação denominada Educação Histórica.

Tomando como referência essas situações básicas de investigação, Barca (2005), indica algumas possibilidades de produção de conhecimento na perspectiva da educação histórica. Entre elas, num primeiro momento, para os professores que, a partir de suas experiências, queiram realizar a exploração das idéias históricas substantivas dos alunos, primeiro de forma inicial e após, de modo mais sistemático, a autora faz algumas sugestões, como:

1. Implementar uma experiência de ensino para a mudança conceitual: indagar sobre um conceito no momento anterior à aula/unidade temática; analisar as respostas dos alunos tentando uma categorização das idéias; tentar dar resposta no processo de aula, às idéias reveladas pelos alunos; indagar sobre o mesmo conceito no final da unidade; analisar as respostas dos alunos utilizando as mesmas categorias.
2. Implementar a análise sistemática das idéias dos alunos: indagar sobre as idéias dos alunos no momento anterior ao uso de um método, fontes,

linguagens...; analisar as respostas dos alunos usando um conjunto de categorias; tentar dar respostas às idéias reveladas pelos alunos; analisar as respostas dos alunos usando as mesmas categorias.

Tais referências têm subsidiado, também, os trabalhos do Grupo de Educação Histórica no desenvolvimento das práticas de ensino e estágio supervisionado em História e na pesquisa em colaboração, realizada junto ao Grupo Araucária, os quais têm procurado obter algumas respostas à prática cotidiana das aulas de História, seja em direção à reorganização e resignificação dos conteúdos propostos em diretrizes curriculares, seja no sentido de se pensar alternativas didáticas que pudessem contribuir para a superação de formas de relação com o conhecimento tradicional, predominante nas aulas de História de 5ª a 8ª Séries e no ensino Médio.

As ações do Grupo nessa direção levaram à opção pela linha de investigação de Educação Histórica, particularmente apoiando-se na proposta da “Unidade Temática Investigativa”, desenvolvida por Zeglin (2007), baseada nos pressupostos da Aula Oficina (Barca, 2004), da investigação e do trabalho com os conhecimentos prévios (Barca, 2004; Aisenberg, 1994), além da possibilidade de progressão de idéias históricas em jovens (Lee, 2001; 2003).

A “Unidade Temática Investigativa” toma como referência o trabalho com determinado conceito substantivo da História, que faz parte do projeto curricular da escola, o qual é apreendido a partir da investigação das protonarrativas dos alunos (Rüsen, *ibid*), para, a partir dessa investigação, organizar o plano de trabalho com o tema sugerido em cada unidade curricular. Seguindo os passos sugeridos por Barca (2004), o processo de intervenção didática segue as seguintes etapas: 1. Elaboração do instrumento, investigação e avaliação das protonarrativas dos alunos; 2. Metodização da relação com as experiências dos alunos, com as fontes e com objetividade histórica; 3. Seleção e desenvolvimento de atividades de trabalho em aulas, na escola ou fora da escola, como visitar museus e arquivos; 4. Proposição de formas de expressão narrativísticas pelos alunos, para avaliar o pensamento histórico científico; 5. Aplicação do instrumento de metacognição, com o objetivo de avaliar a função de orientação na vida prática, do conhecimento histórico científico; 4. Análise dos dados e elaboração de relatório.

Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento dessas atividades foi a de superar as investigações dos conhecimentos históricos dos alunos como mera obtenção de informações específicas sobre o que os alunos já sabiam sobre os conteúdos. Nesse particular, a concepção de protonarrativa de Rüsen tem sido o ponto de partida para se conhecer o pensamento histórico dos alunos e de que forma ele tem sido utilizado como orientador de situações da vida prática. Segundo esse autor, as protonarrativas incluem-se numa pré-história, não no sentido cronológico, mas no sentido de um pressuposto, ou seja “*Nessa pré-história, o passado ainda não*

é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma “história”. (Rüsen, 2001, p. 74).

Partiu-se também da concepção de Aula Oficina (Barca, 2004), segundo a qual o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as idéias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por *uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado* (2004, p.134). Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais.

Uma das principais contribuições desse trabalho desenvolvido com estagiários, professores e alunos de 5ª a 8ª Séries é a importância que passa a ser dada ao que os alunos já sabem, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização dos conteúdos curriculares, bem como o recorte a lhes ser conferido. Ademais, a investigação e análise das protonarrativas serve também de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aulas de História, na escola e fora dela.

Outro resultado dessas investigações tem sido a elaboração de modelos de análise de narrativas dos alunos, a partir da sistematização de algumas categorias, como: 1. Desenvolvimento de idéias de causalidade e ou interpretação; de continuidade e de mudança. 2. Análise da progressão dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da incorporação de novas informações às já existentes e da utilização, em seus argumentos e explicações, das referências do seu grupo cultural. 3. Utilização de conceitos temporais, tais como relações entre presente e passado, cronologia, periodização e palavras ou conceitos que indiquem temporalidades. 4. Formas de estruturação das narrativas que podem ser observadas a partir da análise de elementos como a dimensão linear e cronológica dos acontecimentos; a identificação e explicação das causas e intenções que geram mudanças; a exposição de relações entre objetos e acontecimentos; a explicitação de uma problemática ou conflito desencadeador da relação com o passado; a personificação das ações dos personagens; uma conclusão ou fecho que sintetiza a explicação. Alguns resultados destas atividades indicaram princípios a serem adotados no ensino de História.

Um dos princípios a serem ressaltados, é que, ao se incorporar a investigação das protonarrativas dos alunos como um elemento fundamental da metodologia do ensino da História, evidencia-se a possibilidade de serem criadas condições para

a superação da “cultura do silêncio” (Freire, 1982) e dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História: os professores, os alunos e a comunidade, além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores.

Um segundo princípio fundamental é que, ao se aplicar a metodologia das experiências e das fontes, alunos e professores se surpreendem e podem descobrir que: - a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos que, como já discutido por diferentes autores, têm atuado como instrumento de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito; - o conteúdo de História pode ser encontrado em todo lugar; - o conhecimento histórico está na experiência humana e a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professores envolvidos no projeto, “*aprende-se História de um jeito diferente*”.

O terceiro princípio, também de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e professoras podem identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana do passado, em diferentes formas: a. na realidade cotidiana (olhando a natureza, a paisagem, a arquitetura); b. na tradição (festas, lazer); c) na memória (depoimentos); d. no conhecimento histórico sistematizado.

Um quarto princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outros lugares e outras épocas, podendo ser articulada “à narrativa histórica com a idéia de humanidade como princípio de comunicação” (Rusen, 2001, p. 146).

A sistematização dos princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História têm grande relevância, porque, como afirma Rockwell (1995, p. 14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como “*un conjunto de relaciones y prácticas insitucionalizadas historicamente, dentro de cual el curriculum oficial constituye solo um nível normativo*”. Assim, os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos comuns, podem passar a compor os currículos e materiais didáticos, de maneira a contribuir para a formação da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.⁴

⁴ Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista com maior complexidade).

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra-narrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professores.

A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professores apropriam-se de determinadas idéias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com as suas próprias narrativas e com outras encontradas por eles em atividades de investigação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaboram para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança.

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Educação Histórica adoção da perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica (Rüsen, 1992), portanto, como formação para a cidadania.

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em educação histórica, assumidos pelo Grupo de Educação Histórica inserido no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do PPGE da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

Na Graduação – proposta de formação inicial do professor de História, constituída de trabalhos desenvolvidos na e a partir da relação universidade/escolas de ensino fundamental e médio, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Estes trabalhos, como anteriormente afirmado, são pautados na proposição do professor investigador na perspectiva da “Unidade Temática Investigativa” e concretizados a partir do desenvolvimento de projetos de prática de ensino que têm como pressuposto a proposição de conteúdos e metodologia de ensino a partir de investigações sobre a relação dos jovens e crianças com o conhecimento, como no trabalho com fontes e narrativas históricas (Barca, 2000; Lee,

a superação da “cultura do silêncio” (Freire, 1982) e dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História: os professores, os alunos e a comunidade, além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores.

Um segundo princípio fundamental é que, ao se aplicar a metodização das experiências e das fontes, alunos e professores se surpreendem e podem descobrir que: - a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos que, como já discutido por diferentes autores, têm atuado como instrumento de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito; - o conteúdo de História pode ser encontrado em todo lugar; - o conhecimento histórico está na experiência humana e a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professores envolvidos no projeto, “*aprende-se História de um jeito diferente*”.

O terceiro princípio, também de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e professoras podem identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana do passado, em diferentes formas: a. na realidade cotidiana (olhando a natureza, a paisagem, a arquitetura); b. na tradição (festas, lazer); c) na memória (depoimentos); d. no conhecimento histórico sistematizado.

Um quarto princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outros lugares e outras épocas, podendo ser articulada “à narrativa histórica com a idéia de humanidade como princípio de comunicação” (Rusen, 2001, p. 146).

A sistematização dos princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História têm grande relevância, porque, como afirma Rockwell (1995, p.14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como “*un conjunto de relaciones y prácticas insitucionalizadas historicamente, dentro de cual el curriculum oficial constituye solo um nível normativo*”. Assim, os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos comuns, podem passar a compor os currículos e materiais didáticos, de maneira a contribuir para a formação da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.⁴

⁴ Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista com maior complexidade).

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra-narrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professores.

A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professores apropriam-se de determinadas idéias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com as suas próprias narrativas e com outras encontradas por eles em atividades de investigação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaboram para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança.

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Educação Histórica adoção da perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica (Rüsen, 1992), portanto, como formação para a cidadania.

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em educação histórica, assumidos pelo Grupo de Educação Histórica inserido no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do PPGE da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

Na Graduação – proposta de formação inicial do professor de História, constituída de trabalhos desenvolvidos na e a partir da relação universidade/escolas de ensino fundamental e médio, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Estes trabalhos, como anteriormente afirmado, são pautados na proposição do professor investigador na perspectiva da “Unidade Temática Investigativa” e concretizados a partir do desenvolvimento de projetos de prática de ensino que têm como pressuposto a proposição de conteúdos e metodologia de ensino a partir de investigações sobre a relação dos jovens e crianças com o conhecimento, como no trabalho com fontes e narrativas históricas (Barca, 2000; Lee,

2003; Ashby, 2003). Sob a forma de Produtos: produção de Relatórios de Prática de Ensino, constitutivos de importante acervo de investigação sobre o tema.

Em projetos de Extensão – Projeto Recriando a História – em curso desde 1995, constituindo-se como proposta de formação continuada de professores da escola Fundamental, em duas direções: Na **Formação continuada** de professores das séries iniciais de escolas públicas, envolvendo a produção e uso de manuais produzidos coletivamente por professores de ensino básico e superior, alunos de escolas, alunos dos cursos de História, Pedagogia e Design da UFPR, elaborados a partir de documentos em estado de arquivo familiar. (Projeto Pinhais; Projeto Campina Grande do Sul e Projeto Rio Branco do Sul). Produtos: Na produção de materiais didáticos: **Livros**: Recriando a História de Pinhais (1997); Recriando a História de Campina Grande do Sul (2003); Recriando a História de Rio Branco do Sul (em construção); **Artigos** (12) produzidos pelos professores e alunos da UFPR, sobre o projeto, apresentados em encontros nacionais e internacionais.

Na Constituição de grupo de investigação sobre educação histórica, envolvendo professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) de escolas públicas (Projeto “Grupo Araucária”), cujos produtos já contabilizados são: Reestruturação coletiva do currículo básico do município de Araucária; Artigos produzidos pelos professores do “Grupo Araucária” e apresentados em encontros nacionais (17 no “Perspectivas do Ensino de História”/2004; 2007); 23 (Anpuh/Nacional/2005; 2007) e encontros internacionais (13 - V e VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Pós Graduação – criação dentro da Linha de Pesquisa *Cultura, Escola e Ensino*, do grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como referência os pressupostos da Educação Histórica.

A explicitação destas atividades, após uma trajetória de dez anos, pode ser indiciária de elementos para análise e sistematização de algumas reflexões em torno de questões que envolvem as possibilidades de pesquisas no ensino e pesquisas sobre o ensino de História na linha de investigação denominada Educação Histórica, desenvolvidos sob a forma de projetos coletivos, no contexto das escolas de ensino fundamental e médio.

Referências

- Aisenberg, Beatriz. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In Aisenberg, B. & Alderoqui, Silvia (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Antoli, Vicenç Benedito. (1996). La didáctica como espacio y área de conocimiento: fundamentación teórica. In *USP-Revista da Faculdade da Educação. Universidade de São Paulo*, 22, n.1, pp.9-49.
- Artiere, P. (1998). Arquivar a própria vida. In *Estudos Históricos: arquivos pessoais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n.21, pp.9-34.
- Ashby, R. (2003). Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. Braga: Uminho. *Educação Histórica e Museus*, pp.37-57.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2001) Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Braga: Universidade do Minho, *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica*, pp. 29-43.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. Braga: Uminho. *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica*, pp. 131-144.
- Barca, I. (2005). Fundamentos da Pesquisa em Educação Histórica. Seminário realizado no Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR. Programa Professor Visitante-CNPq. Curitiba, Set/Out.
- Cuesta Fernandez, (1997). Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernandez, Raimundo. (1998). *Clio en las aulas*. Madrid: Akal.
- Dubet, F/ Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Freire, Paulo. (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. In. BERRIO, J.E. (ed.) *La cultura escolar de Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.45-78.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org). *Educação Histórica e Museus*, pp.19-36. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Mello, Guiomar N. de. (1991). *Observação da interação professor/aluno: uma revisão crítica*. In Patto, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quieroz, pp.361-377.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. / Ezpeleta, J. (1985). A construção social da escola. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 66 (152) pp. 106-119; jan./abr.
- Rüsen, J. (1987). *The didactics of History in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies*. Middletown (EUA). History and Theory, n.63.
- Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Argentina, Propuesta Educativa, n.7, out.
- Rüsen, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília. UnB.
- Zeglin, L. (2007). *Unidade Temática Investigativa apresentado ao seminário do Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR*. Programa Professor Visitante-CNPq. em Educação Curitiba: UFPR-PDE.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ESTUDOS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ*

Tânia Braga Garcia¹

Universidade Federal do Paraná

Introdução

O desenvolvimento de um conjunto de atividades de pesquisa, ensino e extensão, iniciado no ano de 1996, contribuiu para a constituição de um grupo de investigadores inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Brasil), cujas experiências estão voltadas ao estudo de questões relacionadas ao Ensino de História.

A partir de 1997, organizou-se um projeto denominado “Recriando Histórias” que, desde então, vem proporcionando um espaço permanente para o desenvolvimento de atividades de formação continuada de professores, de debates curriculares, de produção de materiais didáticos e de investigação, envolvendo professoras da Universidade, professores e alunos das redes públicas de ensino fundamental e médio, alunos de graduação e de pós-graduação. A necessidade de estruturação e articulação dos trabalhos desenvolvidos estimulou a constituição de dois núcleos que são coordenados pelas professoras da Universidade Federal do Paraná e que desenvolvem atividade de ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro, denominado de Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), agrega trabalhos que investigam aspectos relacionados aos materiais para ensinar, com destaque especial aos manuais escolares. Nesse caso, privilegia-se a pesquisa com manuais destinados aos professores, em um projeto denominado “Ensinar a Ensinar”, focado em manuais de Didática Geral e das Didáticas Específicas, com destaque à Didática da História. Também são desenvolvidas, nesse núcleo, a partir de resultados de investigação, propostas de produção de manuais didáticos para ensinar História, em atividades colaborativas com professores das redes públicas de ensino, no contexto do “Projeto Recriando Histórias”.

O segundo núcleo constituído foi o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), que reúne pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e das redes de ensino básico do sistema público de ensino em atividades de pesquisa, produção e ensino-aprendizagem do conhecimento histórico escolar. As investigações em Educação Histórica coordenadas por este núcleo já resultaram

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

em um conjunto significativo de trabalhos que analisam as relações de sujeitos escolarizados (alunos e professores) com o conhecimento histórico a partir da realização, principalmente, de estudos empíricos em situações de ensino.

As ações desses dois núcleos têm estimulado o diálogo entre a universidade e as escolas de nível básico dos sistemas de ensino público, bem como entre o campo da Didática Geral e da Didática da História. É nesse contexto que foram produzidos os diferentes trabalhos que se apoiam no conceito de consciência histórica formulado por Jörn Rüsen (1992), e que se constituem, neste texto, em centro das análises que serão apresentadas a seguir.

O projeto Recriando Histórias: espaço de investigação em Educação Histórica.

Desde 1997, o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) e o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH) desenvolvem o projeto denominado “Recriando Histórias”, cujos resultados incluem a produção de livros didáticos utilizados pelos alunos nas escolas públicas de dois municípios da Região Metropolitana de Curitiba (Schmidt e Garcia, 2000; Schmidt e Garcia, 2003). O que se deve destacar, neste caso, é o fato de tais livros terem sido produzidos em processo colaborativo, estabelecendo-se assim uma aproximação a um processo de co-autoria entre as pesquisadoras da universidade e os professores e alunos da rede municipal de ensino das localidades em que as ações foram desenvolvidas.

Também é preciso ressaltar que a produção dos livros é feita a partir de um trabalho com fontes históricas, com ênfase nos documentos em estado de arquivo familiar que, como afirma Artières (1998, p. 2), “são os antetextos de nossa existência”. Estes documentos estão relacionados à vida das pessoas comuns e podem ser encontrados nas caixas, esquecidos no fundo de armários. Localizados e trazidos pelos alunos e professores para a aula de História, passam a se constituir em elementos preciosos para a organização de atividades didáticas que estimulem o diálogo com o passado.

Para uma breve caracterização do projeto, deve-se dizer que nele são envolvidas as professoras da universidade; alunos bolsistas, especialmente do curso de formação de professores de História; professoras das séries iniciais do ensino fundamental; alunos de escolas públicas municipais; a comunidade escolar, de forma ampla, que contribui com o envio de documentos, com entrevistas e depoimentos sobre os temas investigados pelos alunos, temas estes escolhidos na proposta curricular da escola e do município.

A proposta de trabalho envolve mais diretamente as escolas dos municípios, em especial os alunos e professores de terceira série do ensino fundamental, em atividades cujo objetivo é resgatar e registrar elementos da memória e da história dos habitantes daqueles municípios. Para isso, organiza-se um processo de “captação

de conteúdos” a serem ensinados, a partir de um conjunto de atividades voltadas à coleta de dados e informações sobre a história do município, envolvendo tanto a comunidade escolar como a comunidade mais ampla.

Os alunos e professores, nas atividades de “captação de conteúdos” procuram localizar e identificar fontes documentais em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que buscam sensibilizar a comunidade para contribuir nessa tarefa, permitindo o acesso a documentos pessoais e às suas memórias e histórias. O conjunto de fontes identificadas e produzidas é, então, trabalhado didaticamente para uso nas aulas de História.

É importante ressaltar que, ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se propõe a substituição do conteúdo curricular por conteúdos de História Local. O que se defende é que, a partir das fontes e dos materiais que os alunos produzem, é possível dar um novo sentido àqueles conteúdos, porque se encontram referenciados nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade.

O projeto se estrutura, portanto, em torno de debates teórico-metodológicos e da organização de atividades didáticas para ensinar História, envolvendo professoras não especialistas nessa área de conhecimento. Seus alunos são meninos e meninas da rede pública municipal de ensino, com idades entre nove e dez anos. O trabalho desenvolvido se integra como ação específica dentro do programa de formação continuada dessas professoras, tem duração de dois a três anos, e inclui, entre outras, as seguintes atividades:

- a) Preparação e definição: encontro com as professoras para estruturação conjunta do projeto, de forma a situá-lo nas condições específicas de trabalho naquela localidade.
- b) Seleção, na Proposta Curricular do Município, dos temas a serem desenvolvidos, que passam a ser o foco do trabalho nas aulas de História, em período de tempo estabelecido coletivamente.
- c) Produção de atividades didáticas, pelas professoras, para a captação de conteúdos por meio da coleta, pelos alunos, de documentos e objetos guardados em estado de arquivo familiar na comunidade familiar e escolar. A equipe da universidade contribui com a discussão de elementos teórico-metodológicos para a organização das atividades didáticas, especialmente com relação ao uso de fontes no ensino da História.
- d) Desenvolvimento de atividades nas aulas de História, explorando os documentos e objetos trazidos pela comunidade escolar, produção de trabalhos pelos alunos e de relatórios pelas professoras.

Durante esse trabalho com as professoras, tem início a estruturação do livro didático com apoio de profissionais especialistas em produção gráfica e editorial.

Para compor o livro, são selecionados documentos coletados pela comunidade escolar, que passam a ser articulados com outras fontes, e também são incorporados os resultados da produção de alunos e professores (desenhos, narrativas escritas, relatórios, gráficos, entre outros).

Essa breve caracterização permite entender que as atividades do projeto abrem um conjunto de possibilidades para a investigação no campo da Didática Geral e da Didática da História, atividades que vêm se constituindo em focos e espaços privilegiados de estudos sobre: processos de formação continuada de professores; produtos resultantes das atividades didáticas realizadas com os alunos - em especial as narrativas históricas; relações entre professores e a produção do currículo; produção de materiais didáticos, particularmente de livros escolares.

As discussões e análises das novas práticas de ensino de História derivadas das possibilidades de uso dos documentos em estado de arquivo familiar pelos professores em suas aulas foram apresentadas em diversos trabalhos (Schmidt, Garcia e Germinari, 1999; Garcia e Schmidt, 2000, entre outros). Neles, foram descritas as ações do Projeto e foram apontadas transformações que professores e alunos identificaram nas suas formas de compreender o conhecimento histórico, bem como de estabelecer relações com o passado.

A avaliação positiva dos resultados do trabalho, que estimulou a continuidade das ações em outros municípios, pode ser verificada nas falas de professoras e alunos participantes, como se exemplifica a seguir:

Na perspectiva das professoras, a participação dos alunos nas aulas foi apontada como um aspecto positivo do trabalho, além de maior motivação e envolvimento nas atividades. Uma das professoras, em seu depoimento, destacou como aspecto mais interessante da gincana “a possibilidade, através da pesquisa, de ter dados que foram recolhidos pelos alunos”, acrescentando que “à medida que os alunos encontravam a documentação, o interesse aumentou. Eles passaram a construir, juntos, o conhecimento”. (Garcia e Schmidt, 2000, p. 586)

As análises, naquele momento, permitiram a sistematização de algumas referências para o trabalho com documentos em estado de arquivo familiar e permitiram definir alguns princípios para organizar o ensino de História, assim enunciados:

Os estudos realizados permitiram a definição de princípios teórico-metodológicos que podem ser tomados como elementos articuladores na seleção e organização dos conteúdos de ensino da História. Entre eles, aponta-se a problematização histórica, o registro de histórias individuais e coletivas, o registro da história local, o registro da relação passado-presente, o trabalho com a preservação do patrimônio e da memória e o uso escolar do documento histórico (Garcia e Schmidt, 2000, p. 587)

Nesse contexto, usou-se a expressão “educação histórica” para explicar a direção pretendida para o ensino da História, com as características que o Projeto havia possibilitado materializar em suas atividades, especialmente com relação ao

fato de que aluno e professoras se compreenderam como sujeitos da História e como sujeitos na construção de conhecimentos históricos na sala de aula (p. 587).

A teorização sobre os resultados do trabalho, a partir da avaliação expressa pelos participantes do Projeto, bem como as análises sobre a produção resultante das atividades didáticas realizadas nas aulas, apontou a necessidade de aprofundamento dos estudos em duas direções, a saber, quanto às finalidades do ensino de História e quanto às formas de apropriação do conhecimento histórico por alunos e professores.

A partir, portanto, das investigações realizadas, as pesquisadoras direcionaram-se para a perspectiva da Educação Histórica e, em especial, para os estudos sobre as narrativas produzidas pelos alunos, que possibilitaram o contato com o conceito de consciência histórica, como se explicitará a seguir.

A produção de estudos sobre a consciência histórica

O acesso às idéias de Jörn Rüsen - especialmente relativas a sua tipologia sobre formas de consciência histórica e sua explicitação na narrativa histórica - levou à compreensão das possibilidades de trabalhar sobre as narrativas produzidas pelos alunos nas atividades do Projeto, para analisar o tipo de apropriação que faziam dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. O primeiro artigo em que se utilizou o conceito de consciência histórica, na perspectiva desse autor (Rüsen, 1992), para examinar os resultados das investigações em andamento, foi apresentado em Birmingham (UK) com o título *Histórias da cidade como iluminadoras da formação da consciência histórica de crianças brasileiras*. Neste caso, foram examinadas narrativas históricas produzidas pelas crianças, nas atividades do Projeto.

O que se destacou, naquele momento, é que para Rüsen a consciência histórica é “um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação” (p. 28). Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.

Nessa perspectiva, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (Rüsen, 1992, p.29). Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”.

Portanto, segundo Rüsen, a consciência histórica relaciona “ser” e “dever” em uma narração significativa, que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de tornar inteligível o presente e conferir uma expectativa futura a essa atividade atual. A consciência histórica tem, assim, a “função prática” de dar à realidade uma

direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica.

Essas idéias orientaram a análise de materiais produzidos no contexto do Projeto Recriando Histórias. Do ponto de vista da Didática específica, depoimentos colhidos entre os alunos participantes permitiram definir princípios básicos para nortear o ensino de História, quando pensado à luz do objetivo de contribuir para a formação da consciência histórica². Um primeiro princípio estabelecido se relaciona ao fato de que as atividades de procurar e localizar documentos, realizar entrevistas e estudos do meio fizeram os alunos compreender que o conteúdo da História pode ser encontrado em todo lugar, e não apenas nos livros e manuais didáticos, pois ele está, de fato, na experiência humana, e que esta, historicamente organizada, se explicita na consciência e pela narrativa histórica.

O segundo princípio está relacionado ao fato de que os alunos e as professoras puderam identificar os indícios da experiência humana em diferentes formas, seja na realidade cotidiana, seja na tradição, na memória ou ainda no conhecimento histórico sistematizado. E, ainda, um terceiro princípio afirma o entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas. (Schmidt e Garcia, 2001).

A sistematização dos princípios selecionados indicou que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.

A análise do processo desenvolvido levou a afirmar que:

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos se apropriam deles, de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências. (...) Esta nova apropriação e recriação da história da cidade evidencia a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência histórica crítico-genética. Estes conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica crítica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contra narrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professoras se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade

² Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade)

histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. (Schmidt e Garcia, 2001).

Os resultados, portanto, já evidenciavam naquele momento que a utilização de propostas para o ensino de História para crianças que têm como foco o estudo das experiências das pessoas comuns e que compreendem o aluno como sujeito histórico, pode viabilizar a construção da consciência histórica crítica e genética. Tais evidências foram constatadas, como se apontou, a partir do exame de narrativas históricas produzidas pelas crianças participantes do projeto.

A continuidade dos estudos permitiu o encontro com pesquisas da Didática da História, desenvolvidas em vários países - nomeadamente Portugal e Inglaterra - que discutem as formas de aprendizagem histórica que podem ser apreendidas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Efetivou-se, então, um diálogo com os trabalhos já realizados por Lee (2001) e Barca (2000; 2001) os quais fornecem subsídios para se entender e investigar as estratégias e a progressão do pensamento histórico dos sujeitos que aprendem e ensinam.

Dessa forma, para o desenvolvimento das investigações que estavam sendo realizadas naquele momento, a perspectiva dos estudos sobre a aprendizagem histórica foi agregada aos trabalhos de Rüsen (1992) e Prats (2001) que buscam compreender os resultados da aprendizagem sob a forma da construção da "consciência histórica", ou seja, a operação mental que pode ser descrita como *orientação do agir* (e do sofrer) humano no tempo.

Encaminhou-se, então, a pesquisa na direção de procurar saber como se dá a construção da competência narrativa, uma operação constitutiva da consciência histórica que distingue o ensino e a aprendizagem histórica de outras formas de aprender. Ao "narrar" a História, o aluno pode se converter em um participante ativo e produtivo no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se ainda que tanto alunos como professores já possuem parte do conhecimento histórico que vai ser objeto de estudo em sala de aula.

Alguns trabalhos foram produzidos e publicados nessa perspectiva de análise das narrativas dos alunos. Finalmente, com a publicação de um texto intitulado *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História* (Schmidt e Garcia, 2005), o uso do conceito está consolidado nas pesquisas dos dois núcleos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A compreensão teórica da aula de História como espaço de formação da consciência histórica constitui-se, para esse grupo, elemento essencial para a produção teórico-metodológica das investigações realizadas.

Afirma-se em relação a essa questão que as formas qualitativamente diferentes de apropriação e recriação da história pelos alunos, derivadas do desenvolvimento das atividades a partir dos documentos em estado de arquivo familiar evidenciam:

a possibilidade que o ensino de História tem de formar a consciência histórica crítico-genética: *crítica* porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; *genética* porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. (Schmidt e Garcia, 2005, p. 303).

Adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre os resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com idéias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão do mundo. Sobre as possibilidades desse diálogo, estabelecido no contexto do Projeto, serão apresentados, a seguir, alguns elementos derivados das análises realizadas.

O diálogo entre Jörn Rüsen e Paulo Freire no âmbito da Didática da História

A estruturação das atividades decorrentes do Projeto Recriando Histórias, a partir dos documentos guardados pelas pessoas da localidade e coletados pela comunidade escolar, apontou a necessidade de ampliar a compreensão sobre determinados elementos didáticos que devem ser levados em conta ao se organizar o ensino de História.

A orientação em relação à História Local como estratégia de ensino (Ossana, 1994), que dirigiu o início do Projeto, evidenciou uma determinada perspectiva quanto à definição dos conteúdos curriculares. A constatação da relação estabelecida entre os conteúdos a serem ensinados e os conteúdos captados a partir dos documentos guardados em estado de arquivo familiar – e, portanto, na experiência dos sujeitos – deu novos significados aos fundamentos didáticos do Projeto, remetendo à concepção freireana que enfatiza os conteúdos culturais como ponto de partida para o ensino.

Assim, em texto produzido em 2002 e que expressa o início da construção do diálogo de Jörn Rüsen com Paulo Freire³, já se definia a presença deste entre os autores que contribuíam para sustentar teórica e metodologicamente o Projeto, afirmando-se que:

A primeira [referência], de natureza didática, está relacionada à compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais. Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa para o trabalho em sala de aula. Na construção do projeto, as contribuições de FREIRE (1967,

³ Conferência proferida pela autora na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, a convite do Professor Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez.

1970, 1992) permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos". (Garcia, 2002)

A opção por essa direção teórica – que considera como conteúdos legítimos aqueles que partem da cultura experiencial do aluno – recolocou de forma mais específica a discussão sobre os objetivos e finalidades do ensino de História. No campo da historiografia, encontrou-se sustentação nas vertentes que entendem a História como o estudo da experiência humana no tempo (Thompson, 1981), o que resulta em opções na definição dos conteúdos curriculares:

Essa concepção permite entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica. (Schmidt e Garcia, 2005, p. 299).

O conceito de experiência, na perspectiva desse autor, pressupõe admitir que os sujeitos – e não as estruturas ou processos – são os verdadeiros protagonistas da História. Pressupõe também a necessidade de qualificar a palavra experiência com o seu sentido humano e cultural, entendendo que:

Os homens e as mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura. (Thompson, 1981, p. 182).

Essa é, portanto, a primeira questão que permitiu estabelecer o diálogo entre Rüsen e Freire, definindo-se um princípio da Didática da História que é de ordem teórica, e que impõe a necessidade de que alunos e professores “busquem a renovação de conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (Schmidt e Garcia, 2005, p. 299).

A perspectiva metodológica que referencia a organização das atividades no Projeto Recriando Histórias aponta para o fato de que, a partir dos documentos guardados em estado de arquivo familiar, alunos e professores se encontram com as experiências das pessoas comuns – da comunidade em que a escola está inserida – para captar os conteúdos que serão transformados em objetos de ensino nas aulas de História. Pretende-se que os sujeitos, ao trabalharem sobre elementos da realidade em que vivem, possam transformá-la em conhecimento histórico que contribua para sua inserção em realidades mais amplas e para orientar sua ação.

Abre-se, aqui, a possibilidade de discutir sobre a formação da consciência histórica como pensada por Rüsen (1992, p. 28), como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, pela compreensão da realidade passada, segundo ponto sobre o qual se construiu o diálogo entre o autor e Paulo Freire.

A consciência, para Freire (1987, p. 14), é “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes”. Na perspectiva do autor, a consciência crítica não apreende a realidade como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo; e pode, portanto, ser compreendida pela dimensão de historicidade que a caracteriza.

Para o autor, ainda, a consciência – que se constitui sempre como uma consciência do mundo e, portanto, como produto da inserção do homem nas relações com outros homens – torna-se crítica apenas quando permite ao sujeito agir sobre o mundo, compreendendo os movimentos entre passado, presente e futuro, apropriando-se assim do que Freire denomina de “perspectiva histórica” (2001, p. 20).

Ao examinar as relações entre diferentes sociedades, Freire (1967, 1976) refere-se à “consciência dominada” – ou “consciência semi-intrativa” – que se caracteriza por grande aderência à realidade objetiva, pelo fatalismo, pela capacidade de explicação das situações problemáticas por meio de causas externas à própria realidade. Portanto, nesse nível de consciência, torna-se mais difícil conhecer a realidade de forma crítica e orientar a ação para a transformação da realidade.

Quando a capacidade de explicar a realidade se amplia na direção da compreensão e contestação do passado, mas ainda sem a perspectiva de projeção da ação para o futuro, Freire identifica um segundo nível de consciência que denomina de “transitiva ingênua”. Ainda entendida por Freire como uma consciência dominada, difere do nível anterior pela ampliação da capacidade de percepção e entendimento das relações sociais.

Finalmente, o terceiro nível de consciência se estabelece no momento em que os sujeitos se tornam capazes de mover-se em direção ao futuro, a partir do questionamento do passado que, então, cumpre uma função orientadora da ação no presente. Essa é, para Freire, a consciência crítica.

Pensado a partir do que denominou “cultura do silêncio”, para definir a situação de “formas especiais de cultura dominada” ao analisar a realidade latino-americana da década de 1970, o nível de consciência crítica de Freire possibilita “a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber” (Schmidt e Garcia, 2005, p. 299).

A compreensão dos processos de formação da consciência crítica, em Freire, e da formação da consciência histórica crítico-genética, em Rüsen, permitiram,

portanto, o diálogo com esses autores no interior do Projeto Recriando Histórias. Ficaram evidenciadas, nos resultados obtidos, algumas formas pelas quais o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítico-genética, a partir de novas formas de captação dos conteúdos de ensino na experiência individual e coletiva dos sujeitos – ou, como dizia Freire – levando-se em conta os conteúdos culturais.

Os estudos desenvolvidos mostram, portanto, as potencialidades do ensino de História contribuir para a formação da consciência histórica – que, na perspectiva de Rüsen, tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica – e que Segundo Freire, pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e pode levar os homens à luta contra os obstáculos à humanização.

Referências

- Artières, Philippe (1998). Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos: arquivos pessoais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.11, n. 21, 9-34.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca. (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica*, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica, p.29-43. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Freire, Paulo (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, T. B.; Schmidt, M. A. (2000). Projeto Recriando a História. In Actas do Congresso Portugal-Brasil: Memórias e Imaginários, v. II, p. 582-588. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Garcia, T. B. (2002). Recriando Histórias: a produção de materiais de ensino a partir da História Local. Conferência ministrada no Congreso de Educación: elaboración e adaptación dos materiais curriculares, realizado na Universidade de Santiago de Compostela.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (org). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Ossana, E. O. (1994). Una alternativa en la enseñanza de la Historia: el enfoque desde lo local, lo regional. In Vázquez, J. Z. (Org.). *Enseñanza de la Historia*. Buenos Aires.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica innovadora*. Mérida, ES: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología/ Junta de Extremadura.
- Rüsen, Jorn. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*. Argentina. n 7. outubro.
- Schmidt, M. A.; Garcia, T. B. & Germinari, G. D. (1999). *Projeto Recriando a História*. In: XIV Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão: Refletindo a organização escolar, 1999, Curitiba. Resumos XIV Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Curitiba: Setor de Educação/UFPR, p. 57.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2000) *Recriando histórias de Pinhais*. Curitiba: UFPR/ PMP.
- Schmidt, M.A. & Garcia, T. B. (2001). *Trabalho apresentado no XXIII ISCHE*, University of Birmingham, UK.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2003). *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba: UFPR/ PMCGS.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 297-308, 2005.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar.

PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NA AULA DE HISTÓRIA*

Katia Maria Abud¹

Universidade de S. Paulo

O código disciplinar de História: construção/desconstrução na aula de História

A atuação dos professores em geral, e de História em particular, tem sido objeto de diferentes estudos, entre os pesquisadores da área da Educação e entre os pesquisadores de Ensino de História. A grande maioria dos estudos desenvolve concepções que jogam sobre o trabalho do professor a responsabilidade da qualidade do ensino da disciplina e desconhece a interação entre cotidiano escolar e a sala de aula. É verdade que se reconhece que, se no dia a dia, o problema da qualidade de ensino pode ser identificado, de uma forma visível, à formação do professor, suas concepções a respeito da disciplina e seus compromissos políticos, estudiosos apontam também as políticas públicas como responsáveis pelos elementos que levam a tal desempenho como responsáveis por ele. Por outro lado, nos anos 90 instituiu-se um modelo de docente que se qualificou como “descentralizado, pragmático, construtivista, participativo, colaborativo” (Popkewitz, 1998) isto é um docente capaz de construir conhecimento por si mesmo. Esperava-se que assim ele atendesse aos propósitos dos órgãos dirigentes da educação e ao mesmo tempo construísse sua identidade profissional.

Muitas das medidas de políticas públicas implementadas a partir das reformas educativas em curso no Brasil se justificam e buscam seus fundamentos na falta de qualidade do processo educativo, na deterioração dos conhecimentos do professor e no “atraso” dos conteúdos a ser ensinados. Esse tipo de avaliação é realizado, dentro de parâmetros estabelecidos pelo sistema econômico predominante, no qual a educação aparece como um dos carros chefes de um novo desenvolvimento capitalista. De um modo geral, essas análises tendem a considerar, indiretamente, o professor como responsável pela baixa qualidade de ensino, fato que justificaria os baixos salários e as condições de trabalho impostas à categoria (Cardelli, 1998). Tais análises geraram um discurso, produzido nas esferas mais altas do poder e reproduzido nas escolas pelos seus representantes ou por aqueles que exercem poder diretamente sobre a docência: dirigentes, delegados e supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos.

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, Brasil

Outros estudiosos analisam de maneira diferente essa mesma questão, como Francisco Imbernón (2002) que visualiza o professor na perspectiva da sua profissionalização e dos perigos representados pela proletarização. Exige-se, então, do professor que construa uma nova identidade profissional, o que somente poderá ocorrer num processo longo e complexo, freqüentemente imperceptível para o sujeito. A nova identidade profissional, que se cobra do professor, corresponde às expectativas que o sistema mantém em relação à aceitação das reformas educacionais. Desconsidera-se que a auto-estima é um dos componentes da identidade pessoal e profissional: ela se constrói e reconstrói de modo mais ou menos consciente por cada um ao longo de seu itinerário. Quem sou e para que eu sirvo? Os sentimentos, as representações de si mesmo ligadas a essas questões aparecem quando as pessoas falam de suas práticas profissionais, de suas histórias, de suas idéias de excelência na sua profissão. Isto será definido por atitudes profissionais, ao fim de certo tempo, e concebido como respostas aos acontecimentos aleatórios do cotidiano, de rotinas eficazes, como uma capacidade de se adaptar, como reconhecimento da complexidade das situações educativas cotidianas. A imagem de si tem a ver com o sentimento de legitimidade (Cauterman et alii, 1999).

Ao mesmo tempo, há uma identidade profissional, também construída, que responde pelas concepções que os professores construíram a respeito de si mesmos e de seu grupo, matrizes determinadas pela sua posição social, que cria visões de mundo, que levam a determinadas práticas sociais e a julgamentos, políticos, morais estéticos. Essa matriz, que Bourdieu chama de *habitus* é uma “ambição indispensável para tentar totalizar numa prática realmente cumulativa o conjunto dos saberes e do saber-fazer acumulados em todos os atos de conhecimento no passado e no presente” (Bourdieu, 2001: p. 64), que são transmitidos no cotidiano escolar e permitem a revalidação, no presente, daquilo que já foi constituído no passado, com vistas à manutenção de tais práticas no futuro.

As informações, que passamos agora a analisar, foram colhidas na leitura e análise de setenta roteiros de observação de estágio, realizado em escolas públicas (estaduais e municipais) regulares de São Paulo, a maioria delas de ensino médio (72%), no primeiro semestre de 2004. Os questionários e entrevistas realizadas pelos estagiários se completaram em duas etapas: a primeira, objetivava a elaboração do perfil docente das escolas públicas abertas ao estágio e a segunda tinha como ponto central conhecer como aqueles docentes organizavam seus cursos, selecionavam conteúdos e métodos de ensino e utilizavam o material escolar, como livros, filmes, imagens fixas. O segundo instrumento se constituiu na base documental deste trabalho, nas questões que tangem a organização dos conteúdos e as observações dos estagiários sobre o currículo orientador das aulas que assistiam. Quatro perguntas foram feitas, das quais duas foram selecionadas:

1. Qual a base sobre a qual se organiza o planejamento anual da disciplina (PCNs, Proposta curricular, índice do livro didático, proposta do próprio professor)?
2. A organização dos conteúdos se fundamenta em eixos temáticos? Em caso afirmativo, explique como. Em caso negativo, explicita qual a forma de organização.

Antes de iniciarmos a análise das respostas redigidas pelos estagiários é conveniente que se identifique quem são os professores neste contexto contemporâneo.

Todos os professores cujas aulas os estagiários observaram eram licenciados em História. Trinta e três (47%) eram formados por escolas privadas; vinte e quatro (37%) fizeram o curso de História na Universidade de São Paulo (USP), onze (12%) eram licenciados pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e dois (3%) pelos cursos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)². A grande maioria (67%) deles tinha entre seis e dezesseis anos de trabalho no magistério, dez por cento era professor há menos de cinco anos e apenas quatro por cento tinham mais de vinte e cinco anos de profissão. É importante também para a finalidade deste trabalho, observar que por informações obtidas em questionário aplicado anteriormente, trinta e dois (quarenta e cinco por cento) deles tinha declarado ter escolhido a profissão por vocação e outros dezenove (vinte e sete por cento) foram levados à profissão pelo gosto pela História, o que indica que aproximadamente setenta por cento do grupo gosta do que faz e uma maioria significativa de setenta e sete por cento declarou estar satisfeita com a profissão, sem ressalvas. Do grupo restante, 13%, se dizia satisfeito com a profissão, mas se afirmava descontente com os baixos salários da escola pública. As informações acima são importantes por que são elementos que interferem na organização das aulas e na preparação dos planejamentos da disciplina.

Nosso objetivo principal era perceber em que medida a reforma que introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais tinha propiciado mudanças e como estas mudanças se evidenciariam no trabalho desenvolvido nas aulas de História. Mais ainda queríamos perceber como a narrativa histórica em sala de aula compreende uma concepção de currículo, formatada e consolidada pela tradição e como a expressam os professores, atores principais dessa trama.

Desde o final dos anos 1990, vêm sendo elaborados e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diferentes níveis de ensino. Ao acompanhar

² A USP e a UNESP são universidades públicas estaduais gratuitas que desenvolvem pesquisas e mantêm plano de carreira para os professores. A PUC-SP distingue-se da maioria das outras escolas privadas por também promover o desenvolvimento de pesquisas.

a tendência, manifestada desde a década anterior por grande parte das propostas curriculares estaduais, de organizar os conteúdos por meio de eixos temáticos, os PCN buscaram implementar transformações na organização curricular e escapar da imposição de cânones que vinham desde o século XIX. A mais significativa, que implicaria em mudanças mais profundas nos conteúdos, era a de recolocá-los a partir de problematização gerada pela vivência e experiência do aluno. Embora os eixos temáticos e os sub-eixos se organizem ainda pela ordem cronológica e algumas vezes a linearidade temporal tenha uma forte presença, o deslocamento dos conteúdos deveria levar a reformulações da narrativa histórica e exigiria novas posturas do professor.

Sabemos quão importante tem sido para os professores, a compreensão de sua prática pedagógica como transformadora do mundo em que vivemos e sabemos também que consideram a História como uma disciplina essencialmente formativa, que prepara os alunos para o exercício da cidadania e para a atuação como agente transformador da sociedade. Há uma rejeição explícita, na fala dos docentes, à história factual, à que valoriza os grandes personagens e à datação. Por outro lado, valorizam determinados conceitos para aprendizagem de História – conceitos como tempo/espaço, trabalho, relações sociais, entre outros, são considerados fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho (Abud, 2003, pp. 15-25). Para tanto, a problematização a partir da vivência do aluno é sempre considerada muito importante na fala do professor. Considerei então, para este trabalho, as respostas sobre as mudanças efetivas que a implementação dos PCN pudesse ter provocado.

Quase ao mesmo tempo em que se elaboravam os PCN, expandia-se o Programa Nacional do Livro Didático. Não houve qualquer relação formal entre os dois programas de políticas públicas, apesar de serem realizadas pelo mesmo órgão público. Não existiu também qualquer orientação para os analistas dos livros didáticos, que observassem as relações das obras avaliadas com as proposições dos PCN. Mas, talvez por uma questão de prudência, os autores e editores procuraram incorporar aquilo que consideraram a parte mais significativa dos documentos curriculares – a ruptura com a História dividida entre História do Brasil e História Geral. Essa divisão, estabelecida desde a criação da escola secundária no Brasil, significava a consagração da História sequencial, pois levava à construção do conhecimento histórico como um encadeamento de fatos, relacionados entre si pelas causas e consequências, localizadas pela ordenação temporal de sua ocorrência, independentemente de onde tivessem ocorrido. Cuesta Fernandez (1997, p.31) considera que esse molde cronológico universalista contribuiu para inventar e estabilizar uma memória histórica oficial, forjada pela Igreja e pelo Estado. Essa memória e suas convenções cronológicas chegaram até o século XIX, no momento fundacional da História como disciplina escolar, constituindo um dos mais antigos

movimentos do *código disciplinar* e uma das arbitrariedades de mais longa duração na cultura ocidental.

Jean Chesneau (1977), na década de 70, já alertava sobre o papel ideológico exercido pelo quadripartismo histórico, lembrando que a cada um dos períodos históricos, criados pelos historiadores burgueses do século XIX, corresponde um interesse que faz com que eles se tornem um instrumento de dominação. Para cada um dos períodos percebe-se um objetivo definido pela burguesia européia na seleção dos fatos e na sua transformação em fato histórico. A divisão institucionalizou e reinventou uma duradoura tradição, cuja permanência é para nós muito evidente nas formas de organização do ensino de História e na resistência contra mudanças. Dessa maneira, consolidou-se a importância do estudo da democracia ateniense e do militarismo espartano, das conquistas romanas e do seu Direito. Sacralizou-se o conservadorismo católico nos estudos sobre a Idade Média, e os estudos sobre a Idade Moderna valorizaram as pesquisas demográficas e sobre as técnicas, como forma de ocultação dos grandes movimentos de massa do período. Já na Idade Contemporânea, tratou-se de legitimar o imperialismo e o papel civilizador das nações européias.

Para que a História, como disciplina escolar, atingisse seus objetivos, era imperioso que *progresso* e *evolução* estivessem entre os conceitos definidores de sua organização, pois forneceriam o fio lógico para a estruturação curricular da disciplina. Uma visão genética se impôs à História ensinada: partir do início dos tempos para que restem comprovados os avanços da humanidade, desde que começou sua trajetória no planeta. Assim, o saber disciplinar desempenhou “um enorme papel tanto no que se referia à seleção como à seqüenciação ou organização dos conteúdos” (Gómez, 2000, p.75). Desse modo, “adaptou-se às necessidades do nascente modo de educação tradicional-elitista, que exhibe desde suas origens uma forte restrição classista da circulação do capital cultural e uma profunda segmentação social no acesso ao sistema educativo” (Cuesta Fernandez, 1998, p. 21).

A referência do autor às origens da História como disciplina na escola espanhola pode ser estendida a outros países do mundo ocidental, inclusive ao Brasil.

Na primeira metade do século XX, as transformações políticas e sociais trouxeram novos objetivos para a educação brasileira. O fim da república oligárquica e a ascensão ao poder político de grupos “modernizadores”, em 1930, imprimiram novos rumos à escola secundária, já então considerada, como o local privilegiado para a formação de líderes condutores das massas, como afirmava Francisco Campos. Para o ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, as transformações necessárias à sociedade brasileira se operariam somente pela influência das ciências e das artes, e pela expansão das idéias de filósofos, pesquisadores, engenheiros, artistas e não pelas ações de *mentalidades primitivas*. (Campos, 1940).

As reformas educacionais das décadas de 60 e 70 do século passado haveriam de imprimir outros rumos às escolas secundárias. Primeiramente, tentando orientar a formação dos alunos em direção à profissionalização, depois, com a implantação da ditadura militar e a Lei 5692/71, a pretexto de democratizar o acesso a escolas de crianças de todas as camadas sociais, reduzindo a função curricular da escola a um ato técnico de transmissão de saberes produzidos em outras instâncias. Não é preciso lembrar que a implantação da Lei 5692/71 levou a mudanças na grade curricular que trouxeram os Estudos Sociais, com a finalidade de eliminar a História e a Geografia como disciplinas escolares. A mudança curricular, é claro, buscava atender a outros objetivos. O fim de Estudos Sociais, na primeira metade dos anos 1980, propiciou a elaboração das propostas curriculares estaduais, que introduziram na História escolar novas tendências historiográficas e educacionais. Incorporavam também aspirações políticas que pareciam possíveis naquele contexto, no qual as ditaduras da América Latina se desfaziam. No Brasil, as reivindicações por anistia, eleições diretas e pela aceleração da democratização criavam representações do ensino de História, nas quais eram visíveis as concepções de que era instrumento fundamental para as mudanças sociais que preconizavam. O aluno e o professor eram tidos como agentes da História e a conscientização política parecia ser a saída pela qual a História escolar cumpriria seu objetivo de transformar a realidade.

No final dos anos 1980 e início dos 1990, o mundo tomava outros rumos, iniciando o processo de globalização e organismos internacionais como CEPAL, a Comunidade Européia, passaram a demonstrar explicitamente seu interesse pela organização escolar. Nesse contexto, se desenvolveram novas orientações curriculares, que deram uma face diferente para a História, disciplina escolar. Teorias como a de Francis Fukuyama sobre o fim da História, a concepção de uma sociedade pronta, que não carecia mais das transformações tão desejadas por grupos de professores, havia tão pouco tempo, passaram a orientar a elaboração curricular. A sociedade estava pronta e a escola devia ensinar o aluno a reconhecer, identificar, compreender os fatos sociais (e históricos) para que ele mesmo se identificasse. O indivíduo substituiu o coletivo, conceitos como identidade e memória cobriram o que havia restado de participação na sociedade para transformá-la. O conhecimento histórico escolar passou a ter como finalidade a formação de competências, para o desenvolvimento de atitudes e de procedimentos.

Nesse contexto, no final dos anos 1990 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN foram implementados por meio de programas subsidiados pelo MEC, como *PCN em ação*, o que ajudou bastante sua divulgação. Tais programas não ocorreram no estado de São Paulo, onde a Secretaria Estadual da Educação não disponibilizou para as escolas o material publicado e onde o sistema de avaliação é descentralizado. Não houve, assim, um contato direto dos professores com o documento, na época de sua implementação. Contudo, a apropriação dos PCN realizada, na maioria das vezes de forma inadequada, pela

produção didática foi a forma pela qual os PCN penetraram nas escolas estaduais de São Paulo. Quanto às escolas municipais, embora não houvesse qualquer impedimento, a implantação dos PCN deu-se de forma irregular, isenta de qualquer tentativa de sistematização. Enfatizou-se a importância do conceito de competência e a discussão sobre as concepções de História, em jogo na organização dos conteúdos conceituais, foi secundarizada pela expansão do conceito de conteúdo que, além das informações e conceitos próprios da disciplina escolar, passou a englobar também procedimentos e atitudes. Nessa reconstrução curricular, reconstruiu-se o conceito da disciplina escolar e se agregou aos PCN o sentido do novo, ao qual se acomodaram os professores. Como se deu essa reconstrução e como, na prática diária, nas suas aulas, os professores de História re-escrevem a narrativa histórica, calcada, desta vez, nos documentos curriculares?

A citação dos documentos curriculares parece ser a incorporação do discurso do novo – mesmo ignorando a colocação na prática. As observações de estagiários esclarecem a ansiedade de alguns professores em se mostrarem “conectados” com as inovações, mesmo sem compreendê-las:

“Segundo o professor, são os PCN, porém tenho observado que suas aulas não são planejadas de acordo com o citado (...), segue a sequência cronológica dos fatos, ou melhor, o índice do livro didático.” (Relatório F).

“O planejamento é elaborado tendo em vista o vestibular, pois o curso é de ensino médio, sendo adaptado ao PCN.” (Relatório L).

Na segunda questão proposta, percebe-se com mais clareza como a maioria desconhece as mudanças propostas, no que se refere à organização dos conteúdos. Ao confrontar algumas respostas às duas questões fica evidente que a concepção de História ensinada, constante do PCN, não foi incorporada pelo professor (e pelo estagiário que realizou a enquête):

“O planejamento foi feito por professor que saiu e aparentemente foi baseado nos PCNs, por que há elementos de História temática. A nova professora acrescentou temas que achou interessante como História de São Paulo, visitas a museus.” (Relatório C1)

“Às vezes sim, outras não. O tema terra (...) foi trabalhado respeitando-se os distintos períodos da História Geral e do Brasil, comparando-os (feudalismo na Europa, colonialismo no Brasil (sic) e movimentos de trabalhadores sem terra contemporaneamente). Quando não usa história temática, usa história linear, intercalando História Geral e do Brasil. Acha difícil trabalhar com história temática.” (Relatório C1)

Ou:

“Proposta curricular, PCNs.” Relatório K1.

“Sim, utiliza eixos temáticos, p. ex. Revolução Francesa, Revolução Industrial, Iluminismo.” Relatório K1

No primeiro caso, aluno e professora reconhecem que o planejamento (realizado por outro professor) foi baseado nos PCN por que havia elementos de História temática. Deve-se lembrar que a organização temática não é uma exclusividade desses documentos, pois as Propostas Curriculares de Primeiro Grau (1992) e a Proposta Curricular de Segundo Grau (1993), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo já traziam os eixos temáticos como orientação para o ensino de História. Por outro lado, há uma falta de clareza na explicação, mas não deixa dúvidas que a própria professora não entende muito bem como organiza as aulas, se é que as organiza, pois considera “visita a museus” como *tema*, tal como a História de São Paulo. Ao propor novos temas não deixa transparecer o que seria o seu alicerce de sustentação: a problematização a partir da vivência e da experiência do aluno. A distância entre o que é proposto e o que se concretiza nas aulas é de tal envergadura que sugere a inexistência de qualquer relação entre o documento curricular e a sala de aula. A confusão da professora é evidente quando confessou achar “difícil trabalhar com eixos temáticos”.

O segundo exemplo deixa ainda mais clara a distância. Ao responder que utiliza a Proposta Curricular e os PCN, o professor assume um compromisso com a inovação e se mostra em conformidade com o que há de mais moderno, rejeitando, pelo menos no discurso, o tradicional. Contudo, a realidade transparece nos eixos temáticos que cita, que nada mais são que fatos encadeados do que nos habituamos a chamar de “História tradicional”.

Outra resposta demonstra que o professor se pretende conhecedor das novas propostas, mas não as coloca em prática devido a obstáculos externos à sua vontade:

“O professor se baseia nos PCN.” (Relatório Q1)

“Não trabalha com eixos temáticos, apesar do planejamento. O professor explicou que há resistência de outros professores, mas que no 2º. Semestre, o trabalho será por projetos.” (Relatório Q1).

Há, no entanto, que se fazer justiça: quinze professores utilizam os PCN como base para seu planejamento e pelo relato dos estagiários organizam as aulas a partir de eixos temáticos. Contudo sete deles, fazem uso de livros didáticos com propostas temáticas e os seguem rigidamente. Desse modo, quebra-se o encanto dos eixos temáticos. Sua proposição se justifica pela relação que se pode fazer, por meio deles, entre os conteúdos conceituais e as vidas concretas, reais de alunos e professores. O distanciamento entre um e outro elabora novas ramificações do código disciplinar, nos quais prevalece, da mesma forma que no “ensino tradicional”, o alheamento entre a História e a vida. Apesar das formulações discursivas seguem

em direção ao engajamento dos professores nas novas correntes psicopedagógicas e historiográficas, a observação nas aulas demonstra que a rotina tem sido mais forte que qualquer outro apelo. Não se assume, porém, a responsabilidade pelos atos profissionais, pois chega-se até a afirmar que se cumprem determinações do MEC, ao adotar o livro didático em uso na sala de aula:

“O planejamento se fundamenta nos PCN e livro didático escolhido pelo MEC. A professora obedece os eixos temáticos propostos pelo livro proposto pelo MEC (...). Nas aulas observadas, o conteúdo estava relacionado com industrialização e trabalho livre.” (Relatório F1):

“Sim, por que o livro é de história temática.” (Relatório A2)

“...eixo era dado pelo livro didático...” (Relatório O2)

É expressivo o número de professores que tem o livro didático como base exclusiva para organizar os conteúdos de suas aulas: dezessete (24%). O restante dos professores afirmou ter proposta própria para organização do seu planejamento.

Desde as últimas duas décadas do século passado, estudos demonstram a importância que os livros didáticos vêm assumindo na organização curricular. Numerosos autores (Davies, 2006; Miranda e Luca, 2004; Gonçalves, 2001; Souza, 1999; Baldissera, 1994) têm apontado o papel dos livros didáticos como os principais selecionadores dos conteúdos históricos apresentados nas aulas de História. De um modo ou de outro, são direcionadores do saber histórico apropriado pelo aluno, formando os conceitos históricos, muitas vezes, de modo deturpado, como lembra Gonçalves (2001), quanto à desconsideração da historicidade de alguns conceitos pertinentes à Antiguidade.

A dependência do livro didático, entre os professores, vem se acentuando nos últimos anos, devido, em parte, à ampliação de cursos de licenciatura, que não subsidiam a formação da crítica, em parte ao próprio sistema educacional que não propicia encontros nem estimula a atividade intelectual. Um outro fator alimenta ainda essa relação de dependência: a distribuição pelo Ministério da Educação dos livros didáticos que os próprios professores devem escolher.

O entendimento dos docentes sobre a avaliação dos livros didáticos também pode dar pistas sobre a construção do currículo e sobre as relações entre os documentos curriculares e as políticas públicas do material didático. O Catálogo de Livros Didáticos não propõe livros didáticos, apresenta resenhas dos livros aprovados pelo PNLD, entre os quais os professores podem indicar aquele que preferem. Persiste, contudo, a idéia de um currículo único e oficial, que deve transparecer em todos os documentos emanados dos órgãos públicos vistos como responsáveis pela organização do sistema escolar.

A construção do currículo no cotidiano escolar não tem sido, conforme se lê nos relatórios e fichas de observação dos alunos uma atividade frequente que possibilite a caminhada do docente em direção à sua autonomia de pensamento. Tampouco as reformas curriculares vêm agindo no sentido de transformá-los no profissional “descentralizado, pragmático, construtivista, participativo, colaborativo” no dizer de Popkewitz (1998). Os depoimentos aos estagiários manifestam certa nostalgia das ordens a serem obedecidas, programa obrigatório, do livro didático escolhido pelas autoridades educacionais. Distinguem-se também permanências na concepção da História ensinada: linha cronológica e o respeito à periodização clássica; conteúdos centralizados na História da Europa, apesar de se considerar que os conteúdos de História do Brasil e da História Geral estão integrados pela alternância de temas relativos a um e a outro tipo de conteúdo. Pode-se então, afirmar que as reformas curriculares não se concretizaram como mudanças no currículo de História, por força de uma tradição consagrada nos cursos de graduação, nos livros didáticos e nas representações históricas que perpassam pela sociedade.

Referências

- Abud, K. M. (2003). A construção curricular em sala de aula. *História e ensino*, v. 9, pp. 15-25.
- Baldissera, J. A. (1994). *O livro didático de história: uma visão crítica*. Porto Alegre: Evangraf.
- Campos, F. (1940). *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Cardelli, J. (1998). Elementos de la dinamica de poder en la atual reforma educativa. In A. Birgin et alli. *La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires (Arg.): Troquel Educación, pp. 67-72.
- Cauterman, M.M. et alii. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Cuesta Fernandez, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Cuesta Fernandez, R. (1998). *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal Ediciones.
- Chesneau, J. (1977). *Du passé faisons-nous table rase?*. Paris: Maspéro.
- Davies, N. Livro didático: apoio ao professor ou vilão no ensino de História? http://www.uff.br/facedu/departamentos/docs_politica_moral/livro_didatico.doc. [25/07/2006]
- Gómez, A. L. (2002). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilha: Díada Editora.
- Gonçalves, A. T. (2001). Os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos de História brasileiros. *Hélade*: Número especial, p.3-10.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* 5ª ed. Barcelona: Graó.
- Miranda, S. R. & Luca, T. R. de. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História* vol. 24, vol. 48, p. 123-144.
- Popkewitz, (1998). Gubernamentalidad y formación docente. In A. Birgin et alli. *La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires (Arg.): Troquel Educación, pp. 55-66.
- Souza, M. I. Salgado. (1999). Desencontros entre a produção historiográfica e o livro didático. In M.A. Schmidt & M. R. Cainelli (Orgs.). *III Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos quatro ventos, pp. 301-313.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS EM TAIWAN*

Yi-Mei Hsiao¹

Universidade de Tsin-Hua

Introdução

Em Taiwan, os manuais escolares desempenharam um papel importante na disciplina de História. O contacto dos alunos com a História aconteceu sobretudo através de um conjunto de narrativas únicas fornecidas pelos manuais escolares.

O lugar central dos manuais escolares na educação histórica em Taiwan pode relacionar-se com os seguintes factores: após o partido nacionalista (Kuomintang, governo do KMT) ter assumido o poder, afastando-se da colonização Japonesa, foi adoptada a política do manual único, e continuou durante mais de meio século (1945 – 2001); os professores de História confiavam bastante nos manuais escolares e o seu principal método de ensino centrava-se na explicação dos conteúdos dos manuais aos seus alunos (Chen, 1998). Para além disto, a importância dos conteúdos dos manuais escolares é reforçada pelos exames, uma vez que as suas questões se centram sobretudo nos conteúdos abordados naqueles. Recentemente, gerou-se uma forte controvérsia sobre a mudança do currículo de História, bem como sobre a revisão dos manuais escolares. Ao longo desse debate ficou clara a importância do papel das narrativas dos manuais nas concepções dos historiadores e do público em geral (Corcuff, 1997; Vickers & Jones, 2005).

Reconhecendo a importância das narrativas dos manuais escolares na educação histórica em Taiwan, o papel dos manuais na aprendizagem e compreensão histórica dos alunos constitui-se como uma problemática de investigação sobre a consciência histórica dos alunos.

O objectivo deste trabalho é discutir as diferentes concepções dos alunos sobre o conhecimento histórico e a forma como este se relaciona com as atitudes perante a aprendizagem da História.

A Amostra

Foi utilizada uma estratégia intencional na selecção da amostra: os alunos (com idades compreendidas entre os 15-17anos) foram escolhidos em turmas de quatro professores, de diferentes escolas secundárias.

* Tradução de Júlia Castro.

¹ Colaboradora externa da Universidade de Tsin-Hua, Doutora em History Education pela Universidade de Londres.

Reconhecendo o facto de que diferentes abordagens no ensino podem afectar o conjunto de ideias disponíveis para os alunos, os professores foram seleccionados considerando diferentes abordagens no ensino, especialmente as diferentes formas como utilizam o manual escolar. O motivo para a adopção deste procedimento foi assegurar que os professores seleccionados tivessem uma variedade de abordagens nas suas práticas e que os alunos da amostra fossem capazes de mostrar um conjunto amplo de ideias. Esta opção envolveu a recolha prévia de informação variada sobre os professores antes da sua selecção, bem como a análise das suas práticas, sendo este procedimento parte integrante da investigação. Antes e durante a recolha de dados, procedeu-se à observação de aulas e a entrevistas informais de forma a confirmar as expectativas iniciais sobre as abordagens utilizadas por estes professores na sala de aula.

O tamanho da amostra foi limitado por questões práticas. Assim, dos 120 alunos que responderam às tarefas escritas foram seleccionados, para a entrevista, 4 alunos de cada classe. As respostas analisadas e discutidas neste trabalho tiveram como amostra de base entrevistas a 32 alunos (12 rapazes e 20 raparigas)². As respostas destes alunos a um questionário com questões abertas foram também incluídas na análise.

De forma a compreender o papel dos manuais escolares na aprendizagem dos jovens, os alunos seleccionados responderam a um questionário com questões de tipo aberto, que explorava as suas concepções sobre os manuais de História.

As questões propostas no questionário foram as seguintes:

- Qual é, para ti, o objectivo do uso de manuais de História?
- Dá a tua opinião sobre a seguinte afirmação: *É impossível que os autores destes manuais tenham vivido todos estes acontecimentos, então os textos destes manuais não são totalmente convincentes.*

Após a leitura das respostas dos alunos, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas de forma a analisar as ideias dos alunos sobre a relação entre os manuais e a aprendizagem da História. Foi pedido aos alunos que clarificassem algumas ideias ambíguas nas suas respostas ao questionário. Foi-lhes também perguntado sobre as suas percepções dos manuais de História.

Durante a entrevista, foram também exploradas as atitudes dos alunos relativamente à possibilidade dos manuais influenciarem a sua compreensão da História. O guião da entrevista continha quatro questões, a saber:

1. O que aconteceria se aprendêssemos História sem usar manuais escolares?

² A selecção destes alunos teve como base uma investigação de pequena escala com 120 alunos sobre ideias relacionadas com os objectivos do uso de manuais escolares. A selecção foi feita partindo dos seguintes critérios: equilíbrio ao nível do género na amostra; respostas criativas (pouco comuns ou excepcionais) ou ainda que sugerissem ser representativas de diferentes categorias no estudo.

2. O que pensas do manual de História que estás a usar presentemente?
3. O que pensas sobre a seguinte afirmação: “O objectivo do uso de manuais escolares é assegurar que os alunos adquiram o conhecimento exacto”
4. (1) O que pensas sobre a seguinte afirmação: “Se só existisse um manual de História, isso levaria os alunos pensar o passado da mesma maneira”?
- (2) É bom ou mau que as pessoas pensem o passado da mesma maneira?

O papel dos manuais de História na aprendizagem dos alunos

As respostas dos alunos nos questionários e entrevistas sugerem diferentes padrões de ideias sobre os pontos fortes e fracos dos manuais de História convencionais na aprendizagem dos alunos. A maioria dos alunos (88%) expressou ideias positivas relativamente à importância dos manuais de História e os restantes alunos (22%) expressaram ideias negativas.

Os argumentos dos alunos que expressaram ideias de suporte aos manuais convencionais basearam-se nas seguintes razões:

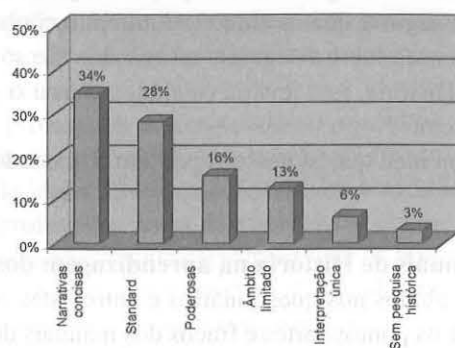
- Os manuais providenciam narrativas *concisas* relativamente a um conhecimento histórico vasto;
- Os manuais fornecem questões *standard* para os exames, estando salvaguardada, por essa razão, a igualdade de oportunidades nos exames;
- Os manuais são uma ferramenta *poderosa* para os alunos aprenderem História, porque as questões dos exames estão muito dependentes dos conteúdos dos manuais.

Por oposição, alguns alunos acreditam que um dos problemas do uso dos manuais convencionais é aumentar as desvantagens. Estes alunos acreditam que os manuais convencionais podem ser obstáculos que impedem os alunos de compreenderem a História, pelas seguintes razões:

- Os manuais restringem o ensino da História a um espectro limitado de narrativas;
- Os manuais que propõem uma narrativa única impedem os alunos de reconhecer a possibilidade de diferentes interpretações;
- Os manuais que propõem uma narrativa única não encorajam os alunos a compreender como as narrativas históricas são construídas a partir da evidência.

A Figura 1 apresenta as diferentes perspectivas dos alunos sobre os manuais de História :

Figura 1. As ideias dos alunos sobre os manuais de História (%)



Apesar das questões de investigação se focalizarem na relação entre manuais e a compreensão e aprendizagem histórica, as respostas dos alunos apontam, até certo ponto, para alguns aspectos das práticas de ensino dos professores. Muitas respostas revelaram exemplos que sugerem pouca qualidade no ensino e aprendizagem da História.

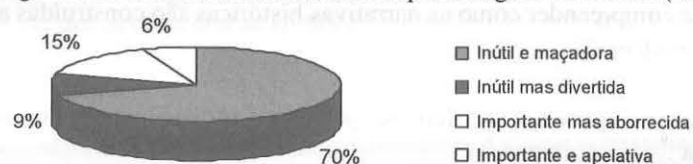
De acordo com a maioria dos alunos, os seus professores ou contam apenas histórias, ou explicam o conteúdo dos manuais de História. Para além disso, a desmotivação na aprendizagem da História está bem patente nas respostas dos alunos. Palavras como “maçador” e “aborrecido” surgem constantemente nos seus argumentos.

As respostas revelam, implicitamente, diferentes concepções sobre o que é aprender História a partir das suas experiências e expectativas.

As ideias dos alunos sobre o valor da História e as suas atitudes em relação à aprendizagem na disciplina

As concepções dos alunos sobre os manuais de História sugerem algumas ideias sobre o valor da História e o seu interesse em estudá-la. A maioria dos alunos (79%) encaram a História como um assunto inútil; só uma minoria dos alunos (6%) valorizou muito a História. A Figura 2 mostra as suas atitudes para com a aprendizagem da História.

Figura 2. As atitudes dos alunos face à aprendizagem da História (%)



Os alunos que olham a História como um assunto irrelevante usualmente também a acham “maçadora” (70%). Estes alunos referem explicitamente que não estudariam História se não existissem exames.

Uma minoria dos alunos (9%) acredita que não existe qualquer utilidade em aprender História, excepto quando as histórias são divertidas.

Em contraste, 21% dos alunos acreditam que a História é muito importante e que toda a gente a devia aprender. Contudo, apenas dois alunos demonstraram claramente qual o valor da História. Os restantes tratam a História como uma forma de aprenderem com os erros do passado (lições do passado) ou para se atingir a coesão nacional e social.

A secção seguinte analisará as diferentes concepções de História, o seu valor, e a possível conexão com os interesses destes alunos.

Uma vez que a importância dos exames é reconhecida pela generalidade dos alunos, a discussão das suas ideias sobre a importância da História focalizou-se, nesta análise, para além desse argumento.

A História é inútil porque está “morta”, e é bastante aborrecida

A maioria dos alunos entrevistados não vê a História como um assunto útil porque acredita que a História está “morta e enterrada” e não se relaciona com as suas vidas no presente. A maioria (70%) queixa-se, partindo das suas experiências, da monotonia na aprendizagem da História. Estes alunos argumentam que aprender História envolve, sobretudo, a memorização de acontecimentos incompreensíveis, presentes nos manuais escolares. Na Figura 3, Ming-Shu apresenta as suas concepções sobre a disciplina e a sua relutância em aprender História.

Figura 3. Um assunto inútil e aborrecido

| | |
|-----------|--|
| Int.: | O que pensas desta afirmação: “Se só existisse um manual de História, isso faria com que os alunos pensassem o passado da mesma forma?” |
| Ming-Shu: | Talvez... para ter bons resultados nos exames todos temos que ler os conteúdos dos manuais constantemente. Suponho que, no final, todos somos influenciados por isso. |
| Int: | E a leitura de outros textos históricos que podes aprender para além dos manuais? |
| Ming-Shu: | Eu não leio outros livros de História para além dos manuais. Não estou interessada... Para mim é algo irrelevante e sem sentido. É tão seca e aborrecida. |
| Int: | Podes dizer-me porque achas a História tão irrelevante? |
| Ming-Shu: | Não tem qualquer utilidade. Porque é que precisamos de aprender coisas feitas no passado, por pessoas que já morreram. |
| Int: | O que te leva a dizer que a História é algo aborrecido? |
| Ming-Shu: | Não achas aborrecido aprender quem fez o quê e onde aconteceu? Os manuais de História estão cheios destas coisas irrelevantes. Eu não consigo memorizar tudo aquilo, e não sei porque o deveria fazer. |
| Int: | No início desta conversa disseste que os alunos podem ser influenciados pelas narrativas dos manuais por causa dos exames. Achas bem que as pessoas pensem o passado da mesma forma? |
| Ming-Shu: | É irrelevante. As coisas já aconteceram. É irrelevante como tu julgas ou avalias esses acontecimentos históricos; não os podes mudar. E, de qualquer forma, não me afectam. (Ming-Shu, sexo feminino, 16 anos) |

As respostas de Ming - Shu sugerem uma concepção de História como uma agregação de factos fixos. Esta aluna não compreende porque é que precisa de aprender o que aconteceu no passado, e não compreende a conexão entre o passado e o presente. Quando lhe perguntaram se achava bem que as pessoas pensassem da mesma forma sobre o passado, a sua reacção à questão mostrou a sua indiferença sobre o passado – “É irrelevante”.

Os alunos que partilham esta concepção acreditam que uma vez que as coisas já aconteceram, nada pode mudar o “facto”. Assim, não importa a forma como as pessoas fazem sentido do passado, porque já não é relevante.

As respostas de Ming-Shu (Figura 3) também indicam, na sua descrição da disciplina, a forma como aprendeu História – memorizando nomes e datas dos manuais, sendo uma actividade entorpecedora e pouco excitante.

Pode não ser claro afirmar que esta concepção restrita sobre a História conduziu ao seu pouco interesse em aprender História, nem se pode concluir que apenas a sua ideia limitada sobre a aprendizagem da História (saber quem fez o quê e onde) resulte na sua indiferença para com o conhecimento histórico. Contudo, muitas respostas dos alunos, como as de Ming-Shu, sugerem a existência de uma conexão entre as ideias dos alunos sobre o conceito de História, as suas concepções sobre o valor da História, e o seu interesse em aprender História.

A História é inútil, mas pode ser divertida

Os alunos nesta posição defendem que não faz muito sentido aprender História porque é, simplesmente, aprender um passado morto. Partilham a mesma visão apresentada pelos alunos na posição anterior, ou seja, que a História é irrelevante para as suas vidas. Contudo, os alunos deste grupo assumem que a História, na forma de histórias, pode ser uma espécie de entretenimento³.

A este propósito Li-Wei, uma aluna de 16 anos, deu o seguinte argumento:

“Eu gosto de ouvir histórias na aula de História, mas alguns professores não as contam com muita frequência. É um pouco maçador discutir ou comparar os sistemas políticos e económicos nas diferentes dinastias”.

Outro aluno de 17 anos de idade, Chen-Young referiu:

“A História é sobre pessoas mortas. Não sei bem porque é que temos que a estudar, mas às vezes é interessante saber essas histórias exóticas e misteriosas”.

³ Os alunos demonstram uma tendência para usar palavras como “divertido”, “interessante”, de uma forma vaga, mas estas palavras têm um sentido ligeiramente diferente em cada resposta, dependendo do contexto. Por exemplo, “interessante” pode, simplesmente, significar algo que dá prazer às pessoas, mas pode também significar algo ligado ao aprender mais ou entusiasmarem-se com uma compreensão mais profunda do passado.

A ideia subjacente ao interesse de Chen-Young em aprender as histórias está para além de uma preferência por histórias com um enredo. Foi a peculiaridade do “exótico e misterioso” das histórias que provocou a sua curiosidade.

A sua afirmação também sugere que se tenha sentido intrigado com histórias pouco conhecidas ou que não lhe eram familiares, apesar das suas dúvidas sobre o sentido da aprendizagem da História.

Seguindo esta tendência, Yu-Chi (Figura 4), uma aluna com 16 anos, também defendeu que a História é inútil, mas pode ser interessante. Contudo, apresenta uma concepção mais complexa do que os dois alunos anteriores, Li-Wei e Chen-Yong, sobre a ideia de a História ser “interessante”.

Figura 4. Inútil mas de alguma forma interessante

| | |
|---------|--|
| Int.: | O que pensas desta afirmação: “Se só existisse um manual de História, isso faria com que os alunos pensassem o passado da mesma forma?” |
| Yu-Chi: | Depende se os alunos encontram, ou não, outras fontes históricas. Int.: E tu? |
| Yu-Chi: | Eu não gosto particularmente de História, por isso aprendo História sobretudo através dos manuais... a história não tem muito uso. Actualmente as pessoas têm valores diferentes das pessoas do passado. Por isso, não sei qual é o interesse em estudar e memorizar o que as pessoas antigamente fizeram e porque o fizeram. |
| Int.: | Podes dar um exemplo de diferentes valores entre o presente e o passado? |
| Yu-Chi: | É como o costume de enfaixar os pés há centenas de anos atrás, na China. Na altura, era visto como algo belo, mas não é correcto. Devemos olhar para os costumes a partir das nossas perspectivas actuais e do seu comportamento abusivo para com as mulheres. É interessante saber que as pessoas pensavam de forma diferente em diferentes épocas, mas não se aprende nada com as falsas crenças do passado. Estão simplesmente erradas. |

(Yu - Chi, sexo feminino, 16 anos)

Yu-Chi reconhece a existência de diferenças de valores entre o passado e o presente, e usou essa diferença para argumentar sobre a inutilidade de aprender História. Esta aluna usa os valores do presente para julgar o passado e a diferença situa-se entre o certo e errado. Consequentemente, não encontra qualquer razão para aprender ideias “erradas” do passado, a não ser por entretenimento.

Por outro lado, a mesma aluna expressa o seu interesse em conhecer as ideias das pessoas no passado, o que parece aproximar-se da perspectiva de que “o passado é um país estranho” (Lowenthal, 1985). Contudo, e apesar de ser a estranheza do passado que torna a História interessante para Li-Wei é também esta a razão que contribui para a sua posição de afastamento relativamente ao passado.

A História é importante em termos práticos, mas é muito monótona

Cerca de um quinto dos estudantes da amostra acreditam que a História é muito importante e que todas as pessoas deveriam saber mais. A maioria destes alunos atribui importância à aprendizagem da História, considerando propósitos

de ordem prática, tais como: aprender as com as lições do passado, ou moldar a identidade nacional. Na Figura 5, as respostas de Ying-Yuan ilustram este tipo de concepção, sublinhando também, o quão aborrecida a História pode ser.

Figura 5. Uma matéria escolar importante mas monótona

| | |
|------------|--|
| Int.: | O que aconteceria se aprendêssemos História sem usar manuais escolares? |
| Ying-Yuan: | Não seria bom, porque então os alunos não aprenderiam História. |
| Int.: | Como é que acontece? |
| Ying-Yuan: | Não há muitas pessoas interessadas em compreender a História, e eu penso da mesma forma. A História dá-me sono. Por isso, é necessário usar os manuais de História para obrigar toda a gente a aprender o que aconteceu no passado. |
| Int.: | Na tua opinião porque é que os alunos precisam de aprender o que aconteceu no passado? |
| Ying-Yuan: | É muito importante conhecer o passado. O conhecimento sobre o passado ajuda-nos a compreender o que aconteceu na terra onde vivemos. Independentemente de serem bons ou maus os acontecimentos históricos registados são muito importantes. O passado bom faz-nos sentir orgulho do nosso país, o mau passado pode ajudar-nos a não cometer os mesmos erros. |

(Ying-Yuan, sexo masculino, 16 anos)

Em contraste com a indiferença ou afastamento do passado expressa por Yu-Chi (exemplo apresentado na Figura 4), Ying-Yuan estabelece, de forma clara, uma ligação entre passado e presente. Este aluno reconhece o valor da História porque “o conhecimento sobre o passado ajuda-nos a compreender o que aconteceu na terra onde vivemos”. Esta ideia pode ser útil para o ajudar a fazer sentido do passado. Contudo, na linha seguinte o aluno começa a diferenciar o passado dividindo-o em bom e mau.

Para este aluno o bom passado reforça a nossa identidade, o amor pela nossa terra e pela nação; o mau passado ajuda-nos a aprender a lição. Embora não tenha especificado o que qualifica um passado de bom ou de mau, nos seus argumentos emerge implicitamente a ideia de que o critério se relaciona com o sucesso ou as conquistas (no sentido do desenvolvimento) de uma nação.

A resposta de Ying-Yuan sugere que ele considera o valor da História partindo de uma perspectiva “prática”, perspectiva essa identificada por Rüsen (2001) como uma “consciência histórica de tipo exemplar”, e rejeitada por Michael Oakeshott (1962)⁴.

⁴ Nas categorias propostas por Jörn Rüsen a “consciência histórica exemplar” trata o passado como exemplo para mostrar as regras e os valores que são válidas através do passado, presente e futuro. Ver Rüsen, J. “What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence”, apresentado em *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001. Contudo, de acordo com Oakeshott, a História é o produto de uma forma rigorosa e sofisticada de pensar sobre o mundo... “não representa um prazer de tipo estético, nem um reconhecimento científico, nem uma compreensão prática”. Oakeshott, M., *Rationalism in Politics and Other Essays* (Londres: Methuen; Nova Iorque: Branes & Noble Books, 1962, p.166).

Por outro lado, a visão prática de Ying-Yuan sobre o passado não contribuiu para o seu entusiasmo relativamente à aprendizagem da História. Ele pensa que nem toda a gente é entusiasta de adorar o país ou aprender lições com o passado. Nesse sentido, ele acredita que necessitamos dos manuais para obrigar os alunos a aprender História, atingindo-se assim o seu fim prático.

O argumento deste aluno sobre o poder dos manuais pode estar ligado aos exames, uma vez que os manuais são as fontes para a resolução das questões. Esta ideia revela a influência, na história da educação em Taiwan, da relação imbricada entre os manuais e os exames.

A História não é só importante, é também apelativa

Apenas dois dos entrevistados defendem que a História é simultaneamente importante e interessante. Estes alunos expressam claramente, nas suas respostas, que o valor da História reside em transformar as perspectivas dos alunos sobre o mundo (Lee, 1992). A resposta de Pei-Hua, de 15 anos, ao expor as razões para aprender História, é um exemplo deste argumento:

A História pode ajudar-nos a compreender o que está por detrás de nós e dos outros. A influência da História é profunda e molda os aspectos económicos, políticos, culturais do mundo actual. A História pode ajudar-nos a compreender a relação entre o nosso país e os outros. É também muito interessante ver o comportamento e o pensamento das pessoas no passado e o seu reflexo nas nossas vidas.

Esta aluna parece reconhecer a continuidade entre o passado e o presente, e demonstra um interesse genuíno na compreensão do que aconteceu no passado.

Pei-Hua não trata a História como “morta e enterrada”, nem faz julgamentos sobre comportamentos e valores do passado numa perspectiva do presente.

Discussão e conclusão

Numa perspectiva global, as respostas dos 32 alunos sugerem a existência de algumas conexões nas ideias dos alunos: sobre o conceito de História; as suas concepções sobre o valor desta; e o seu interesse em aprendê-la.

Os alunos que encaram a História como morta e desligada das suas vidas não se mostraram interessados na pesquisa histórica porque não viam qualquer importância na sua aprendizagem.

Por outro lado, alguns alunos que defenderam que a História é um assunto importante parecem não estar interessados em aprender História, porque podem ter um conceito limitado desta. Estes alunos referem-se, nas suas respostas, aos propósitos da aprendizagem da História da seguinte forma: “entrevier o futuro re- vendo o passado” ou “aprendendo lições com o passado”. Estas ideias são as mais

comuns nas respostas dos alunos sobre o valor da História. Contudo, “aprender com as lições do passado”, conferindo à História um sentido prático e dando um sentido à sua aprendizagem, pode não funcionar totalmente desta forma.

A resposta de Ann-Hua, de 16 anos, é um exemplo dessa posição: “*Penso que a História é importante porque as lições do passado podem impedir que cometamos os mesmos erros. Mas os mesmos erros continuam a repetir-se, não continuam? Realmente não sei...*”.

Apesar de Ann-Hua acreditar que a História é importante, esta aluna parece revelar alguma incerteza sobre se a História pode prevenir que os erros se repitam. A sua convicção sobre o valor da História pode não ser coerente e lógica, e por isso o seu interesse em aprender História é diminuto.

Contudo, Pei-Hua, outra das alunas inquiridas, tem uma compreensão mais sofisticada sobre o valor da História. Ela está consciente da conexão entre o passado e o presente, e reconhece que a História alarga a nossa compreensão sobre o mundo.

Esta aluna está convicta de que podemos reflectir sobre nós próprios ao apreciarmos pessoas diferentes, em épocas diferentes, e esta característica da História fez crescer o seu interesse em aprender esta disciplina.

Tal como Sam Wineburg (2001) afirma, “*o passado é um país estranho, não um planeta estranho*”. As ideias e as acções no passado podem ser diferentes e distantes para nós, no presente, mas há algo de comum e de contínuo por detrás dessas acções diferentes ao longo do tempo. Os alunos que não conseguem reconhecer este facto acham irrelevante estudar este conhecimento “morto”.

Apesar dos resultados sugerirem a existência de uma ligação entre o uso dos manuais convencionais e noções restritas de História, por parte dos alunos, este estudo não procurou estabelecer qualquer relação causal.

Uma vez que seria impraticável desenhar e conduzir este estudo como uma experiência, a discussão das causas para os alunos expressarem ideias restritas sobre a História continua a ser especulação.

O ponto crucial que emerge das ideias dos alunos sobre os manuais de História foi a relação entre a compreensão dos alunos sobre o conhecimento histórico, as suas ideias sobre o valor da História, e o seu interesse na sua aprendizagem.

Os resultados sugerem que as ideias dos alunos sobre as fontes históricas afectam a forma como aprendem e compreendem historicamente. Se as concepções restritas sobre História, reveladas por alguns dos alunos (por exemplo, a História ser considerado um conhecimento morto), forem ignoradas, não desafiadas, as preconcepções destes alunos podem impedi-los de fazer sentido da História.

Por estas razões, é necessário compreender e atender às preconcepções sobre História, discutindo abertamente o valor desta. O desenvolvimento do conceito de História tem que ser construído considerando as preconcepções dos alunos, e

não simplesmente através dos manuais. A História não é algo simples e rectilíneo, mas sim uma aquisição conceptual complexa e, por isso, requer uma reflexão constante.

Referências

- Chen, W., (1998). The Role of History Textbooks in the Process of History Teaching. Dissertação de Mestrado, National Chen-Kung University.
- Corcuff, S. (1997) History Textbooks, Identity Politics, and Ethnic Introspection in Taiwan: Knowing Taiwan Textbooks Controversy and the Questions It Raised on the Various Approaches to “Han Identity in Vickers, E & Jones, A. (Eds.), History Education and National Identity in East Asia (Nova Iorque: Routledge, 2005).
- Lee, P.(1992). “History in schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White” in Lee, Lee P.J., Shemilt D., Slater J., Walsh P. and White J. (Eds), *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, Institute of Education, Londres: Tufnell Press.
- Lowenthal, D., *The Past is a foreign country*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).
- Oakeshott, M., (1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Londres: Methuen; Nova Iorque: Branes & Noble Books, p.166).
- Rüsen, J. (2001). “What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence”, apresentado em Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University, p.12.

CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DE CABO VERDE

Graça Sanches¹

Ministério da Educação, Cabo Verde

Introdução

Na sociedade moderna a educação constitui um motor de desenvolvimento e, por isso, não é de estranhar que ela ocupe um lugar de destaque nas políticas de desenvolvimento que se adoptam nos Estados modernos. Esta preocupação com a educação é maior nos Estados subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, principalmente aqueles que não possuem recursos naturais, como é o caso de Cabo Verde. Estudar a educação é, nesta perspectiva, compreender o processo evolutivo de uma sociedade nos seus aspectos económicos, políticos, sociais, culturais. Sendo assim torna-se pertinente um estudo mais centralizado na área de cognição histórica para que se possa saber o que pensam os alunos. É nesta lógica que se justifica o tema do estudo, cujo objectivo será explorar e compreender as ideias dos alunos em Cabo Verde, no final do ensino secundário, acerca da significância que atribuem aos factos da História Contemporânea de Cabo Verde.

Considera-se que este estudo revela de uma grande importância para a história da educação em Cabo Verde, pois, para além de ser um estudo exploratório neste domínio, ela poderá constituir uma referencialização para que os professores, os pais e encarregados de educação e a comunidade educativa compreendam a forma como os alunos atribuem a significância histórica a um determinado acontecimento. Ela poderá também constituir um diagnóstico, que os professores e o Ministério da Educação poderão usar para reflectirem e pensarem na significância histórica que os alunos atribuem ao que lhes é ensinado. Será também uma oportunidade para que os professores reflectam no ensino da História em Cabo Verde, mostrar aos professores de que é preciso ensinar História para que os alunos consigam exercitar a sua capacidade crítica, cabendo ao professor a tarefa de incentivar os alunos a expor e a fundamentar as suas ideias com mais frequência. O conceito de significância histórica, na perspectiva de alunos foi explorado já por Cercadillo (2001), Castro (2003), Monsanto (2004), Chaves (2006) e Alves (2007), em contextos culturais diferentes dos deste país.

¹ Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino da História pela Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado implementada no âmbito do Projecto Consciência Histórica - Teoria e Práticas (II) - PTDC/CED/72623/2006, financiado pela FCT. Investigadora externa do CIED.

Metodologia

O presente estudo insere-se no contexto actual de investigação em Educação Histórica, nomeadamente em cognição histórica situada, em que se assume como relevante compreender as concepções dos alunos.

Objectivos e Questões de Investigação

O objectivo central deste estudo será compreender as ideias dos alunos em Cabo Verde, no final do ensino secundário, acerca da significância que atribuem a personagens da História contemporânea de Cabo Verde, designadamente perante factos da História de Cabo Verde, no caso específico da Independência. Assim torna-se pertinente o seguinte problema:

Como constroem os alunos a Significância da História Contemporânea de Cabo Verde?

Para dar resposta a este problema de investigação, foram levantadas as seguintes questões de investigação:

1. *Quais as referências conceptuais dos alunos sobre personagens significativas para a História Contemporânea de Cabo Verde?*
2. *Como avaliam os alunos acontecimentos da História como a independência de Cabo Verde?*

Desenho de Estudo

Trata-se de um estudo exploratório², descritivo, numa abordagem essencialmente qualitativa e com algum tratamento quantitativo³. É descritivo e qualitativo porque se pretende compreender como os alunos envolvidos atribuem Significância Histórica à independência de Cabo Verde, através de uma análise das respostas dos alunos na sua eventual riqueza e diversidade, recorrendo a procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Pretende-se inferir como os alunos abordam a questão da Significância Histórica, e retirar conclusões contextualizadas, ou seja, tendo em consideração a realidade escolar em que o estudo foi realizado. É também um estudo qualitativo porque se pretende inferir como os alunos participantes justificam as suas escolhas e quais as referências conceptuais que os alunos têm sobre a História Contemporânea de Cabo Verde.

A análise de dados utilizou a técnica de análise de conteúdos sob diversas modalidades.

² Exploratório, no sentido de ser um primeiro estudo realizado em Cabo Verde, no âmbito da investigação em cognição situada.

³ Recorreu-se a uma abordagem quantitativa com vista a explorar a frequência com que os participantes referem as personagens mais significativas para a História de Cabo Verde, segunda as suas próprias percepções.

Amostra

Num contexto em que se pretende analisar as ideias de alunos do 12º Ano de escolaridade em Cabo Verde, a amostra foi constituída por duas turmas, do 12º Ano de escolaridade, num total de 60 alunos, numa escola secundária situada na cidade da Praia, capital do país.

Dos 60 alunos que participaram no estudo, a maioria é do sexo feminino – 38 dos 60 inquiridos (37% masculino; 63% feminino). Este facto pode ser explicado com o fenómeno do sucesso escolar que é maior, em percentagem, nos alunos do sexo feminino e também pelo facto destes inquiridos pertencerem a área de estudos humanísticos, uma área onde, tradicionalmente, se encontra mais alunos do sexo feminino.

É de destacar que a faixa etária dos alunos que responderam este questionário situar-se entre os 17 e 21 anos. E a soma confere uma média de 18,5 anos de idade. No cruzamento das variáveis género/idade pode-se notar que a média de idade é ligeiramente menor nos alunos do sexo feminino (Tabela 1).

Tabela 1. Médias de idades, por sexo

| Sexo | Média de Idade | Media de Idade Geral |
|-----------|----------------|----------------------|
| Feminino | 18,3 | 18,5 |
| Masculino | 18,6 | 18,5 |

O que se pode observar na tabela acima é que a média de idade dos alunos do sexo feminino é ligeiramente inferior a média geral, o que confirma a hipótese levantada de que o sucesso escolar será maior entre as raparigas.

Instrumentos

Para a realização deste estudo vai ser utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados. Neste sentido, e com o objectivo de explorar com alunos cabo-verdianos a questão da significância histórica, no contexto da História Contemporânea de Cabo Verde, foi elaborado um questionário, constituído por questões de resposta aberta. Algumas questões solicitavam uma resposta directa, para tratamento estatístico, e outras solicitavam uma resposta de desenvolvimento, para uma análise qualitativa. Este tipo de questionário possibilita, além de conhecer as preferências dos alunos, proporcionar aos mesmos um espaço que lhes permite expressar livremente as suas ideias e/ou apresentar justificações sobre determinados aspectos por si apontados.

A escolha do inquérito por questionário como técnica de recolha de dados não foi desinteressada, na medida em que este instrumento é de fácil utilização, a sua aplicação é relativamente barata e permite colectar quantidade razoável de informação. (Tuckman 2000). Pode-se dizer ainda que é flexível na medida em que permite recolher grande variedade de informação relativamente a valores, atitudes, comportamentos e crenças. Cientes das limitações, mas também das vantagens que a técnica de observação centrada no questionário implica, o facto de estas ter resultado positivamente em trabalhos de investigação cuja base empírica é reconhecida como adequada aos problemas que a investigação em cognição situada em História coloca reforçou a noção relativa às vantagens e, em simultâneo, redobrou a atenção no que toca às limitações de uma investigação empírica assente neste tipo de técnica de observação (Castro 2007).

Segundo Bell (1993), a aplicação de questionários possibilita ao investigador a realização de descrições e comparações e até relacionar as respostas obtidas no sentido de encontrar características comuns entre os respondentes.

A primeira parte do questionário será constituída por uma questão fechada, onde os alunos serão confrontados com um conjunto de imagens para escolherem as personagens mais significativas para a História de Cabo Verde, devendo escolher e depois justificar.

Na segunda parte, cada aluno será confrontado com uma tarefa escrita, com base em três textos seguido de uma questão aberta sobre a colonização e a descolonização de Cabo Verde, inspirada em Barca e Gago (2000, 2001).

A terceira parte será uma questão aberta, onde os alunos vão poder argumentar sobre a independência de Cabo Verde.

As questões relacionadas com um progressivo refinamento do instrumento foram registadas no final do estudo piloto, uma vez que um dos objectivos centrais da existência dessa fase é procurar, através de uma análise e reflexão sobre os dados, adequar as questões e tarefas propostas nos instrumentos utilizados, para uma possível afinamento das falhas que possam ser detectadas.

Análise de Dados

Relativamente à análise de dados privilegiou a técnica da análise de conteúdo. Esta metodologia qualitativa procurou usar, em parte, a análise proposta por Glasser e Strauss em 1967: *“é um método de investigação qualitativa que utiliza um conjunto sistemático de procedimentos com o objectivo de desenvolver uma teoria fundamentada indutivamente sobre um fenómeno”* (Castro, 2007).

As categorias criadas no processo de análise de dados emergiram da leitura das respostas de alunos, que se assemelharam às categorias propostas nos estudos de Cercadillo (2001) e Castro (2006), mas com o objectivo central de compreender como os alunos de Cabo Verde no final do ensino secundário abordam a questão

de significância histórica, no contexto da História Contemporânea de Cabo Verde, ao escolherem personagens e justificando as suas escolhas.

Este estudo procurou, primeiro, em função dos dados obter um quadro de distribuição de preferências relativas às personagens identificadas pelos alunos como sendo importantes para a História de Cabo Verde e compreender as razões subjacentes às escolhas e depois até que ponto os alunos conseguiram identificar as fontes e interpretá-los.

Sendo assim, primeiro procurou-se conhecer as personagens mais significativas para os alunos, numa abordagem quantitativa e no âmbito da análise de conteúdo, proceder à categorização das ideias destes alunos no que concerne à significância atribuída à História Contemporânea de Cabo Verde. Nesta análise de conteúdo, procurou-se inferir os construtos que estão na origem das respostas e categorizar as razões apontadas pelos alunos aquando das suas escolhas.

Por último, procurou-se fazer uma breve análise às respostas à tarefa sobre argumentos em torno da Independência, numa abordagem qualitativa.

Em relação à primeira questão de investigação, constatou-se que os alunos partiram de referência histórica e cultural. Para eles os personagens significativos foram aqueles que, dentro da sua área específica de actuação: **histórica e política** para o caso do Amílcar Cabral; **cultural e literário** para os outros personagens que escolheram, deram algum contributo para a História Contemporânea de Cabo Verde. As referências deles foram as acções desses personagens enquanto cabo-verdianos, na luta pela independência de Cabo Verde e pela afirmação e divulgação da cultura cabo-verdiana. Assim as escolhas dos personagens mais significativos para a História de Cabo Verde foram: Amílcar Cabral, Cesária Évora, Eugénio Tavares, Nácia Gomes e Vera Duarte. Se formos analisar as justificações dos alunos, podemos constatar que, para eles o mais importante acontecimento da História Contemporânea de Cabo Verde é a independência, pelo que as justificações referem sempre a esse facto, ou seja, contributo de cada personagem na luta pela independência. Por outro lado, houve uma referência menor às outras personagens que, pelo menos, directamente não tiveram nenhuma acção referente ao processo de independência de Cabo Verde.

Nesta questão também constatamos que os alunos revelam algum conhecimento tácito sobre a História Contemporânea do país, ao escolherem os personagens, justificando as suas escolhas de forma contextualizada. Os alunos ao fazerem as suas justificações elegeram valores associados ao heroísmo nacional, progresso, desenvolvimento cultural, político, económico, identidade nacional, como o caso do Amílcar Cabral que está presente nas escolhas de todos os alunos como um herói, um exemplo para Cabo Verde, como uma pessoa que lutou e incentivou a

luta pela independência, sem excluir aqueles que, segundo os alunos, lutaram de uma outra forma.

Amílcar porque teve muita importância na luta pela independência de Cabo Verde, quer militarmente e politicamente, lutou na Guiné pela independência de Cabo Verde e também fez junto da ONU as denúncias do colonialismo português. Eugénio também lutou pela independência, mas utilizando as palavras como sua arma, como escritor ele escrevia a situação que se vivia em Cabo Verde relatando a vida do povo das ilhas de Cabo Verde. Lenine, 17 anos.

No que concerne à segunda questão de investigação, os alunos avaliam a independência como algo muito significativo para a História Contemporânea, se não o mais importante. Para eles a independência é um marco de viragem na História de Cabo Verde, porque ainda hoje temos repercussões, nomeadamente o desenvolvimento conseguido após a independência.

Bem, em relação entre países e entre povos e as cooperações de Cabo Verde, acho que Cabo Verde deve ter a independência. Com a independência, Cabo Verde tudo tornou melhor em todos os termos: políticos, culturais, social e económico. Cátia, 17 anos.

Quando questionados sobre a independência de Cabo Verde, todos os alunos, com excepção de dois, defendem que Cabo Verde deveria ser independente, por avaliar a mesma com um grande impacto. Justificam essa independência como algo que é próprio de um país, com base na declaração dos direitos humanos e, por outro lado, por considerar fundamental para a relação com outros países.

Defenderia que Cabo Verde tem direito à independência pois o colonialismo impede o desenvolvimento económico, social, internacional, a cooperação e vai contra o ideal da paz e harmonização das nações unidas. Álvaro, 18 anos.

Nota-se também que a significância da História Contemporânea de Cabo Verde em alguns casos é interpretada de forma exclusiva, noutros discute-se relações com outros países, com se pode notar na análise da questão 3. Alguns alunos admitem que possa haver uma relação com outros países, mas outros já entendem que não há relações, porque não são cabo-verdianos e nada fizeram para a História de Cabo Verde (como Luís Figo, por exemplo).

Este estudo vem contrariar algumas ideias do senso comum em relação ao facto de, hoje, os jovens nada saberem sobre a História do seu próprio país. Nesse caso, os alunos revelaram ideias tácitas sobre a História de Cabo Verde, ao elegerem a independência como algo significativo para a História de Cabo Verde e justificarem o porquê, mostrando que têm consciência de que a independência foi e é um acontecimento muito importante, e mais ainda, mostraram que aprenderam alguns valores sobre Cabo Verde, como a cultura, mostrando que a História de um país é muito mais do que estudar heróis políticos, é também ela constituída por actores

que deram algum contributo em outras áreas para o desenvolvimento e divulgação da cultura e identidade nacional, como os músicos e autores ligados à literatura. O próprio Ministro da Cultura nas suas intervenções costuma dizer que “Cabo Verde é hoje um país de desenvolvimento médio graças à cultura”.

Constatou-se que existe um certo consenso nas respostas dos alunos quanto às escolhas dos personagens importantes para a História de Cabo Verde, porque se observarmos ver o quadro das escolhas, podemos ver que todos os alunos escolheram o personagem Amílcar Cabral. E os personagens Luís Figo e Bush não obtiveram nenhuma frequência nas escolhas dos alunos, atendendo ao facto de que não contribuíram para a História de Cabo Verde, embora possam admitir uma relação de entreaajuda quando se refere a Bush.

Em síntese, constata-se que os alunos na atribuição de significância aos personagens convocaram noções de identidade nacional, progresso, desenvolvimento e a difusão da própria cultura. Ao escolherem os personagens, mostraram uma valorização de um acontecimento em particular da História de Cabo Verde: a independência. Pelas justificações apresentadas por estes alunos, constata-se que consideram que esta luta não se deve em exclusivo à uma luta política, mas também a uma luta cultural.

Os alunos utilizaram a primeira pessoas do plural, quando se referiam ao peso dos acontecimentos da História de Cabo Verde. Expressões como *Nós, Nosso*, foram frequentemente utilizadas. Estas ideias emergem também nos estudos com jovens norte americanos, nomeadamente no trabalho de Linda Levstik (2000).

Sublinhe-se que nas ideias demonstradas por alunos cabo-verdianos pode constatar algum paralelismo com as ideias dos jovens que participaram nos seguintes estudos: Castro (2006); Chaves (2006); Monsanto (2004) e Cercadillo (2001), neste caso de onde foram inspiradas as categorias apresentadas na análise de dados.

Referências

- Alves, M. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica : um estudo no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 239-260.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Castro, J. (2003). Na Encruzilhada das Competências Específicas em História – as Questões de Significância Histórica. In O Ensino da História, Nº 23/24, pp.17-21.
- Castro, J. (2006). *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Castro, J. (2007). Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, Nº 1, pp.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in History: Students Ideas in England and Spain. In Dickison, A., Gordon, P. & Lee, P. (Eds), *Raising Standards in History Education* (pp. 117-145). Londres: Woburn Press.
- Chaves, F. (2006). *A Significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history*. New York: New York University Press (pp. 284-305).
- Monsanto, M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica. Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

II. Estudos sobre concepções de alunos

AS EXPLICAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE UMA SITUAÇÃO HISTÓRICA NÃO ESTUDADA NAS AULAS: UM ESTUDO NO ENSINO BÁSICO*

Paula Dias¹

Introdução

Esta comunicação é baseada num trabalho de investigação mais vasto realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino de História da Universidade do Minho. Tem como enquadramento motivacional a prática profissional do Ensino de História e o fascínio pela investigação em cognição histórica. Perante a inquietação sentida de tornar a História mais útil e interessante para os alunos e conseguir desenvolver as grandes potencialidades desta disciplina, procuraram-se respostas em algum suporte teórico que pudessem sustentar o carácter de charneira e síntese deste trabalho, reflexo da complexidade do fenómeno de ensinar e aprender. Assim, esta investigação teve como fio orientador a tentativa de perscrutar como os alunos aprendem a História de forma a fornecer pistas de orientação para o seu ensino, no sentido de promover uma aprendizagem mais significativa centrada na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Suporte Teórico

Três vertentes teóricas confluem neste trabalho: a psicopedagógica, a investigativa e a epistemológica.

No âmbito da vertente psicopedagógica, analisaram-se algumas concepções teóricas apresentadas por vários modelos de aprendizagem e, sintetizando ideias de Piaget, Vygotsky e Ausubel, assumiu-se a orientação construtivista como enquadramento deste trabalho. Assim, entende-se o aluno como agente activo da aprendizagem da História que a partir dos seus conhecimentos tácitos² vai construindo e reconstruindo os seus significados históricos, através de uma aprendizagem que se pretende significativa.

Na vertente investigativa, perfilhou-se a vasta linha de investigação já realizada no âmbito da cognição histórica, principalmente no Reino Unido, na América do

* Estudo no âmbito dos Projectos HICON (FCT) e Educação Histórica e Social para o Desenvolvimento (CIEd).

¹ Mestre em Educação, área de supervisão pedagógica em ensino de História. Professora do Ensino Secundário.

² Termo mais usado na linha de investigação em cognição histórica, em que se insere esta investigação, e que não engloba apenas ideias prévias ou ideias alternativas mas também ideias científicas e escolares, como refere Lee (1994).

Norte e noutros países incluindo Portugal. Dentro desta linha, enveredou-se pelo rumo investigativo que defende a progressão de ideias dos alunos em conceitos de segunda ordem³ como unidades estruturantes da construção do conhecimento histórico substantivo⁴ e da compreensão histórica dos alunos (Dickinson e Lee, 1984; Shemilt, 1980; Lee, 1984; Barca, 2000; entre outros). Assim, em concordância com Lee (2001), arrogou-se que os alunos trazem para a aula de História conhecimentos tácitos acerca dos vários conceitos históricos; que estes conhecimentos se encontram em diferentes níveis de elaboração; que é possível construir modelos de progressão de ideias dos alunos nesses conceitos históricos e que os conceitos de segunda ordem são unidades estruturantes da construção do conhecimento histórico e da compreensão histórica dos alunos.

Em termos epistemológicos, tendo em atenção os debates em torno da História e reunindo influências de vários filósofos da História, adoptou-se uma concepção da História como um conhecimento realista mas crítico, como interpretação/explicação aberta a várias perspectivas, subjectiva mas rigorosa, consciente da natureza provisória das abordagens do passado e submetida à refutação constante no diálogo com a comunidade científica. Nesta concepção da História, seleccionou-se um conceito de segunda ordem – A Explicação Histórica, pois sendo uma característica inerente à construção do conhecimento histórico, entende-se como uma busca constante de configurações causais dos processos históricos, não se preocupando apenas em “contar” como as coisas aconteceram mas tentando averiguar por que aconteceram assim. Destaca-se então a definição do conceito de explicação que serviu de base ao estudo empírico e que é semelhante ao de Barca (2000):

A Explicação Histórica é entendida como uma resposta provisória a uma questão de tipo “Por quê?” que pode incluir acções, acontecimentos e situações do passado humano. Cada explicação pressupõe uma selecção de factores que podem ser razões, motivos, disposições, eventos externos, condições estruturais, condições conjunturais de curta e de longa duração, abrangendo linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância diferente aos factores seleccionados e de entre os que funcionam como condições existentes, uns podem funcionar como condições necessárias ou determinantes, outros, como condições contributivas ou facilitadoras. As condições que estabelecem a diferença entre uma situação ter ocorrido ou não podem ser consideradas “A causa”.

Definido o conceito base para a investigação empírica, optou-se por uma situação histórica não leccionada directamente nas aulas de História – O Conflito Israelo-Árabe. Trata-se de uma situação histórica complexa porque comporta em si factores de natureza política, social e ideológica e porque resulta da confluência

³ Conceitos relacionados com a natureza do conhecimento histórico como: Explicação, Empatia, Narrativa, Causa, Evidência, Fonte, Significância, etc.

⁴ Conceitos respeitantes aos conteúdos da História como: Feudalismo, escravatura, liberalismo, etc.

de uma diversidade de aspectos. Por isso, é marcada mais por factores de cariz racional como disposições e acções de indivíduos e grupos do que por factores externos. A interrelação dos diferentes factores confere-lhe um carácter de “turbilhão” de causas que foram interferindo ao longo do tempo e que contribuem para a sua continuação até à actualidade, sem se vislumbrar uma resolução clara.

A Investigação Empírica

Norteados por este suporte teórico e em contexto de aula de História, preparou-se um estudo exploratório e descritivo transversal, de carácter essencialmente qualitativo, com o intuito de proceder ao levantamento da forma como os alunos lidam com o conceito de Explicação Histórica. Os alunos do Ensino Básico do Norte de Portugal foram tidos como a população-alvo e dentro desta seleccionou-se uma amostra constituída por oitenta alunos a frequentar os anos inicial e terminal do 3.º Ciclo do Ensino Básico (43 do 7º ano e 37 do 9º ano) com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade, organizados em quatro turmas de uma escola rural. As turmas constituintes da amostra foram seleccionadas intencionalmente por serem leccionadas no ano lectivo de 2001/2002 (ano da implementação do estudo empírico) pela investigadora.

O estudo teve como problema central o seguinte: Como é que os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico lidam com a explicação de um fenómeno histórico não estudado nas aulas de História? Para operacionalizar a investigação formularam-se várias questões de investigação: Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos da amostra considerada acerca da situação histórica proposta?; Será possível traçar alguns níveis de progressão de ideias explicativas, nas respostas dos alunos da amostra considerada e com que estará relacionada essa progressão?; Quais as causas mais referidas pelos alunos?; Será possível estabelecer alguma comparação com outros estudos realizados?

Para a realização do estudo construíram-se três instrumentos principais:

- A - Um dossier de material histórico sobre o Conflito Israelo-Árabe com três partes: Introdução, localização/contextualização espaço-temporal e testemunhos de perspectivas diversas;
- B - Um questionário com duas tarefas escritas: Tarefa 1- “*Explica por palavras tuas por que é que os Israelitas e os Árabes estão em conflito na zona do Médio Oriente?*” e Tarefa 2 – “*Lê com atenção a explicação que construístes na tarefa 1 e sublinha a causa ou as causas que achas que foram mais importantes para este conflito*”;
- C- Entrevistas com guião pouco estruturado para esclarecer respostas confusas ou indiciadoras de ideias de níveis de elaboração diferentes, ou seja, para levar os alunos a clarificarem as ideias expressas nas respostas às tarefas escritas.

Numa terceira fase, que poderá ser entendida como uma codificação selectiva, fez-se o cruzamento e interrelação dos dois construtos com o objectivo de criar um modelo de progressão de ideias.⁷

Foi ainda feita uma análise mais de carácter substantivo, para averiguar o tipo de causas mais mencionadas nas respostas, quer de forma geral quer como causas decisivas.⁸

Após a análise qualitativa principal, fez-se uma análise quantitativa simples segundo o ano de escolaridade e segundo o sexo, para complementar a análise principal.

Na análise do Estudo Final, seguiram-se os mesmos passos do Estudo Piloto, embora com um grau de sistematização maior. Assim foram elaborados mapas conceptuais para cada resposta a fim de as categorizar nos diferentes níveis de elaboração e, dentro destes, nos diferentes padrões de resposta. Quando as respostas não cabiam nos padrões definidos, o modelo foi alterado para poder integrá-las, porque sendo um modelo das respostas dos alunos da amostra considerada, deve abarcar todas as ideias surgidas. O Modelo construído é entendido como provisório, em contínua mudança, variabilidade e complexificação, para poder acompanhar a realidade estudada, por isso, ele pretende apenas reflectir a realidade estudada e não generalizações, uma vez que foi construído em relação dialéctica com os dados recolhidos. O primeiro modelo, elaborado com os dados do Estudo Piloto, foi reformulado ligeiramente no Estudo Final, para poder integrar todas as ideias surgidas e resultou do cruzamento dos graus de elaboração nos dois construtos considerados: Modo Explicativo e Peso Factorial, procurando reflectir a Estrutura Explicativa apresentada pelos alunos da amostra considerada acerca do Conflito Israelo- Árabe.

Assim, a Estrutura Explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos, revelou uma distribuição por quatro níveis de pensamento: Nível 1 – Descrição; Nível 2 – Explicação Restrita; Nível 3 – Relato Explicativo e Nível 4 – Narrativa Explicativa com as características que a seguir se apresentam de forma resumida.⁹

No **Nível 1 – Descrição**, categorizaram-se as respostas que apresentaram um raciocínio descritivo, sem conectores explicativos e sem estabelecimento de relações causais entre os elementos apontados. Estas respostas eram baseadas em

⁷ Ver esquemas de conceptualização em Dias, 2005 (pp. 131-135).

⁸ Esta análise baseou-se na classificação apresentada no estudo de Carretero et al., 1994.

⁹ Ver esquema do modelo e mapas conceptuais de cada nível em Dias, 2005 (pp. 168-173).

informação substantiva e mais orientadas para “o que” e para o “como” do que para o “porque” aconteceu. Elas podiam variar de um padrão fragmentado, passando pela “estória completa” até à selecção de alguns eventos factuais com carácter factorial implícito. O peso factorial nestas respostas, ou não era visível ou então aparecia implícito na selecção de alguns factos isolados e factores subentendidos.

No **Nível 2 – Explicação Restrita**, foram compreendidas as produções que já apresentavam um modo explicativo, embora restrito e simplista. Estas podiam variar deste um padrão oscilante com a descrição, passando por explicações mono-causais (simples, seguidas de descrição ou justificadas) até explicações multicausais constituídas pela simples listagem de factos/factores. O peso factorial ou ainda aparecia implícito ou então já era explícito quer concentrado num factor único quer na listagem de factos/factores com igual peso explicativo.

No **Nível 3 – Relato Explicativo**, incluíram-se os pequenos relatos claramente explicativos que interligavam várias causas de natureza diversa (motivos, razões, disposições, eventos externos, causas e condições) e com estatutos explicativos diferentes (condições facilitadoras, contributivas ou atenuantes e causas decisivas). Nestes relatos ainda se verificava alguma confusão entre factos e factores e ainda se apresentavam muito vagos em termos de conteúdo histórico. Eles podiam variar desde um padrão com interligação de poucas causas com o mesmo peso explicativo, passando por relatos incompletos (centrados apenas num momento temporal do fenómeno) até relatos completos com interligação de causas hierarquizadas mas muito generalistas e pouco precisos em termos de conteúdo histórico. O peso factorial neste nível era claramente explícito na interligação quer de causas com o mesmo peso, quer na hierarquização de causas com estatuto explicativo diferente.

No **Nível 4 – Narrativa Explicativa**, foram consideradas algumas produções narrativas mais elaboradas com alguma precisão histórica e que integravam causas de natureza diversa e de estatuto explicativo diferente numa trama narrativa estruturada em três momentos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Nestas narrativas eram visíveis dois níveis de contextualização, um de longa duração e outro de média e curta duração para encadear as causas decisivas. Também era visível nestas produções, uma relação de causalidade já bastante complexa com causas e consequências interligadas para reflectirem a complexidade do “turbilhão” de factores que explicam o fenómeno histórico em estudo. O peso factorial era claramente explícito na interligação de causas hierarquizadas.

Arquitectado o Modelo de Progressão das ideias dos alunos em estudo, fez-se uma análise quantitativa simples para averiguar a distribuição do número de respostas pelos diferentes níveis segundo o ano de escolaridade e segundo o sexo.

Gráfico 1. Distribuição das respostas pelos diferentes níveis da Estrutura Explicativa segundo o ano de escolaridade

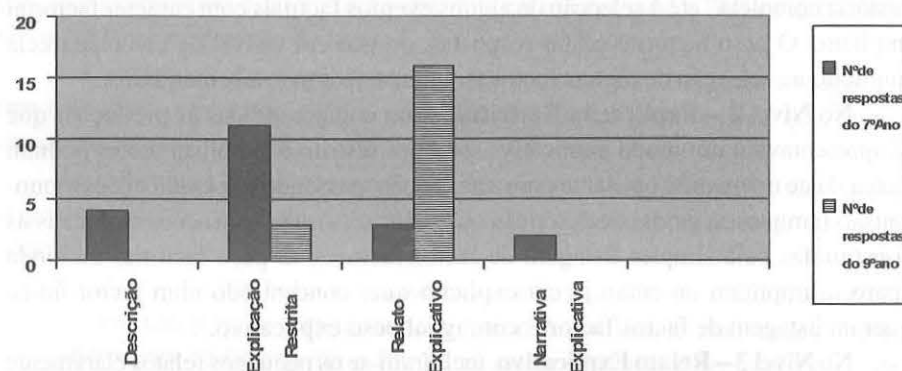
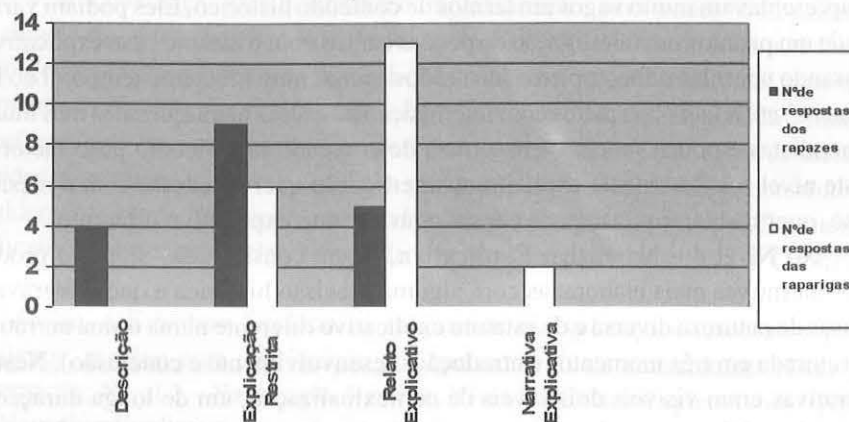


Gráfico 2 - Distribuição das respostas do Estudo Final pelos níveis de Estrutura Explicativa segundo o sexo



Segundo o ano de escolaridade e como se pode verificar no Gráfico 1, a maioria das respostas do 7º ano (11 num total de 20) situaram-se no Nível 2 – Explicação Restrita, as restantes 9 distribuíram-se por todos os outros níveis desde o nível descritivo com 4 respostas até ao Nível 4 – Narrativa Explicativa com 2 respostas. As respostas dos alunos de 9º ano situaram-se todas nos níveis explicativos, com maior incidência no Nível 3 – Relato Explicativo que acumulou 16 respostas das 19 totais, as restantes 3 situaram-se no Nível da Explicação Restrita.

A distribuição descrita parece confirmar a tendência, já verificada noutros estudos, para um aumento do nível de elaboração de pensamento associada ao aumento da experiência escolar, no entanto as respostas categorizadas no Nível 4 são de 7º ano e tal poderá dever-se mais às características pessoais dessas alunas do que simplesmente à sua experiência escolar, pois eram alunas cujas médias de avaliação formal se situavam no nível 5 a todas as disciplinas. Considerando a grande distinção entre respostas descritivas e explicativas, pode verificar-se que no conjunto dos dois anos de escolaridade considerados, a grande maioria se situou nos níveis explicativos (35 respostas num total de 39). Outra tendência, já observada noutros estudos, é a concentração de respostas nos níveis intermédios contra um pequeno número nos níveis extremos. Tal tendência também é visível nesta distribuição, pois 33 respostas situaram-se nos dois níveis intermédios e 6 nos níveis extremos. No entanto, tais constatações só poderão ser conclusivas recorrendo a testes estatísticos que não foram realizados neste trabalho, uma vez que não era esse o seu objectivo.

Segundo o sexo e como se pode verificar no Gráfico 2, a distribuição a nível geral sugeriu uma maior concentração de respostas de alunas nos níveis de maior elaboração. Tal averiguação poderá dever-se, mais às características pessoais dos alunos e alunas da amostra considerada do que a uma tendência geral.

Quanto às causas referidas, o móbil para este conflito mais apresentado por estes alunos, quer como causa mais referida quer como causa determinante, foi:

1. Um factor de carácter disposicional de um grupo – “A não aceitação por parte dos Árabes, quer da divisão da Palestina quer da criação do Estado de Israel”.
2. Em segundo lugar, aparece uma trilogia factual de curta duração que pela sua interligação, adquire um carácter factorial atribuído à criação do Estado de Israel: “Divisão da Palestina pela ONU em 1947 - Criação do Estado de Israel em 1948 – Ocupação de territórios palestinianos pelos Israelitas após a Guerra de 1967”.
3. Aparece depois um factor mais geral, de carácter disposicional que é “A pretensão das duas partes aos territórios todos”.

Em termos de agentes históricos, verifica-se um grande destaque dos grupos (povos ou instituições) em detrimento dos indivíduos, estando ainda porventura subjacente ideias prévias pró e contra um dos grupos em conflito.

Cruzando os dados com outros estudos já realizados, parece haver alguma convergência em termos de progressão de tipos de ideias assim como de algumas palavras utilizadas. No entanto, nunca se poderá esquecer que qualquer um dos

modelos apresentados, foi construído a partir dos dados analisados e, por isso, específicos desses dados, não se pretendendo generalizações. A análise dos aspectos convergentes e divergentes só poderá contribuir para o fortalecimento desta linha de investigação, pois cimentada na troca de experiências investigativas, terá potencialidades para construir um quadro conceptual cada vez mais abrangente e preciso das ideias dos alunos em História.

Considerações Finais

Como conclusão, são aqui apresentadas algumas considerações finais acerca dos dados empíricos e à luz do suporte teórico. Tais reflexões poderão sugerir orientações para o trabalho com o conceito de Explicação e também para o ensino/aprendizagem da História.

Da análise e interpretação dos dados empíricos, constata-se que:

A Estrutura Explicativa subjacente às ideias dos alunos nos construtos Modo Explicativo e Peso Factorial revelou uma distribuição em diferentes níveis de progressão, num modelo integrativo de explicação causal/ racional de ideias dos alunos. Os alunos integraram, nas suas respostas, causas externas e causas internas (intenções, disposições, motivos e razões); tal conclusão parece estar de acordo com outros estudos já realizados no âmbito da cognição histórica.¹⁰

A progressão verificada aponta no sentido da evolução desde níveis descritivos para níveis explicativos cada vez mais complexos; desde a monocausalidade para a multicausalidade, em produções cada vez mais sofisticadas. Também parece orientar-se no sentido de uma passagem gradual desde um pensamento substantivo para a utilização de conceitos, de relações entre conceitos e de construções factoriais, cada vez mais complexas.

A nível geral, parece verificar-se uma tendência de progressão relacionada com a experiência escolar, ou seja, para que alunos num nível de escolaridade mais avançado apresentem um raciocínio mais elaborado. Mas em casos pontuais essa diferença parece esbater-se, dependendo exclusivamente da construção pessoal de cada aluno, ou seja, da integração que cada um consegue fazer entre os novos conhecimentos e os conhecimentos tácitos que já possui e aqui terão influência muitos factores que devem ser investigados.

A grande maioria das respostas situa-se nos níveis explicativos, contrariamente a um pequeno número nos níveis descritivos, o que poderá significar que, na sua maior parte, os alunos conseguem construir a sua explicação do fenómeno seja ela restrita, relato multicausal ou narrativa, integrando causas de diferentes naturezas, durações e importâncias explicativas.

À semelhança do que já foi apontado noutros estudos, verifica-se uma grande concentração nos níveis intermédios (Níveis 2 e 3) e um pequeno número nos níveis limite: Nível 1 e 4, confirmando-se também que o nível de maior elaboração é menos numeroso porque é o mais difícil de atingir. Tal poderá favorecer actuações para os alunos de níveis médios mas não se poderão desconsiderar os alunos que se situam nos níveis mais baixos ou nos níveis mais altos.

A proveniência das ideias expressas nas respostas dos alunos participantes neste estudo empírico parecem vir apenas das fontes apresentadas, pois mesmo as construções pessoais mais elaboradas são feitas a partir daquelas. Isto, por um lado, pode dever-se ao facto de o fenómeno histórico a ser tratado não ser muito familiar aos alunos, uma vez que, não sendo leccionado directamente nas aulas de História, nem fazendo parte da História local ou até nacional, teria chegado à maioria dos alunos através dos meios de comunicação social. Por outro lado, sugere que os alunos são capazes de trabalhar com fontes diversificadas, desde que devidamente orientados, mesmo em assuntos que não lhes são familiares.

As causas referidas pelos alunos, podiam ser factos históricos com referências cronológicas ou não, acções situadas no tempo ou integradas em conjuntos que se vão repetindo, causas racionais relacionadas com motivos, razões, disposições para as acções e condições de curta ou longa duração. Tal cartografia de causas confirma o modelo integrativo subjacente à estrutura explicativa dos alunos e sugere pistas para o trabalho com a explicação na sala de aula, pois dentro das possibilidades oferecidas pelas fontes, cada aluno seleccionou as causas que considerou mais relevantes, organizando-as de diferentes formas de acordo com a progressão desde um pensamento substantivo para um raciocínio de segunda ordem cada vez mais sofisticado, apoiado por argumentos equilibrados.

Também se verifica, na maioria das respostas dos alunos, que nas explicações que produzem, nem sempre atribuem a culpa do conflito a uma das partes, o que demonstra algum distanciamento face às opiniões dos dois lados, assumindo mesmo um papel de juízes, não tomando partido por nenhuma delas. Resta saber se este distanciamento se manteria se a situação a explicar fosse relacionada com a História de Portugal ou com situações mais familiares e próximas.

A partir das conclusões retiradas da análise e interpretação dos dados, poder-se-ão formular algumas sugestões para o trabalho com o conceito de Explicação na aula de História.

Assim, se por um lado, o conceito de Explicação Histórica aparece como uma característica inerente à natureza do conhecimento histórico, por outro lado, é apontado por muitos como complexo e de difícil compreensão pelos alunos, nomeadamente pelos mais novos. No entanto, e sendo um conceito rico de possibilidades para a raciocínio histórico de segunda ordem, deverá ser trabalhado desde cedo, através de estratégias adequadas a cada grupo de alunos, a fim de aumentar

¹⁰ Dickinson e Lee, 1984; Ashby e Lee, 1987; Lee, 1984, 2001; Shemilt, 1980, 2000; Lee & Ashby, 2000; Barca, 2000, entre outros.

os níveis de sofisticação, pois os dados revelam que os alunos possuem ideias sobre o conceito, mesmo que nada de explícito sobre ele, tenha sido trabalhado.

Os dados também demonstram que se a maioria das respostas se situaram nos níveis explicativos, os alunos conseguem construir as suas explicações acerca dos fenómenos do passado, a partir de fontes diversificadas. Por isso, encorajá-los a produzirem as suas próprias explicações acerca dos fenómenos será uma forma eficaz de desenvolver os núcleos de competências pedidos à disciplina: Tratamento de informação/ utilização de fontes; Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e Comunicação em História. No entanto, tal dependerá por um lado, de uma postura activa por parte do aluno e, por outro, de uma orientação eficaz por parte do professor. Só assim se poderá construir uma concepção de História mais aberta a múltiplas perspectivas, baseada na evidência, produzida segundo critérios metodológicos rigorosos e ultrapassando a concepção já obsoleta de uma História feita e de via única. O desenvolvimento de tais competências promoverá uma melhor preparação para lidar com a multiplicidade de perspectivas do mundo actual, ultrapassando assim, de forma progressiva mas fundamentada, a visão do “vale tudo” que aparece na nossa sociedade.

A observação da forma como os alunos lidavam com a diversidade de fontes (com alguma confusão) poderá ser interpretada como um indício de alguma falta de experiência no trabalho com as mesmas e na construção de explicações por si próprios. Perante tal constatação, urge deixar de enveredar por vias facilitistas, de pergunta - resposta acerca da explicação fornecida pelo manual adoptado. Há que preparar cuidadosamente fontes diversificadas sobre cada situação histórica (pois os materiais apresentados também podem influenciar o desempenho dos alunos), fomentar o esforço cognitivo no trabalho com essas fontes, na construção pessoal das explicações históricas e no debate acerca dessas diversas explicações. Devem ajudar-se os alunos a distinguir os factos objectivos expressos nas fontes (a evidência histórica) das interpretações construídas acerca dessa evidência, pelas diversas perspectivas. Os dados também sugerem que os alunos são capazes de cruzar as várias informações e de apresentar o resultado desse cruzamento. O que significa que os alunos conseguem explicar situações históricas complexas de forma lógica e coerente a partir de várias fontes.

Os resultados sugerem ainda que os alunos se situam em diferentes níveis de conceptualização e raciocínio sobre o mesmo assunto e que esses níveis irão influenciar grandemente as suas aprendizagens, por isso, na planificação e execução da aula devem ser tidos em conta, porque o sucesso das aprendizagens depende da forma como se faz a integração das ideias que os alunos já possuem e as aprendizagens novas que lhes são propostas.

Então, quando se pedir aos alunos a explicação de uma situação histórica, o primeiro passo será fazer o levantamento da forma como os alunos resolvem ques-

tões de tipo “Porquê?”, pois e apesar de já existirem alguns modelos de progressão para este conceito e para outros similares, a progressão varia de indivíduo para indivíduo, daí a importância do levantamento de ideias de cada grupo de alunos concreto e específico (Lee, 2001). A partir deste levantamento, as tarefas a propor aos alunos deverão ser diferenciadas, abrangentes e organizadas numa lógica progressiva de grau de dificuldade, de forma a corresponderem aos vários níveis de elaboração e de pensamento existentes no grupo-turma.

A evolução desde níveis descritivos para níveis explicativos e de conceitos de monocausalidade para a multicausalidade cada vez mais sofisticados, desde um pensamento substantivo para elaborações conceptuais cada vez mais complexas, é mostrada pelos dados obtidos. Tal constatação sugere que os alunos poderão utilizar ideias de segunda ordem em níveis mais complexos, se os professores proporcionarem o trabalho com essas ideias.

O Modelo integrativo subjacente às respostas dos alunos sugere que o trabalho para a progressão nos níveis de sofisticação dos alunos deverá contemplar diversos tipos de causas, associadas de diversas formas, pois os alunos parecem conseguir atender à complexidade das situações históricas, desde que devidamente orientados para o efeito.

Mas como atender a tudo isto, no tempo limitado destinado à disciplina?

De facto, se a preocupação central com o ensino/aprendizagem da História continuar a ser o conteúdo, entendido como saber simplesmente, então, é impossível atender a estes aspectos. Mas à História não são pedidos apenas os conteúdos substantivos. Há que ultrapassar essa velha problemática e centrar a discussão (no Departamento Curricular e no Grupo Disciplinar) num nível mais complexo, que contemple o trabalho essencial com conceitos de segunda ordem, pois estes, sendo construídos com os conhecimentos substantivos são eles que estruturam todo o conhecimento histórico e constituem a base em que assentam as grandes contribuições da História para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens. Neste enquadramento, o primeiro passo será diagnosticar o nível de raciocínio e as ideias tácitas que cada grupo concreto de alunos tem sobre o tema em estudo e a partir daí, seleccionar rigorosamente os conteúdos, de acordo com as principais finalidades da disciplina (distinguir o essencial do acessório), planificar cuidadosamente as tarefas, os materiais e as estratégias a utilizar, tentando rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis, no tempo existente. O Professor deve criar na sala de aula e nos espaços destinados à disciplina, um ambiente propício ao trabalho activo por parte do aluno, motivando-o, responsabilizando-o e acompanhando-o no seu progredir gradual, através de uma planificação rigorosa, com materiais adaptados aos níveis de compreensão dos alunos e tarefas que provoquem desafio cognitivo. Deverá adoptar uma postura de co-protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, de orientação atenta e de reflexão. Por fim deverá conceber

formas de avaliação consentâneas com este tipo de metodologias, mais activas e consistentes com estas orientações.

Concluindo, poder-se-á dizer que as competências pedidas à História são um desafio para a utilização de metodologias diversificadas mas cuidadosamente planificadas e centradas sempre na construção activa do conhecimento histórico, por parte do aluno.

Então, o que faltará para conferir à História um papel mais activo na formação do espírito crítico, no desenvolvimento do raciocínio, na compreensão e selecção de informações contraditórias e enganosas provenientes de múltiplos meios de informação?

Falta, talvez, a coragem para abandonar uma concepção de História enciclopédica, passiva, porque demasiado pesada com o espectro do passado fixo. No entanto, esse passado só revelará o seu pleno fascínio, se for sujeito a uma análise e reflexão actuais, desenvolvendo ferramentas cognitivas para compreender e lidar com a complexidade das situações multifacetadas do presente.

Referências

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Barca, I. (2000). *O pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP- Universidade do Minho.
- Dias, P. (2005). *As explicações dos alunos sobre uma situação histórica: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Supervisão Pedagógica do Ensino da História apresentada à Universidade do Minho.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). Londres: Heinemann.
- Lee, P. (1984). Why Learn History? In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). Londres: Heinemann.
- Lee, P. (2001). Progression in Students' understanding of the discipline of History. In *Perspectivas em educação histórica, Actas das I Jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

MUDANÇA EM HISTÓRIA – CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE 7º ANO DE ESCOLARIDADE*

Elvira Machado & Isabel Barca¹

CIEd, Universidade do Minho

Entre os conceitos inerentes à natureza da História, o de mudança constitui um elemento estruturante para a compreensão dinâmica da relação passado-presente-futuro e, por tal, interessa perceber como os alunos vão construindo tal conceito ao longo da sua aprendizagem (Lee, 2003; Barton, 2001). Este estudo pretende debruçar-se sobre as formas como alunos de 7º ano de escolaridade concebem a mudança em História.

No decurso dos sécs. XIX e XX foi aceso o debate acerca da conceptualização da mudança nas sociedades, opondo-se os autores que defendiam, seguindo um modelo nomotético-dedutivo, as leis do processo histórico de forma a prever as linhas de mudança futura, embora sob padrões diversos (Comte, Marx, Toynbee, Spengler), aos que criticavam veementemente tal modelo (Gardiner, 1965). A historiografia da segunda metade do século XX, com os Annales, tem em consideração uma pluralidade de durações relativamente à noção de tempo histórico: - o tempo longo associado à história estrutural, uma história lenta no seu percurso e na sua transformação, desprezando a história dos acontecimentos e a história política, que nessa perspectiva ocultava o que de mais profundo havia na história e que era necessário explicar. A uma nova luz, Lloyd (1993) vê a sociedade como um todo estruturado, mas valorizando as interrelações entre as condições de longa duração, curta duração e interacções entre o indivíduo e o imediato, para compreender uma realidade multifacetada e em mudança. A esta visão em que a acção individual e o acontecimento ganha, de novo, visibilidade, embora num quadro estrutural, Lloyd chama "estruturismo". Em convergência com esta visão de mudança não linear, também os perspectivistas como Atkinson (1978) insistem na necessidade de reconhecimento de pressupostos diferenciados dos historiadores quanto a durações, ritmos e direcções de mudança histórica.

Perante estas ideias, mais uma vez se põe em causa a procura de um padrão único de mudança. A compreensão da complexidade da mudança através dos tempos implica, pois, responder às seguintes questões, que podemos explorar também a nível do pensamento dos alunos: como ocorreu a mudança na vida dos homens

* Estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Prática (II), financiado pela FCT, com base na dissertação de Mestrado em SPEH.

¹ Comunicação apresentada nas Jornadas por Marília Gago.

ao longo do tempo? O que contribuiu para essas transformações? Em que ritmos ocorre a mudança? Será que existem várias direcções na mudança?

Assim, a mudança poderá depender de uma multiplicidade de factores: acções individuais, sejam líderes ou gente comum, acções colectivas, sejam de grupos económicos, políticos, sociais ou culturais, ou condições externas, em contextos estruturais, conjunturais ou imediatos. E, numa perspectiva de complexidade na direcção de mudança, o que para uns será progresso, para outros será retrocesso, crise permanente ou ciclo.

Dos vários estudos directa ou indirectamente relacionados com a exploração de ideias de alunos sobre mudança, é de referir os de Lee (2001, 2003), na sua discussão sobre a compreensão empática da História por alunos dos 7 aos 18 anos, ao salientar que muitas pessoas pensam que a forma como as coisas são hoje é como sempre foram, ou que as pessoas do passado tinham a mesma concepção e visão do mundo que nós temos mas que não eram tão inteligentes. É aqui que a História desempenha um papel importante, devendo ajudar os alunos a compreender que crenças, valores, instituições, economia, política, modelos sociais são o resultado de um processo histórico; daí a importância de levar os alunos a compreenderem a mudança, tendo em conta as opções e limitações com que as pessoas se depararam, e a importância das suas decisões num contexto e tempo específicos. Como trabalho pioneiro sobre este objecto específico, destaca-se a investigação levada a cabo por K. Barton sobre as ideias dos alunos dos Estados Unidos e da Irlanda do Norte acerca da mudança através dos tempos (1997, 2001).

Barton explorou as ideias de crianças dos 6 aos 12 anos de oito escolas, quatro dos Estados Unidos e quatro da Irlanda do Norte. Os alunos tinham uma proveniência heterogénea – meios culturais diferentes (urbano e rural) e identidades religiosas diferentes (católicos e protestantes), contextos económicos e sociais diversificados. Os dados foram analisados através do processo de indução analítica e, tendo em atenção os padrões de ideias que emergiram dessa análise, o autor estabeleceu três tipos de tendências diferentes entre alunos americanos e irlandeses, nomeadamente: a) ideias de progresso ou mudança acerca da cultura material; b) ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais no que respeita às relações sociais; c) ideias de evolução ou de diversidade histórica relativamente à direcção da mudança.

O presente estudo foi largamente inspirado por esta investigação, quer nas perguntas de investigação, quer nos instrumentos e procedimentos utilizados.

Estudo empírico:

O estudo, de carácter qualitativo e descritivo, procurou explorar as concepções de alunos de 7º ano de escolaridade acerca deste conceito de segunda ordem – a mudança – no contexto da História de Portugal.

Amostra, Instrumentos e Procedimentos

Através de entrevistas, foram recolhidos dados de 35 alunos de duas turmas do 7º ano de escolaridade, de meios culturais diferentes – rural e urbano – da região Norte do país, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Os alunos foram entrevistados em pares, a partir de um guião estruturante inspirado no estudo de Barton (1997) composto por questões apoiadas por um conjunto de imagens de diferentes épocas.

Seleccionou-se, para este estudo (desde o estudo exploratório ao principal), um conjunto de seis imagens de diferentes épocas, sem legendas. Apenas as que retratavam marcos políticos possuíam no canto superior esquerdo a respectiva data do acontecimento retratado. Seguidamente, apresentam-se dois exemplos de imagens utilizadas. Procurámos imagens que evidenciassem uma lógica semelhante sob alguns aspectos, nomeadamente o contraste de meios culturais diferenciados onde se retratava a sociedade, a tecnologia, a moda, a política, o urbanismo, as habitações, embora todos inseridos na História de Portugal, nos séculos XIX e XX. Partindo destes pressupostos e após várias discussões tendo por base os dados do estudo exploratório e piloto, o instrumento foi progressivamente reformulado para ser aplicado no estudo principal. Eis alguns exemplos de questões colocadas aos alunos:

- 1- Se tivessem de ordenar estas imagens das mais antigas para as mais recentes, como o fariam?
- 2- Por que razão as ordenaram dessa forma?
- 3- Aham que existe alguma relação entre elas?

Concepções dos alunos

A partir da análise qualitativa dos dados empíricos, categorizaram-se as ideias dos alunos em diferentes tendências de concepções sobre a mudança. Tendo em consideração um conjunto de construtos evidenciados pelos estudos exploratório e piloto sobre mudança, e inspirados nas tendências apresentadas por Barton, foi possível obter dados sobre as seguintes conceptualizações: a) ordenação cronológica; b) relação entre imagens do passado; c) direcção da mudança histórica; d) imagens como fontes do conhecimento histórico.

No que concerne à ordenação cronológica, a maioria dos pares de alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis. Relativamente às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos revelaram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes. No que concerne à direcção da mudança histórica, todos os alunos sugeriram ideias de progresso, nuns casos linear, noutros casos (os mais frequentes) com diferentes ritmos de mudança e, noutros casos ainda, os alunos admitiram diversas linhas de mudança (progresso, retrocessos, ciclos, permanências). Muitos consideraram haver um *deficit* tecnológico quanto ao passado,

embora tivessem geralmente enunciado também factores sociais e económicos. Quanto aos agentes de mudança, a maioria dos alunos valorizou a acção conjunta de indivíduos e poucos reconheceram também o papel das realizações individuais na mudança em História. Neste contexto, emergiu um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes, relativamente à forma como entendem a mudança. Surgiram as seguintes tendências:

- Progresso linear
- Progresso com diferentes ritmos
- Diversidade na mudança

Dentro de um perfil de ideias de Progresso linear, a Ana e a Joana, do meio rural, explicaram a mudança da seguinte forma:

Na cidade ainda não existiam carros, as pessoas andavam nas carroças porque ainda não tinham descoberto o carro. Não havia fábrica que os produzisse. Usavam essa roupa porque era a forma de se vestirem naquela altura, era a moda daquela época. Os nobres usavam aquelas roupas porque eram ricos e os pobres não tinham dinheiro logo vestiam-se mais pobremente. Os penteados eram usados também porque era moda. Houve mudanças ao longo do tempo porque mudaram os direitos e deveres, a democracia, modo de vestir, os meios de transporte. Houve uma evolução que ocorreu lentamente ao longo do tempo.

Num perfil de ideias considerando Progresso com diferentes ritmos (o perfil mais frequente), a Ana e o Pedro, do meio urbano, salientaram que as mudanças ocorrem porque as pessoas não se resignam às condições em que vivem, e defendem coerentemente a existência de diferentes ritmos de mudança, embora manifestando também uma certa ideia de passado tecnologicamente deficitário:

Não havia carros porque ainda não tinham sido descobertos, não tinham capacidade para os inventar... O aparecimento da locomotiva trouxe mudanças, as pessoas já não andavam a pé, mas nem todas porque tinha de se pagar. A 1ª República foi importante e o 25 de Abril também. Nas imagens da casa camponesa e dos trabalhos agrícolas, o vestuário é que é diferente, o da segunda imagem é mais actual. As coisas mudaram porque não estávamos bem como estávamos. Ao longo dos anos tem de se mudar sempre. Podíamos não estar bem, como por exemplo (imagem da 1ª república) chegaram à conclusão que não gostavam daquele governo e depois surgiu o 25 de Abril... As mudanças devem-se a um conjunto de factores. As coisas mudaram devido ao povo, como por exemplo na primeira república, as pessoas estavam descontentes com a monarquia, as medidas tomadas pelo rei a nível político, social e económico. Há diferentes ritmos de mudança. As mudanças foram ocorrendo pouco a pouco. Mas talvez o 25 de Abril fosse uma mudança rápida porque foi uma acção repentina e ao nível da política mudou rapidamente, deixamos de ter o governo salazarista. Houve uma evolução mas também várias coisas podem mudar no mesmo período de tempo.

A Ana e o José, do meio urbano, vêem progresso e, pontualmente, uma mudança cíclica na sociedade:

Antigamente os meios de transporte eram diferentes, não existiam ainda os automóveis que existem hoje e as pessoas, mesmo assim, acho que não tinham possibilidades. As damas não era muito conveniente andarem como as pessoas do campo, tinham de ter outra forma de vestir, não se deviam mostrar tanto, ficavam em casa a cuidar dos filhos. As pessoas vestiam-se assim porque está relacionado com o modo de vestir daquela época, daquela sociedade, tinha também a ver com o grupo social a que pertenciam, as pessoas com quem conviviam. As pessoas que usavam essas roupas eram os membros da nobreza, do clero, os que tinham mais poderes, mais posses. Ocorreram mudanças na sociedade, na religião, no estilo de vestir, da pintura da escultura, da arte, o tipo de casas, as festas; pelo menos hoje são diferentes, os transportes, as cidades foram-se urbanizando. As coisas mudaram porque ao longo dos tempos começou haver informação, mais conhecimentos que levou as pessoas a mudar o tipo de vida para melhor. Não usamos essas roupas porque os tempos são outros, já passou de moda. As coisas são diferentes, talvez daqui a uns anos volte outra vez. Também os direitos das pessoas são diferentes, as mulheres podem fazer praticamente tudo o que os homens podem fazer, toda a gente tem liberdade e pode fazer o que quiser, todos os cidadãos têm os mesmos direitos, antigamente não.

As mudanças deram-se devido a um conjunto de factores... Tanto pode ocorrer num tempo rápido como muito lento. As três primeiras estão mais relacionadas e as mudanças foram mais lentas do que nas outras três imagens. Se nos referirmos ao tipo de objectos, de casas, acho que pode ser ao mesmo tempo, mas se forem coisas diferentes muda uma de cada vez, uma hoje outra passado algum tempo. Depende do tipo de coisas... Podia mudar várias coisas ao mesmo tempo porque as pessoas eram pessoas diferentes e umas podiam estar num sítio e outras noutra e mudaram coisas diferentes.

No perfil de ideias de Diversidade de mudança, o Manuel e o Augusto, do meio urbano, explicitaram direcções e ritmos diversificados de mudança:

As pessoas andam a cavalo e não de carro porque ainda não existia. Primeiro existiu o comboio a carvão e depois é que veio o carro. As pessoas usam essas roupas porque eram pessoas finas da alta classe social e por também ser a roupa da moda das pessoas mais ricas.

Ocorreram mudanças como o aspecto paisagístico, o modo de pensar das pessoas, o modo de vida, o modo de convivência das pessoas, o vestuário, os animais que acompanhavam os transportes.

O vestuário mudou porque talvez já não há costureiras que façam roupas como naquela altura. Agora talvez não pensam em fazer esses vestidos porque também não deve haver gente que os compre porque são muito caros e a maneira de pensar das pessoas, talvez não gostem tanto desses vestidos como antigamente...

As mudanças devem-se a um conjunto de factores como as revoluções que existiram. As pessoas mudaram de ideias. O modo de vida das pessoas que mudando leva a que mude várias coisas nas suas vidas e isto já não é uma acção individual mas depende de vários factores.

É capaz de haver diferentes ritmos de mudança porque por exemplo as pessoas têm o seu modo de vida e, se acontecer uma revolução, esse modo de vida pode durar pouco tempo e depois enquanto não acontecer um acontecimento histórico que influencie as pessoas a mudar de situação, talvez não mudem tão cedo.

Há mudanças mais lentas, temporárias, com intervalos diferentes e outras mais rápidas. Talvez com a implantação da república, as pessoas com a revolução passaram a ter modos de vida diferentes. Foi uma mudança rápida porque revolucionaram o país todo. O 25 de Abril também porque também influenciou todo o país, deu liberdade a todo o país. Antes do 25 de Abril, as pessoas não eram totalmente livres e depois já eram, passaram a ter liberdade de expressão, dizer o que pensavam e antes não era possível devido às pessoas que governavam Portugal que era Salazar. As pessoas eram presas.

Algumas Reflexões Finais

Os alunos do 3º ciclo (pelo menos, no ano inicial deste ciclo de escolaridade) tendem a encarar a mudança numa perspectiva de progresso ao longo dos tempos e com base na ideia de um passado tecnologicamente deficitário (tal como discutido por Lee, 2003). As suas ideias de progresso manifestam-se sobretudo num padrão em que reconhecem a existência de ritmos diferentes de mudança (ao contrário do que Barton, 2001, encontrou em alunos norte-americanos). Alguns, contudo, defendem uma visão de progresso linear e outros avançam para ideias mais elaboradas, de diversidade de ritmos e perspectivas de mudança.

No que respeita às imagens como fontes do conhecimento histórico, os alunos tenderam a considerar a evidência como “cópia do passado”, mas alguns estabeleceram distinção entre os momentos de produção das fontes e os momentos que elas representavam.

Os instrumentos de investigação utilizados neste estudo fornecem pistas interessantes para a sua exploração na sala de aula. Podem inspirar o desenho de tarefas variadas, em que se contemplem momentos de trabalho intelectual de pequeno grupo (em pares), cuidadosamente planeados quanto a questões a resolver e material histórico a utilizar.

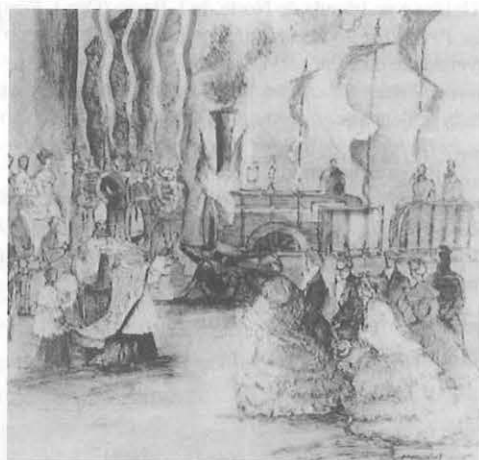
A História faz-se pela interpretação cruzada de fontes; é necessário que os alunos aprendam progressivamente vários níveis de leitura do que é ou não é dito, em fontes diversificadas na forma e no conteúdo, e argumentem sobre a sua validade com critérios objectivos - uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões. Necessário se torna também que os professores reflectam sobre esta competência essencial e os meios de a desenvolver no decurso da aula.

Referências

- Atkinson, R. (1978). *Knowledge and explanation in history: an introduction to the philosophy of history*, Londres: Macmillan.
- Barton, K. (1997). *I just kinda know: Elementary students ideas about historical evidence. Theory and Research*. Social Education, 24, pp. 407-430.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos : resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.55-70). Braga : CEEP, Universidade do Minho
- Gardiner, (1961). *The nature of historical explanation*. Oxford : Oxford University Press.
- Lee, P. (2001). Progression in student' understandings of discipline of history. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.13-29), Braga : Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé : Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.19-36). Braga : CIEEd, Universidade do Minho.
- Lloyd, C. (1993). *The strutures of History*. Oxford : Basic Blackwell.

Anexo

Exemplos de imagens, utilizadas no estudo



Locomotiva



Trabalhos Agrícolas

A LENDA DO GALO DE BARCELOS, UM ESTUDO DE COMPREENSÃO EMPÁTICA COM ALUNOS DOS 2º E 3º CICLOS*

Regina Parente¹

Contexto Curricular: A disciplina de “História Local”

A disciplina de História Local na escola EB 2,3 Rosa Ramalho surgiu ao abrigo do Despacho Normativo 6/2001 que, ao contemplar a Reorganização Curricular, permitiu às escolas gerir alguns créditos horários. Esta possibilidade, no que diz respeito ao 3º Ciclo, promoveu a *Componente Local e Regional do Currículo* no âmbito do *Património Cultural e Arquitectónico* tendo sido distribuídos, no 7º ano, 45 minutos/por semana, se desenvolver uma componente local criando-se assim a disciplina de *História Local*.

Experiências de Aprendizagem privilegiadas para este contexto em sala de aula...

Metodologia de Trabalho/ Processo de Implementação

Ao longo de todo o processo, os alunos trabalham em contexto de *Aula-oficina* (Barca, 2004) recorrendo à implementação de metodologias interactivas, próximas da investigação histórica em meio local. A organização do trabalho em sala de aula concretiza-se a partir de tarefas de trabalho em grupo, em pares ou individual, procurando dar seguimento às necessidades de pesquisa que as subtemáticas vão solicitando, exigindo a monitorização dos processos e potenciando a construção de aprendizagens significativas.

Com o intuito de envolver os alunos na disciplina promove-se, numa primeira parte de uma aula, um *brainstorming* sobre os conceitos de *História Local* e *Património*, com o qual se pretende diagnosticar informalmente o *conhecimento tácito* dos alunos acerca do conceito central da disciplina e sobre “A história de Barcelos”.

Esta abordagem pretende não só conhecer o que os alunos pensam sobre a preservação do património como também constatar o que destacam como mais significativo na *História Local de Barcelos e Suas Freguesias*. Propõe-se, igualmente, registar as temáticas e subtemáticas por eles apontadas, para, após uma análise

* Estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica, Consciência Social, CIEd, Universidade do Minho.

¹ Mestre em Educação, área de supervisão pedagógica em ensino de História.. Professora do Ensino Secundário.

² Nacionalidade atribuída ao condenado. Habitante da Galiza, Espanha.

das possibilidades, recursos humanos e materiais e metodologias específicas de trabalho a aplicar, proceder-se à estruturação do projecto geral numa *Planificação Anual* das aulas a desenvolver nos três períodos.

As temáticas e subtemáticas

A escolha dos temas a trabalhar com os alunos em sala de aula deverá acontecer a partir de um leque de propostas inferidas a partir da *recolha das ideias* dos alunos e organizadas pelo professor, no quadro, que as colocará posteriormente em discussão na turma, para a decisão final e consequente distribuição dos temas a seleccionar pelos diferentes grupos da turma. É claro que deverão ser sempre ouvidas as sugestões dos alunos nestes ajustes finais, sugestões que muitas vezes engrandecem as propostas iniciais.

Conhecendo a riqueza histórica das regiões, o desafio será seleccionar e transportar para a sala de aula não só as temáticas em estudo como os conhecimentos, as vivências e as experiências do quotidiano dos próprios alunos. Pelo descrito, entende-se de extrema importância na preservação do património arquitectónico histórico local as temáticas que tenham como ponto de partida “*Uma viagem aos monumentos da nossa localidade, à feira ou às Tradições e festas populares ...*”

A planificação das actividades desta disciplina deve enquadrar um conjunto de situações de aprendizagem que promovam o despertar da consciência histórica e o respeito e preservação do património da região. Deve igualmente estabelecer, para cada período escolar, o conjunto específico das competências históricas a focalizar, operacionalizando tarefas e outros instrumentos, cuja ordem poderá ser previamente definida em função das temáticas ou da ausência de pré-requisitos dos alunos.

A Avaliação

Esta avaliação integra-se na classificação global da disciplina de História, e efectua-se aula a aula, através de registos sistemáticos sobre o desempenho dos alunos nas tarefas propostas e sobre o nível de competências que vão desenvolvendo. Deve observar-se não só o desempenho na expressão escrita e oral, como também a capacidade criativa dos alunos na estruturação, concretização e apresentação dos trabalhos. A sua divulgação deve realizar-se em sala de aula (ou na comunidade escolar), por exemplo através de *mímica, pequenas representações escritas ou visuais, teatrais/dramatizações, letras de música, dança, poesia ou outros...*

Procurando monitorizar-se a aquisição, ao longo do ano, das competências essenciais da história, seja a *Compreensão Histórica (Espacialidade, Temporalidade e Contextualização)*, a *Utilização e Tratamento da Informação (diversificando o tipo de fontes)* ou a *Comunicação Histórica*, a progressão dos alunos no domínio destas competências deverá ser medida, gradualmente, através da aplicação de

instrumentos de avaliação adequados, concebidos de acordo com a focalização dada a uma ou a outra competência, em cada uma das fases do projecto. Esta avaliação deve ter um carácter contínuo, de acompanhamento directo do professor junto dos alunos, numa estimulação efectiva das potencialidades da turma no seu trabalho diário, pois reveste-se de um carácter formativo e formador. Tendo como objectivo auxiliar a aprender, seguindo uma lógica de observação à situação singular de cada aluno e da especificidade da própria disciplina, o professor que desenvolve o projecto deve, por sua vez, munir-se de conhecimentos, tecnologias e dispositivos didácticos diferenciados que o ajudem a regular as aprendizagens. Deve, porém, como parte integrante que é nesta interrelação, exigir ao aluno o desenvolvimento de uma avaliação formadora, que através de uma *Ficha de Metacognição* que possa sobretudo, levar à tomada de consciência das suas dificuldades e dar provas do seu esforço em ultrapassá-las.

Assim, nesta abordagem, as *Competências Essenciais da História* devem estabelecer-se em articulação com as competências gerais definidas como prioritárias no Projecto Curricular de Turma não descurando outras, nomeadamente as ligadas à utilização dos meios informáticos, instrumentos de comunicação das ideias dos alunos, tais como *PowerPoint, WebQuest* ou o simples processamento informático da informação.

Adaptar a “Planificação Anual” à realidade da sala de aula

A planificação do projecto concebe-se em consonância com as orientações definidas pelo *Departamento e Sub-departamento Disciplinar* e com as necessidades dos alunos, diagnosticadas nos Projectos Curriculares de Turma passando-se, de seguida, para a estruturação e adequação das tarefas às sessões semanais de 45m, e desenrola-se ao longo dos três períodos lectivos.

Segundo fonte fornecida pela entidade escolar relativamente ao estudo em causa, no 1º período, efectua-se uma contextualização histórica, teoricamente, a partir do estudo do tema 4. *Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV*, pontos 1 e 2, do programa oficial de História do 7º ano. Esta contextualização deve, sempre que possível, partir de documentação relacionada com *Barcelos Medieval*, sobretudo no que se refere a conceitos como *Feira, Poder Local, Românico e Gótico* cuja expressão é marcante na região.

No 2º período, as temáticas versam as opções dos alunos, numa aproximação a um estudo de cariz mais prático à História de *Barcelos*. Nesta fase, privilegia-se o confronto directo dos alunos com fontes preferencialmente primárias e secundárias, diversificadas, desde as históricas às ficcionais, sejam elas *escritas, orais, iconográficas, patrimoniais*, ou outras, em diferentes suportes de informação e centros de pesquisa, tais como, por exemplo, *monumentais, bibliotecas, mass media, Internet, in loco, documentários televisivos, centros de turismo e roteiros turísticos, ...* Esta

diversificação permitirá aos alunos, no seu tratamento, desenvolver competências de pesquisa, utilização, tratamento de informação e comunicação.

Estas actividades são complementadas, sempre que possível, com abordagens directas proporcionadas por exemplo por visitas de estudo. No seu todo, estas actividades de aula possibilitam ao professor uma actuação aproximada ao conceito de professor-investigador social (Barca, 2004) e, aos alunos, uma melhor compreensão do meio local, do papel das fontes históricas e das técnicas de investigação estimulando o gosto pela localidade, cultura e história da região fazendo interagir o saber escolar com saberes populares, mais de senso comum.

O 3º período será o momento da concretização prática e efectiva dos trabalhos de investigação realizados em sala de aula ou em complemento à aula. Aqui a competência da comunicação torna-se mais expressiva e é sobretudo dirigida para a apresentação dos resultados à turma ou à comunidade escolar, em formatos diferentes, que podem versar o plano escrito, plástico ou visual, na construção eventual de um *Portefólio*, um videograma documental, um pequeno roteiro turístico ou uma apresentação em *PowerPoint*.

Desenho de um Estudo Empírico

O estudo de tipo descritivo insere-se num contexto de investigação em cognição histórica e pretendeu *explorar ideias dos alunos sobre história local nomeadamente a sua compreensão de lendas...*

A Questão de Investigação

Num contexto de compreensão de conceitos históricos de segunda ordem, a presente investigação procura intensificar a reflexão em torno do conceito de *Empatia/Imaginação Histórica* mas sob o enfoque da *História Local* e das fontes ficcionais. Esta enfatização fez surgir a questão de investigação com a qual se procurou indagar “*Que ideias apresentam os alunos sobre história local?*” em duas linhas gerais de observação:

- a) *Que ideias apresentam os alunos sobre história local através da sua compreensão da lenda do galo de Barcelos?*
- b) *O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda?*

Amostra

O estudo realizou-se em duas escolas do ensino básico (2º e 3º ciclos), do norte do país. Para se evitarem dificuldades de ordem metodológica ao nível da selecção dos participantes, a investigadora optou por aplicar os instrumentos a subgrupos da turma.

Os participantes frequentavam a escolaridade básica obrigatória nos anos lectivos de 2005/06 e 2006/07. Embora em anos de escolaridade diferentes, 5º e 7º anos e de duas escolas do concelho de Barcelos, estes alunos apresentavam características sociais, económicas, culturais e escolares semelhantes e tinham idades compreendidas entre os 10 anos (no 5º ano) e entre os 12/13 anos (no 7º ano). De acordo com informações fornecidas pelas escolas, todos apresentavam um aproveitamento escolar global médio.

O Instrumento

Sobretudo direccionado para tarefas de papel e lápis, este instrumento compôs-se de:

- Um *desdobrável publicitário distribuído pelo posto de turismo*, da responsabilidade Câmara Municipal de Barcelos, do qual se retirou a versão “oficial” da lenda do galo de Barcelos e a imagem correspondente ao cruzeiro que a ela se encontra associado;
- Um *mapa turístico da cidade de Barcelos*, com o qual se pretendeu a localização dos espaços descritos na lenda;
- Um *questionário* inspirado em Dickinson & Lee (1984) e Lee & Ashby (2000) em anexo.

A Recolha de Dados

Recorrendo a uma metodologia inspirada na Aula-oficina, os alunos foram organizados em subgrupos de 4 a 5 elementos.

Durante todo o processo, as investigadoras circularam pela sala, observando, relançando a discussão e recolhendo por escrito algumas das ideias dos alunos com interesse para análise. Procuraram intervir apenas o necessário ou quando solicitadas pelos diferentes grupos.

Análise dos Dados

Procurando responder à questão geral de investigação (alíneas a) *Que ideias apresentam os alunos sobre história local através da sua compreensão da lenda do galo de Barcelos?* e b) *O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda?*) optou-se por uma análise de conteúdo, de tipo qualitativo, que incidiu essencialmente nas respostas dos alunos aos diferentes itens que compunham o instrumento. Contudo, foram também incluídas nesta análise algumas das ideias que emergiram das discussões entre os alunos, ao longo das sessões de trabalho e registadas pelas investigadoras.

Assim, a análise focalizou dois aspectos gerais:

- A – *A plausibilidade da fonte utilizada;*
- B – *A forma de poder utilizada na época;*

A observação dos aspectos gerais A e B permitiu associar, por características comuns, as ideias dos alunos em cinco construtos interligados:

- I – Milagre/Autoridade da fonte: Aceitação indiscutível da estória: os mais velhos perpetuam-na ao transmiti-la.
- II - Perplexidade: Aceitam-na mas não a compreendem.
- III - Questionamento: Aceitam-na como um misto de verdade e fantasia... Identificam situações não plausíveis.
- IV – Levantamento de hipóteses: Terão aparecido provas a favor da inocência do galego.
- V - Rejeição: Não a aceitam mas discutem o modo como foi exercido o poder; Ou, simplesmente, não a aceitam nem a discutem.

Para o primeiro aspecto - A - *A plausibilidade da fonte utilizada* - as questões observadas nos questionários dos alunos foram:

- 1 - Explica por que é que no princípio ninguém acreditou na inocência do Galego. Dá a melhor explicação que conseguires.
- 2 - Por que é que achas que depois de o galo cantar, todas as pessoas acreditaram na inocência do condenado?
- 3 - O que pensas sobre a decisão do juiz, de soltar o condenado, quando viu o homem com a corda no pescoço mas ainda vivo?

O primeiro conjunto de exemplos de resposta apresentado é alusivo aos construtos I, II e III. Neste inserem-se algumas das respostas de alunos *que validam a lenda do galo de Barcelos* como sendo Milagre, aceitando a descrição dos factos como se fossem reais, sem contestação;

Alguns exemplos (A transcrição segue a expressão escrita dos alunos corrigindo-se apenas os erros ortográficos)

I: MILAGRE/AUTORIDADE DA FONTE - Aceitação indiscutível da estória...

Ricardo (7.º Ano): Cá p'ra mim o galo assado é o culpado do crime!
Tânia: (7.º Ano): Esse galo só pode ser especial...! Só pode!

(Repare-se que ambos os alunos se referem ao episódio num tempo verbal presente)

II: PERPLEXIDADE - Aceitam-na mas não a compreendem... (Os mais velhos perpetuam-na ao transmiti-la)

Inês (5º ano): Não consigo perceber como tiveram coragem de o acusar sem provas. E só o soltaram porque o galo cantou e a corda não apertou...

(O aluno que se segue, curiosamente, afirma que a história é verdadeira porque foi o avô que lha contou e quem a contou ao avô foi o bisavô!)

José (5º Ano): Essa *estória* existe, foi o meu bisavô que contou ao meu avô e ele contou-me a mim!

III: QUESTIONAMENTO - Aceitam-na como um misto de realidade e fantasia... Identificando situações não plausíveis

Pedro (7º Ano): Já vi um galo a correr depois de lhe cortarem a cabeça ... mas... depois de assado? Levantar-se??? É estranho! Muito estranho!

Sérgio (7º Ano): O mais estranho de tudo, não é o galo assado cantar! É um galo cantar *sem cabeça*!

Ainda no questionamento, nota-se alguma *Fantasia* nos *Argumentos* e *Hipóteses Explicativas*...

João (7º Ano): Não foi esse galo que cantou! De certeza que tinham outro escondido!

Miguel (7º Ano): É... o outro ia mesmo cantar na hora...

João (7º Ano): É fácil... Puxaram-lhe as penas e ele cantou!

Para o segundo aspecto - B - *A forma de poder utilizada na época* - as questões mais observadas nos questionários dos alunos foram:

- 4- Pensas que:
Existem diferenças entre as tuas explicações e as que, os homens daquele tempo, deram para tomar as decisões que tomaram? SIM..... NÃO.....
Explica porque:
- 5- Há alguma coisa que te surpreenda nesta maneira de decidir sobre a inocência de um acusado?

O segundo conjunto de exemplos apresentado é alusivo aos construtos IV e V. Neste inserem-se algumas respostas de alunos *que assumem a lenda do galo de Barcelos* como sendo um misto de Realidade e Fantasia:

- ✓ Realidade, aceitando parte da lenda como uma situação possível, sobretudo no que se refere aspectos relacionados com o crime e a condenação;
- ✓ Fantasia, quando referem a pouca probabilidade do galo assado cantar; alguns alunos contestam o facto chegando a apresentar argumentos e hipóteses explicativas que contrariam a possibilidade do canto do galo;
- ✓ Rejeição, quando referem que uma lenda é o que é, mas aceitam explorá-la e respondem às tarefas, ou simplesmente recusam-se a responder pois consideram que o que é lenda não é realidade...

IV: LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES - *Grande parte dos alunos aceita a inocência do galego apesar de não existirem provas a seu favor*

Ana (5º Ano): “É uma injustiça! Não o podiam acusar sem provas... ! Diz, indignada!

A investigadora interpela: “o que são *provas*?”

Ana (5º Ano): “Provas são *coisas* que davam a certeza de o poder acusar, é que o iam acusar à morte...”

Catarina (5º Ano): Coitado! Foi apanhado de surpresa... ele não sabia do crime senão nem tinha entrado na cidade...!

Francisco (7º Ano): foi uma acusação sem provas... por isso esta estória se tornou numa lenda... o galo se estava assado não estava vivo! E se cantou, isso foi milagre! É a prova que faltava à inocência do homem! Até deve ter cantado só p’ra pôr o juiz na linha ...

Joana (7º Ano): O juiz queria era comer! Preguiçoso! O galego tinha dito que quando fosse enforcado o galo cantaria, e ele cantou! É porque estava inocente! O juiz nem comeu o galo com medo de se engasgar!

Luís: (5º Ano): Ele sempre disse que era inocente e usou o frango para lhe salvar a vida!

Para a maioria dos alunos o homem só foi acusado do crime por ser um estranho na terra:

Manuel (5º ano): Não morava em Barcelos, era um galego¹³, tinha cara de criminoso e um olhar suspeito!

Investigadora: Porquê? Como é que sabes?

Manuel (5º ano): O retrato psicológico era bom mas o físico era feio!

V: REJEIÇÃO - Não aceitam a lenda mas discutem o modo como foi exercido o poder

Tiago (7º Ano): Tinham o poder, podiam fazer o que quisessem...

Paulo (7º Ano): Houve um crime... As autoridades precisavam de um suspeito... prenderam o estrangeiro!

Não aceitam a lenda, não a discutem, nem realizam as tarefas:

Victor (7º Ano): Isso é uma lenda, não é verdade, por isso, não vou perder tempo a discutir o que não aconteceu! Não acredito em lendas...

Conclusões relativas à análise das respostas dos alunos

- ✓ Da análise preliminar dos dados ressaltaram diferentes categorias de respostas, designadamente em termos de posicionamento face à plausibilidade e consistência com a evidência da Lenda do Galo de Barcelos;
 - ✓ O modo empenhado como os alunos aceitaram trabalhar com a fonte demonstra que sentem gosto não só pelas estórias (lendas) como pela história da sua localidade: muitos afirmaram que gostariam de conhecer o cruzeiro associado à lenda, procurando saber mais ele, indo vê-lo e fotografá-lo, constatando de facto a sua existência;
 - ✓ As ideias de poder e justiça que emanam das suas discussões aproximam-se, na sua maioria, dos valores éticos e culturalmente aceitáveis pela sociedade actual, insurgindo-se contra o abuso e o desleixo da autoridade que, injustamente e sem provas, condenou um inocente à morte, deixando-lhe apenas como defesa a inverosímil situação de recorrer *ao canto de um galo assado* como prova única e pouco provável da sua inocência;
 - ✓ Demonstraram interesse em encontrar saídas para solucionar o crime, adiantando hipóteses e/ou confrontando a plausibilidade dos personagens e da própria estória (*um galo a correr sem cabeça já vi, agora a cantar sem cabeça... morto e assado?*);
 - ✓ Verificou-se que alguns grupos se ficaram por uma discussão mais básica, não sentindo estranheza em relação a situações pouco plausíveis (*se o galo não cantasse o pobre do homem era morto sem culpa nenhuma*);
 - ✓ Numa primeira impressão parece confirmar-se que o distanciamento geográfico influi no questionamento da “lenda. Com efeito:
- Em Barcelinhos, a maioria dos alunos não questiona o tipo de fonte. Apenas um aluno, do 7º ano, não mostrou interesse em tratar o documento;

- Em Vila Seca, grande parte dos alunos durante a discussão foi dizendo que se tratava de uma lenda e, portanto, muito do que se dizia podia não ser verdade, como por exemplo:

Maria (7º Ano): Um galo assado não canta. Está morto. Isto é a *fantasia* da lenda...”

Os alunos pareceram querer demonstrar que perante uma injustiça até um galo assado serve como prova:

André (5º Ano): Deve ter existido um crime... E é *verdade* que o galego esteve cá.
Ele fez um cruzeiro que eu já vi... Fica nas ruínas...

- ✓ Não ficaram muito visíveis as diferenças entre as ideias dos alunos de 5º ano e de 7º, nem entre rapazes e raparigas;

Em síntese, do cruzamento dos diferentes elementos observados na análise resultou o quadro 2.

Quadro 2: Análise de Dados

| Questão de Investigação: | a) Que ideias apresentam os alunos sobre história local através da sua compreensão da lenda do galo de Barcelos? b) O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda? | Critérios de análise: A – A plausibilidade da fonte utilizada; B – A forma de poder utilizada na época; | | |
|--------------------------|--|--|--------------|-----------|
| | | Categorias (As Ideias dos alunos que emergiram do contexto de análise – construtos) | Rosa Ramalho | Vila Seca |
| | | I - MILAGRE/AUTORIDADE DA FONTE: Aceitação indiscutível da estória: os mais velhos perpetuam-na ao transmiti-la. | | |
| | | II - PERPLEXIDADE: Aceitam-na mas não a compreendem... | | |
| | | III - QUESTIONAMENTO: Aceitam-na como um misto de verdade e fantasia... Identificam situações não plausíveis. | 39 | 16 |
| | | IV - LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES: Terão aparecido provas a favor da inocência do galego. | | |
| | | V - REJEIÇÃO: Não a aceitam mas discutem o modo como foi exercido o poder; Ou, simplesmente, não a aceitam nem a discutem. | 11 | 34 |
| | | | 50 | 50 |

Algumas conclusões para o ensino da História

Uma educação histórica consciente implica a promoção de práticas de sala de aula que conduzam ao desenvolvimento efectivo de competências essenciais em História, através da:

– Utilização e tratamento de fontes diversificadas na aula sejam históricas e/ou ficcionais que de alguma forma promovam o interrelacionamento entre o quotidiano (história local/património: *Cruzeiro de Barcelos*), o imaginário dos alunos (*a lenda do galo de Barcelos*) e o conteúdo/conceito em estudo: *Relações sociais e poder político, (Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV)*;

– Promoção de actividades de abordagem directa que possibilitem uma melhor compreensão do meio, do papel das fontes históricas e das técnicas de investigação na aula de história, estimulando o gosto pela cultura e história da região.

– Observação e registo de momentos de *Avaliação Oral* cruzados com uma *Avaliação Escrita*, tendo em conta que a prestação escrita de um aluno pode diferenciar-se da sua expressão oral.

– Uso de uma imaginação/empatia histórica que ultrapasse a simples recriação ou regurgitação de cenários do passado. Embora esta não seja uma proposta fácil de ser coroada de sucesso nas primeiras abordagens, espera-se que as tarefas sugeridas pelo professor consigam que o aluno se sinta a “viver”, a fazer parte integrante de um contexto histórico, no qual terá que decidir sobre questões concretas (*resolução de problemas*) com um “modo de pensar não contemporâneo” de modo a não sentir-se um *estranho* numa realidade que passou, temporariamente, a ser também a sua: com um espaço, tempo e um contexto social, político, económico definidos e integrados de modo a potenciar o desenvolvimento de competências relativas a uma compreensão histórica consciente.

A investigação aqui apresentada corrobora as dificuldades mas também atesta uma progressão das ideias dos alunos contribuindo para o desenvolvimento de uma cognição histórica mais permanente sobretudo através da utilização de tarefas estruturadas e aplicadas de modo consistente e sistemático.

O trabalho de imaginação/empatia histórica exige aos professores uma base conceptual firme e restrições sensatas sobre o que pode ser “imaginado” (Dickinson & Lee, 1984; Lee, 1984; Lee & Ashby 2000). Pois enquanto se ficar pelo *divertido* e *engraçado*, os alunos pouco evoluirão na competência da compreensão histórica. E sempre que estes se encontrarem em patamares de pensamento ainda básico que os leve a condenarem os “homens do passado” apelidando-os de “atrasados” ou “estúpidos”, partir daqui para o confronto de si próprios com uma realidade passada e ou mesmo presente, mas complexa e contextualizada com outras informações ou versões que não apenas as do manual. Para resolver esta complexificação, Lee e

Dickinson (ibid), aconselham não a simplificar os conteúdos, mas a criar situações desafiadoras para os alunos resolverem, promovendo-se assim um raciocínio a que chamam “imaginação/empatia histórica”. Expressão que, como se percebe, não deve ser entendida de um modo linear e nunca subestimando as capacidades dos alunos.

Como nota final, realce-se que as considerações gerais que emergiram deste contexto de investigação remetem-se:

- Ao conjunto dos alunos participantes;
- Ao assunto sobre o qual estes alunos reflectiram e construíram as suas respostas;
- Ao contexto investigativo da própria investigação.

Referências

- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CIEP- Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina do projecto à avaliação. In *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEP, Universidade do Minho.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. pp. 117-152. Londres: Heinemann.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History*. Londres: Heinemann.
- Lee, P. (2000). Empathy, perspective taking, and rational understanding In O. L. Davis Jr.; S. Foster & E. Yeager (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Local Rowman and Littlefield.
- Parente, R. (2004). *A Narrativa na Aula de História. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.



Os habitantes do burgo de Barcelos andavam alarmados com um crime e, mais ainda, por não terem descoberto o autor. Certo dia, apareceu um ga-

lego que se tornou de imediato suspeito do dito crime, visto ainda não ter sido encontrado o criminoso. As autoridades resolveram prendê-lo, apesar dos seus juramentos de inocência. Em vão, ele jurou estar inocente mas ninguém acreditou que ele se dirigia a Santiago de Compostela, em cumprimento de uma promessa, como era tradição na época, e que era um fervoroso devoto do santo que em Compostela se venerava, assim como, de São Paulo e de Nossa Senhora... Mas ninguém acreditou nele e acabou por ser condenado à forca.

Num impulso de fé implorou a protecção de Nossa Senhora para o salvar da sentença injusta que iam cumprir. Então, já no último desejo concedido a um condenado, pediu para ser conduzido à presença do juiz que o havia condenado a tal destino.

Embora com má vontade, a autorização foi-lhe concedida e levaram-no à presença do dito magistrado que, nesse momento, se deliciava e banqueteara com uns amigos na sua residência. À sua frente o galego, de novo, voltou a afirmar a sua inocência.

E, perante a incredulidade dos presentes,

apontou para um galo assado que se encontrava numa travessa, no centro de uma grande mesa, e exclamou:

«É tão certo eu estar inocente, como certo é esse galo cantar quando me enforcarem ...»

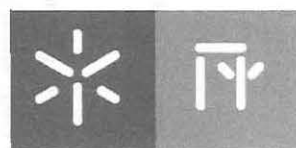
Ao dizer isto, risos e comentários não se fizeram esperar... mas, pelo sim pelo não, ninguém tocou no galo e, o que parecia impossível, tornou-se, porém, realidade! Quando o peregrino estava a ser enforcado, de facto, o galo assado saltou imediatamente da travessa e começou a cantar vibrantemente: Cocórocó... Cocórocó...

Após tal acontecimento, mais ninguém duvidou da inocência do Peregrino. O Juiz correu à forca e, com espanto, viu o pobre homem de corda ao pescoço mas, felizmente, com o nó laço... O homem foi imediatamente solto e mandado em paz.

(Versão adaptada, in Panfleto de Turismo de Barcelos)

Passados uns anos, o galego voltou a Barcelos e mandou erguer um monumento em louor da Virgem e de S. Tiago...

(Cruzeiro)



**CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE
DO MINHO-BRAGA
ESCOLAS EB 2,3**

**ROSA RAMALH
E
ABEL VARZIM
BARCELOS**

*Um estudo de compreensão
empática com alunos dos 2º e 3º ciclos...*

Anexo2

I. Questões Prévias

- * Conheces o cruzeiro medieval do Museu Arqueológico da cidade de Barcelos?
- * Sabes que a ele está associada uma curiosa "estória" que é uma das lendas mais conhecidas da tua região?
- * Queres conhecê-la?

Então, ouve, atentamente, o que aqui se vai ler, em voz alta...

A Lenda do Galo de Barcelos

II. Questionário

*Agora, sempre que necessitares, lê tu próprio/a e, discute, em grupo, as respostas para cada uma das questões...

1- Explica por que é que no princípio ninguém acreditou na inocência do galego. Dá a melhor explicação que conseguires.

2- Por que é que achas que depois do galo cantar, todas as pessoas acreditaram na inocência do condenado?

3- O que pensas sobre a decisão do juiz, de soltar o condenado, quando viu o pobre homem com a corda no pescoço mas ainda vivo?

4- Pensas que:
Existem diferenças entre as tuas explicações e as que, os homens daquele tempo, deram para tomar as decisões que tomaram?

SIM

Explica porquê:

NÃO

Explica porquê:

5- Há alguma coisa que te surpreenda nesta maneira de decidir sobre a inocência de um acusado?

Obrigada. Dá o teu melhor!

A PRODUÇÃO DOS ALUNOS EM AULAS DE HISTÓRIA: IDÉIAS QUE O ALUNO TEM EM RELAÇÃO À NARRATIVA HISTÓRICA DO PARANÁ*

Rosi Gevaerd¹

Universidade Federal do Paraná

O presente estudo é o resultado parcial de pesquisa que está sendo realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, pela Universidade Federal do Paraná (BR) e se insere na área de ensino de História, mais especificamente no campo de investigações em Educação Histórica. Tem como objeto de estudo buscar compreender as idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná.

O interesse por esse estudo surgiu a partir de minha pesquisa desenvolvida no mestrado. A minha preocupação naquele momento foi investigar a presença do ensino de História do Paraná em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, proposto por Raimundo Cuesta Fernandes (1997), procurou-se reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, procurando identificar as permanências, as mudanças e as descontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000.

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da História do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: “noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado” (Paraná, 1897). Esta seria a primeira manifestação de uma história regional indicada pela legislação. A partir deste Regulamento, a indicação de conteúdos da história regional esteve sempre presente nas legislações. Ademais, constatou-se a presença de manuais didáticos que enfocavam a história regional: *História do Paraná*, de autoria de Romário Martins, publicado em 1899; *O Brasil e o Paraná*, de Sebastião Paraná, publicado

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (BR); Integrante da equipe da Gerência de Currículo – Área de História, Departamento do Ensino Fundamental, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Paraná (BR).

em 1903, que passaram a partir desse período a serem usados no contexto escolar. Discutiu-se, também, em que medida esses conteúdos estão presentes na cultura escolar hoje, a partir das “falas” de professoras da RME por meio de entrevistas, bem como de trabalhos produzidos por alunos e alunas dessas professoras.

A pesquisa mostrou que existe um ensino que privilegia conteúdos, acontecimentos, idéias que foram canonizadas pela narrativa historiográfica paranaense, mais especialmente, na 4.ª série. Diante disso, pretende-se dar continuidade a esse estudo, tendo como referência pesquisas na área da Educação Histórica, mais especificamente, na linha de investigação da cognição histórica, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das idéias dos alunos em contexto de ensino – aulas de História, tomando como referência conteúdos históricos concretos.

Com essa preocupação, elaborou-se duas questões centrais de investigação:

– Como os conceitos substantivos da História do Paraná estão presentes na consciência histórica dos alunos, e, como eles expressam essa consciência histórica em suas narrativas?

– Como as narrativas históricas do Paraná constituem parte da construção da consciência histórica de professores e alunos, assim como da formação de uma identidade paranaense?

Tomando como ponto de partida essas questões, este estudo está se delineando a partir da relação entre os conceitos substantivos, os conteúdos da História do Paraná e o conceito de segunda ordem – narrativa. Para tanto, o conceito de narrativa histórica está sendo tomado em quatro vértices.

Primeiro, como um princípio da Educação Histórica, na medida em que essa área de investigação tem como um de seus pilares a epistemologia da História e a narrativa é um elemento que constitui a História-ciência.

Em segundo, por ser um elemento da epistemologia da História a narrativa tem sido tomada como um conceito de segunda ordem. Os conceitos de segunda ordem são o produto da História-ciência e têm sido motivo de teorização dos filósofos da História. Eles fazem parte da cognição histórica e se relacionam com a forma de pensar historicamente, ou seja, a forma de explicar a história, a forma de narrar. No dizer de Peter Lee (2001, p. 15), são conceitos que dão consistência à disciplina de História e segundo Isabel Barca (2005, p. 16), são “conceitos relacionados com a natureza da História-conhecimento”, como interpretação, explicação, evidência, narrativa, significância e consciência histórica.

Terceiro, a narrativa será tomada como um conceito substantivo da História. Para Peter Lee (2001, p. 15), conceitos que são importantes para o ensino de História, como: “agricultor, impostos, datas, eventos, democracia, revolução”. E, no dizer de Barca (2000, p. 16), “conceitos relacionados com o passado histórico”. Nessa investigação, a narrativa será tomada como um conceito substantivo da história, na

medida em que diz respeito às narrativas construídas sobre a história do Paraná, ou seja, narrativas que explicam a história do Estado, como: Tropeirismo, Revolução Federalista, Guerra do Contestado, entre outras.

E, além disso, a narrativa será tomada como constitutiva da consciência histórica tendo como referencial teórico as reflexões de Jörn Rüsen. Segundo o autor, a narrativa histórica é um “modo específico de sentido sobre a experiência do tempo” e, para a constituição desse “sentido” a narrativa deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (Rüsen, 2001, p. 155).

Existe um debate entre os historiadores em relação à narrativa, no entanto, como diz Christopher Lloyd (1995, p. 71): “a narrativa parece inevitável para os historiadores” e o ‘ressurgimento da narrativa’ não é “um simples retorno às grandes narrativas, (...) mas contém uma crescente consciência do escopo epistemológico da narrativa, combinando a conexão explicativa com a explanação teórica.”

Nessa mesma direção, aponta Jörn Rüsen (2001). Para o autor o paradigma narrativista tem sido objeto de “entusiasmo e rejeição”. E as reflexões dos filósofos da teoria da História que aderiram a esse paradigma foram em relação aos “princípios do pensamento histórico”. No debate recente, o autor diz não conhecer nenhum teórico que conteste o “caráter narrativo do pensamento histórico” e comenta que existem trabalhos historiográficos que não tem como foco principal o aspecto narrativo, no entanto, acredita, que isso “não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar” (Rüsen, 2001, p. 150).

Para o autor, a narrativa histórica tem uma especificidade, a de que “os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado”. E, além disso, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está “vinculada à experiência e como significativa para o auto-conhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores” (Rüsen, 2001, p. 155).

Segundo Rüsen, a narrativa histórica possui uma peculiaridade que a diferencia da narrativa ficcional e isso se encontra em três qualidades e em suas relações:

- 1) Uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, o qual está vinculado nos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro.

- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios (Rüsen, 1993, p. 5).

Para o autor, por essas qualidades a narrativa histórica orienta a vida prática no tempo. Essa orientação é mobilizada através da memória da experiência temporal (Rüsen, 1993, p. 5-6).

O autor esboça quatro tipos de narração histórica e suas correspondentes formas de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica, Genética.

O primeiro tipo é a Tradicional. As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Nesse caso, a consciência histórica funciona, em parte, “para manter vivas essas tradições” e o passado é a referência para o presente. Na narrativa tradicional o tempo “ganha um sentido de eternidade” (Rüsen, 1993, p. 7; 1992, p. 30).

O segundo tipo é a “narrativa exemplar”. São as narrativas que demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada como possuindo uma validade atemporal. Nesse tipo de narrativa o tempo “ganha um senso de extensão espacial” (Rüsen, 1993, p. 7-8; 1992, p. 31).

O terceiro tipo é a “narrativa crítica”. Baseada na habilidade de negar as tradições, regras e princípios abrindo espaço para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-histórias. Nesse caso, a consciência histórica “busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas ‘contra-narrações’”. Nesse tipo de narrativa o tempo “ganha o senso de ser objeto de julgamento” (Rüsen, 1993, p. 8-9; 1992, p. 32).

O quarto tipo é a “narrativa genética”. Histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência. Nesse caso de consciência histórica os “valores morais se temporalizam” e a moral “se despoja de sua natureza estática”. O raciocínio moral depende do “argumento de mudança temporal” para poder “estabelecer a validade dos valores morais”. Nesse tipo de narrativa o tempo “ganha o senso de temporalidade” (Rüsen, 1993, p. 9; 1992, p. 33).

O desenvolvimento da consciência histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen, possibilita o aprendizado histórico quando algumas competências são adquiridas: ‘**competência de experiência**’ que é a capacidade de olhar ao passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; ‘**competência de interpretação**’ que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; ‘**competência de orientação**’ que é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura (Rüsen, 1992, p. 30).

Essas competências são apontadas pelo autor como diferentes dimensões da aprendizagem histórica, pois, no seu entender, o aprendizado histórico é “a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo, e desenvolvendo esta competência” (Rüsen, 1993, p. 85).

O Estudo

Tomando como referência esses conceitos, propõe-se uma reflexão focando uma parte da investigação já realizada durante o Estudo Principal – Observação. As observações foram realizadas em contexto de ensino – aulas de História, em uma escola da RME, em uma 4.^a série, durante o primeiro semestre de 2007.

A Escola selecionada para o estudo está localizada na região Norte da cidade de Curitiba. Oferece a escolarização para alunos entre 06 e 14 anos e atende 985 (novecentos e oitenta e cinco) alunos regularmente matriculados. Da totalidade dos alunos matriculados, 51% são residentes no bairro ou nas proximidades; 24% são oriundos de outros bairros; 25 % de municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

A professora que se disponibilizou para a pesquisa possui a formação em Magistério Superior desde 2004. Iniciou suas atividades docentes em 1980, trabalhou até 1983. Depois, por motivos familiares afastou-se das atividades de magistério. Retornou em 1989 e, desde 1995, atua como docente em turmas de 4.^a série.

A turma dessa professora é composta por 30 alunos, sendo 11 meninas e 19 meninos, com idade entre 9 e 10 anos.

Há que se ressaltar que as observações ocorrerão durante o ano letivo de 2007 e, para nortear as observações definiu-se algumas questões, a saber: quais são as narrativas históricas do Paraná presentes em aulas de História; a forma como a professora expõe essas narrativas históricas; se a professora utiliza o manual didático ou não; quais as metodologias adotadas pela professora no decorrer de suas aulas de história; como o aluno produz a sua narrativa, ou seja, a sua explicação.

Durante este primeiro semestre, efetivou-se 9 observações, que enfocam conceitos substantivos da História do Brasil e do Paraná: *As grandes viagens oceâ-*

nicas; Chegada dos portugueses ao Brasil; Tratado de Tordesilhas; A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções.

Das narrativas apresentadas em aula, selecionaram-se fragmentos das explicações da professora para, inicialmente, buscar ver em que momentos essas explicações possibilitaram aos alunos desenvolver as competências de aprendizado histórico na perspectiva de Jörn Rüsen, bem como em que medida essas narrativas estão possibilitando a constituição de parte da consciência histórica desses alunos.

Ao selecionar o conceito substantivo *Os bandeirantes atacam as reduções*, a professora partiu da leitura do manual didático *Conhecendo o Paraná: Estudos Sociais* de autoria de Lúcia da Silva Eitel (1995).

Após a leitura da seguinte narrativa: “Além disso, portugueses e bandeirantes enriqueceriam ainda mais, pois aprisionariam índios – principalmente na região de Guaíra –, que seriam vendidos como escravos; explorariam o ouro e as riquezas dos campos e das florestas; tirariam bom proveito das águas navegáveis existentes próximo às reduções” (EITEL, 1995, p. 57), a professora procede à explicação da narrativa do manual didático. Durante a explicação, um aluno faz um questionamento:

Profa.: Era fácil chegavam nas reduções... para os bandeirantes era muito fácil...

Aluno: Antigamente eles não tinham os escravos? Eram os índios os escravos?

Profa.: Nessa época ainda não existia a escravidão dos negros. Quando vinham essas expedições eles levavam os índios para São Paulo. Os índios iam amarrados, deixavam as crianças...

Os índios que ficassem doentes ficavam para trás. Os índios iam andando...

(Observação, 24 mai. 2007).

Nesse questionamento, quando o aluno pergunta para a professora se: “*Antigamente eles não tinham os escravos? Eram os índios os escravos?*”, pode-se dizer que o aluno percebe que existe uma diferença entre o passado e o presente. Pode-se dizer que nesse momento, esse aluno está desenvolvendo uma aprendizagem histórica na dimensão da experiência, pois na perspectiva de Rüsen, a experiência é a “diferença qualitativa entre o passado e o presente” e o “*aprendizado histórico está preocupado com o fato de que o passado é qualitativamente diferente do presente*” (Rüsen, 1993, p. 89).

No entanto, para o aluno a idéia “Antigamente” está associada ao conceito escravidão e a idéia de escravidão está associada à escravidão africana. Nesse aspecto, pode-se buscar a reflexão proposta por Mario Carretero e Margarita Limón (1997, p. 34, 35), na qual apontam que: “*os conceitos históricos apresentam características que precisam ser levadas em consideração, tanto como possível fonte de explicação para as dificuldades que os alunos têm para a sua compre-*

ensão como para planejar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado do aluno”. Além disso, os autores acreditam que para evitar conceitos “semicorretos e fragmentados” o mais adequado “seria ‘ancorar’ os novos conceitos naqueles que o aluno já conhece e domina”.

Nessa mesma direção convergem as investigações de Peter Lee, “se queremos dar aos alunos idéias mais poderosas, e também algumas competências sobre critérios históricos, precisamos de saber as compreensões tácitas com as quais eles estão a trabalhar e orientá-las” (Lee, 2005, p. 2).

Para o desenvolvimento de uma aula nessa perspectiva, pode-se apontar a concepção de “Aula Oficina” indicada por Isabel Barca, na qual o professor é “um investigador social”, na medida em que deve, entre outras questões: “*levantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas idéias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta*” (Barca, 2004, p. 134-136).

Portanto, de acordo com os debates atuais em torno da aprendizagem histórica, cabe ressaltar a importância da professora em adotar como pressuposto metodológico o conhecimento prévio das idéias de seus alunos para o planejamento de suas aulas, pois pode-se perceber que, durante as observações realizadas, alguns alunos demonstram já possuírem algumas idéias sobre o conceito de escravidão, no entanto, expressas de forma confusa. Como é o caso, quando a professora trabalhou o conceito substantivo *Os bandeirantes atacam as reduções*, e solicita a atividade: *Escreva como você acha que viviam os índios nas missões, junto com os padres jesuítas*, o aluno Yvan (9a) escreve o que compreendeu:

Eu acho que os padres jesuítas e os índios viviam muito bem nas missões, principalmente ajudando os índios a ler e a escrever, e ensinar a religião cristã.

Foi muito bom morar em missões até que os imigrantes [portugueses e espanhóis] chegaram no Brasil e começou os fazerem de escravos.

E daí que começou as missões ou reduções, porque o índio se fugiu para fugir dos imigrantes que fizeram de escravos, e assim eles fugiram deles e foram para as missões, só que antes já construíram as missões.

Só que não foi daí, que começou a escravidão (Yvan, 24 mai. 2007).

Ao escrever: “Só que não foi daí, que começou a escravidão”, o aluno demonstra estar percebendo que existe uma diferença entre os dois contextos históricos: escravidão indígena e africana. No entanto, o aluno elaborou uma explicação em que o conceito apresenta-se de forma confusa, podendo-se dizer que o conceito está em construção.

Nesse sentido, pode-se dizer que um aspecto importante na aprendizagem histórica é fazer com que os alunos compreendam que conceitos como escravidão,

revolução, democracia, entre outros, “*não possuem um significado único ao longo da História*”, bem como compreender que muitos dos conceitos históricos exigem “*conhecer o contexto no qual surgem ou adquirem relevância*” (Carretero; Limón, 1997, p. 35).

Um outro fragmento da explicação da professora que possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem na dimensão da interpretação, de acordo com os pressupostos de Rüsen, foi ao ser abordado o conceito substantivo: Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções. Essa narrativa foi selecionada a partir do manual didático “Viver é descobrir”, de Magda Madalena Peruzin Tuma (1992).

Dando sequência à explicação, a professora solicita que o aluno faça a leitura da narrativa:

Os portugueses, assim como os espanhóis, não queriam perder as terras que haviam descoberto, pois sabiam que poderiam ganhar muito dinheiro. As terras eram ricas em ouro, prata, madeira e outras coisas que a Europa precisava, além dos indígenas, que pretendiam escravizar, pois representavam mão-de-obra barata. Assim, cada um, portugueses e espanhóis, tratou de tomar posse e colonizar a parte das terras que considerava de sua propriedade (Tuma, 1992, p. 40).

Após a leitura, a professora inicia a explicação mostrando no mapa-múndi, a localização da Europa e América. Durante a explicação um aluno pergunta: “*Tudo não poderia ser o Brasil?*”, referindo-se ao espaço que constitui a América. A professora mostra o mapa da América do Sul e explica que:

Profa.: Por exemplo, o Uruguai já havia pertencido ao Brasil. Algumas regiões que hoje são do Paraná [mostra no mapa] já pertenceram à Argentina. Na Série Amazônia, [fazendo referência à série da Rede Globo] a Bolívia estava disputando o Acre. Quem é o presidente da Bolívia?

Alunos: Hugo Chávez.

Profa.: Hugo Chávez é da Venezuela, da Bolívia é Evo Morales. Quando ele assumiu o governo ocorreram alguns problemas com a Petrobrás. Eu vi uma reportagem que o presidente disse que o Acre foi trocado por uma vaca. [Mostra no mapa o Uruguai, Paraguai]

Profa.: É a mesma coisa o Brasil disputando pelo Uruguai, essa região era uma Província do Brasil. O Brasil já disputou pelo Paraguai. Atualmente o limite do Brasil é este. Houve muita negociação até a definição dos limites (Observação, 31 mai. 2007).

Essa explicação feita pela professora, relacionando o conhecimento histórico escolar com o conhecimento presente na mídia – “Série Amazônia”, aumenta a competência de dar um significado para um acontecimento sobre o passado, ou seja, a competência da **dimensão de interpretação**, na qual a temporalidade “funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente” (Rüsen, 1992, p. 30).

Esses fragmentos, selecionados das explicações realizadas pela professora, assim como dos questionamentos dos alunos, demonstram que têm ocorrido durante

as aulas alguns momentos que podem ser considerados como estarem possibilitando uma aprendizagem nas dimensões da experiência e da interpretação.

Em relação à dimensão de orientação, pode-se dizer que, na perspectiva de Jörn Rüsen, está ausente, pois, para o autor, a **dimensão da orientação** é a competência do aluno ser capaz de a partir da experiência do passado, interpretá-la para analisar a situação presente e projetar ações futuras. Nessa perspectiva, até as presentes observações em aulas, tanto as narrativas presentes nos manuais didáticos quanto as narrativas orais da professora, não estão possibilitando o desenvolvimento dessa dimensão na aprendizagem histórica escolar.

Todavia, pode-se dizer que a professora tem tido a preocupação em desenvolver a competência da localização temporal – relação presente e passado. Isso ocorreu, de forma mais explícita, após terem sido analisados, pela professora e pesquisadora, os trabalhos elaborados pelos alunos: *Escreva como você acha que viviam os índios nas missões, junto com os padres jesuítas*. Percebeu-se que dos 28 (vinte e oito) alunos presentes: 18 (dezoito) não utilizaram marcos temporais em suas explicações; 09 (nove) utilizaram formas diferenciadas para registrar as mudanças temporais em suas narrativas; 01 aluno não fez a atividade. A explicação do aluno Pedro (10a) pode ser usada como um exemplo para representar a forma que os alunos têm utilizado para expressar as mudanças temporais em suas narrativas:

Eu acho que os índios viviam assim... **há muito tempo atrás** ocorreu o Tratado de Tordesilhas no Brasil entre Portugal e a Espanha e o Brasil foi dividido em duas partes iguais, só que os portugueses não respeitaram este acordo.

E o tempo foi passando e as terras sendo invadidas e os espanhóis tiveram uma idéia, eles fundaram três cidades que eram: Real de Guairá, Ontiveros e a Vila Rica do Espírito Santo. Os índios se cansaram de serem maltratados pelos espanhóis e aconteciam várias guerras. **Foi daí que** os espanhóis tiveram uma idéia e trouxeram para cá os padres jesuítas para acalmar os índios, **foi assim que** os padres jesuítas que ensinaram a língua portuguesa e suas culturas, **foi assim que** viviam os índios **naquela época** (Pedro, 10a, 24 mai. 2007).

Ao observar que grande parte dos alunos não conseguiu expressar marcos temporais em suas narrativas a professora organizou a aula, da semana seguinte, enfatizando a localização temporal. Para isso, selecionou uma narrativa que complementaria o conteúdo abordado anteriormente: *Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções*. A narrativa escolhida é a do manual didático *Viver é descobrir* (Tuma, 1992, p. 45). Após a leitura do texto, inicia a explicação a partir da data que estava registrada na narrativa – 1492, referente ao ano em que Cristóvão Colombo chegou à América:

Profa.: Em que ano Cristóvão Colombo chegou aqui?

Alunos: Em 1492.

Profa.: Então a chegada foi em 1492. Quantos anos atrás? Como faço para saber? [A professora faz o cálculo no quadro junto com os alunos] São 515 anos.

Profa.: Atualmente quando os historiadores... Quem são os historiadores? São os que contam os fatos, os acontecimentos e geralmente quando relatam os fatos acontecidos ou os que estão acontecendo, eles fazem citação não só ao ano, mas ao século em que aconteceu. Um século são quantos anos?

Alunos: Cem.

Profa.: Em que século nós estamos?

Alunos: Vinte e um.

Profa.: Um século são 100 anos. E se eu quiser descobrir que século era em 1492, o que eu posso fazer? Que século era 1492?

Um aluno respondeu: Quatorze.

Profa.: Eu vou pegar 1492 e dividir por 100 [A professora faz o cálculo com os alunos]

Então já descobrimos que a América foi descoberta no século?

Alunos: Quinze.

Profa.: Quantos séculos se passaram?

Alunos: Seis séculos (Observação, 31 mai. 2007).

Com essa explicação, a professora está dando possibilidades para que os alunos desenvolvam a competência da localização temporal e que os alunos percebam as dimensões de tempo – o passado histórico estudado e o presente.

Pode-se dizer que, durante a explicação oral da professora, alguns alunos demonstram perceber que existe uma diferença entre o presente e o passado. Como é o caso, quando nesse mesmo dia de aula, durante a explicação um aluno pergunta:

Aluno: Hoje ainda existem aquelas embarcações que os portugueses e espanhóis usavam?

Profa.: Existe uma réplica que foi feita na época dos 500 anos do descobrimento do Brasil, mas não funcionou... Vejam, os europeus naquela época tinham as técnicas que funcionavam as caravelas e hoje com as técnicas mais avançadas não conseguiram fazer funcionar. (Observação – 31 mai. 2007).

O aluno demonstra que percebe a diferença das dimensões de tempo – passado e presente, ao relacionar o tipo de embarcações que os europeus utilizavam na época das grandes navegações – passado – e questionando se elas ainda existem no presente. A professora ao responder, tenta mostrar que existe uma diferença qualitativa entre essas duas dimensões de tempo, relacionando as técnicas que os europeus usavam naquele contexto e que “funcionavam” e que hoje, apesar da tecnologia estar mais avançada “não conseguiram fazer funcionar”.

Ou, quando um aluno, durante a explicação da professora no conteúdo *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, faz o seguinte questionamento:

Aluno: Quando os espanhóis começaram a colonizar os portugueses também começaram?

Profa.: A princípio, os portugueses vieram para o litoral, depois foram para o interior. Os portugueses fizeram várias expedições para explorar as terras. (Observação – 16 mai. 2007).

Ao fazer essa colocação, esse aluno demonstra estar em dúvidas em relação ao acontecimento histórico – colonização dos portugueses e espanhóis, mas demonstra estar estabelecendo uma relação de simultaneidade histórica.

Pode-se dizer que, nesses casos, esses alunos já estão pensando historicamente e possuem, ainda que de forma incipiente, idéias da dimensão temporal.

Nesse sentido, a preocupação da professora em trabalhar com a localização temporal tem validade, na medida em que: “o trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar os elementos evidenciados da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 78).

Além disso, no ensino da História é importante o trabalho com a temporalidade, mas isso “*não significa que o tempo, seja, em si mesmo, conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos*” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 80).

Uma outra análise que se procedeu foi em relação a que tipo de narrativas históricas do Paraná estão presentes em aulas de História, bem como que tipo de consciência histórica está se constituindo a partir dessas narrativas. Pode-se dizer que, até o momento, grande parte das narrativas podem ser categorizadas como de tipo tradicional, em alguns momentos a narrativa oral da professora deu elementos para uma narrativa exemplar e crítica. No entanto, não se identificou, ainda, uma narrativa do tipo genética. Como dito por Jörn Rüsen (1992, p. 30), a função da narração histórica é a de servir para orientar no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal e conferindo uma perspectiva temporal à vida prática.

Das explicações orais da professora selecionou-se fragmentos para demonstrar que, em alguns momentos, pode-se perceber elementos que possibilitam a constituição de uma determinada consciência histórica.

A seguir, um segmento da explicação que pode ter possibilitado a constituição de uma consciência histórica **exemplar**. Quando a professora trabalha o conceito substantivo: *Índios os primeiros habitantes*, durante a leitura da narrativa do manual didático e explicação oral:

Profa.: Quem é a causa principal do desaparecimento dos índios?

Alunos: Portugueses.

Profa.: No início, os portugueses. Hoje, todos nós. Invadimos suas terras, transmitimos doenças, deixamos de respeitar suas culturas. (...)

Profa.: Tivemos a oportunidade de perceber que eles têm uma cultura, mas nem por isso são diferentes. Sentem fome, frio e dor, e, portanto, devem ser respeitados.

Não sei quantos anos atrás, um índio foi queimado em Brasília. [Fez um comentário sobre a reportagem do Jornal Nacional].

Será que somos melhores que os índios?

Alunos: Não.

Profa.: Nós somos responsáveis pelo desaparecimento. Onde estão os garimpeiros é um espaço que pertence aos índios. Nós temos tirado os índios dos lugares onde viviam (Observação, 03 mai. 2007).

Essa explicação pode ser tomada como uma narrativa exemplar na medida em que essa narrativa concretiza regras e princípios abstratos, assim como generaliza experiências temporais de regras de conduta. “O tempo ganha um senso de extensão espacial” (Rüsen, 1993, p. 7-8).

Em seguida, fragmentos de explicação durante a qual pode ter possibilitado a constituição de uma consciência histórica crítica. Ao trabalhar o conceito substantivo: *Os bandeirantes atacam as reduções*, em sua explicação:

Profa.: Quando vinham essas expedições eles levavam os índios para São Paulo. Os índios iam amarrados, deixavam as crianças. Os índios que ficassem doentes ficavam para trás. Os índios iam andando...

Quem é que tinha o direito de escravizar?

O que os bandeirantes queriam fazer aqui?

O que mais erraram foi escravizar os índios, mas, eles abriram caminhos, fizeram uma parte boa, mas a parte ruim é que maltrataram os índios (Observação, 24 mai. 2007).

Mais adiante, quando solicita que os alunos façam uma pesquisa sobre o Bandeirante, Antônio Raposo Tavares. Em sua explicação, questiona a validade da homenagem dada ao bandeirante, assim como as ações que o tornaram “herói”:

Profa.: Aqui [em Curitiba] nós temos uma linha de ônibus que se chama Antônio Raposo Tavares. É o nome de uma rodovia no Estado de São Paulo. Esta rodovia recebeu o nome em homenagem a esse bandeirante.

O que este bandeirante fez para ter o nome de uma rodovia?

Ele era um bandeirante em busca de pedras preciosas e escravizar os índios.

Vocês vão me dizer se ele fez alguma coisa. Será que ele foi um herói? Ele fez coisas boas, mas...

Vocês vão pesquisar... (Observação, 24 mai. 2007).

Essas explicações podem ser tomadas como constitutivas de uma **consciência histórica crítica**, na medida em que são constituídas por narrativas baseadas na habilidade de negar as tradições, regras e princípios abrindo espaço para novos padrões e, por isso, consideradas anti-histórias. Nessas narrativas o tempo “*ganha o sentido de ser um objeto de julgamento*” (Rüsen, 1993, p. 8-9).

Além das observações em aulas, optou-se por proceder a entrevistas com os pais e ou responsáveis dos alunos dessa turma para buscar ver se as convivências

familiares têm possibilitado a constituição de parte da consciência histórica desses alunos. O contato inicial com os pais foi realizado por meio de uma correspondência – carta nominal – explicando o motivo da entrevista. Dos 30 (trinta) alunos matriculados, 23 (vinte e três), entre pai, mãe, avó e responsáveis, disponibilizaram-se para a entrevista. Até a presente data foram efetivadas 17 (dezessete) entrevistas.

A categorização e análise das informações obtidas ainda não foram realizadas. No entanto, pode-se dizer que os depoimentos recolhidos serão de grande valia para a construção da tese em andamento. Acredita-se que as declarações ajudarão a compreender a relação entre as narrativas históricas presentes no contexto familiar; as narrativas históricas presentes em contexto de ensino – aulas de História e as produzidas pelos alunos – e em que medida, essas narrativas têm contribuído para a constituição de parte da consciência histórica desses alunos, assim como da formação de uma identidade paranaense.

Referências

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina do projecto à avaliação. In *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2005). Educação histórica: uma nova área de investigação. In Arias Neto, J. M. (Org.), *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. pp. 15-25. Londrina: AtritoArt.
- Carretero, M. & Limón, M. (1997). Construção do conhecimento e ensino das ciências sociais e da história. In M. Carretero, *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cuesta Fernandes, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Eitel, Lúcia da Silva (1995). *Conhecendo o Paraná: Estudos Sociais*. São Paulo: Ática.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, I. (Org.), *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Educação Histórica. In: *Opinião*. Associação de Professores de História. Disponível em: <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html> Acesso em: 06 jun. 2005.
- Lloyd, C. (1995). As estruturas da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Paraná (1897). Decreto n. 35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrução Pública do Estado. *Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895 – 1896*. Curitiba: Atelier Novo-Mundo, p. 274, 275.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Ano 4, n. 7.
- Rüsen, J. (1993). *Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar história*. São Paulo: Scipione.
- Tuma, M. M. P. (1992). *Viver é descobrir – história e geografia*. Paraná. São Paulo: FTD.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONCEITO DE DITADURA MILITAR: ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA*

Lilian Castex²

Universidade Federal do Paraná

A escolha do objeto de estudo e pesquisa se deve a minha atividade profissional, como professora de Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na área de História pois, em vários momentos quando trabalhava com professores em cursos que tratavam de metodologia de ensino, os participantes verbalizaram dificuldades encontradas com alunos no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História. No Ensino de História as fontes históricas devem ser utilizadas em sala de aula considerando-as como parte do real, produzidas segundo determinados interesses e valores para *“pensar a produção do conhecimento histórico como aquele que é capaz de apreender essa experiência vivida por sujeitos ativos que problematizaram sua própria existência.”* (Vieira, 1998) Os procedimentos necessários para a pesquisa histórica devem passar pelos questionamentos do presente, do contexto atual e as relações que possam existir com os atores do contexto histórico pretendido. Apresenta-se desta maneira a necessidade de conceitos e noções para dialogar com os dados das fontes pesquisadas. Na transposição didática, o aluno deverá perceber o contexto histórico pretendido, a utilização das fontes e a intencionalidade de quem relata o momento histórico. É importante apresentar as várias faces que podemos ter de um mesmo momento histórico a partir de relatos de diferentes atores sociais, ou seja, a história é multifacetada se compõem de inúmeros relatos de personagens ilustres, de anônimos, da elite ou do proletariado, das minorias, de diferentes classes sociais, de diferentes etnias, de gênero entre outros.

Estudo Exploratório

Com o objetivo de conhecer como os jovens estudantes do ensino fundamental vivem a experiência escolar e compreendem os conceitos de História, iniciei em Março de 2005 um estudo exploratório em escola pública no bairro localizado na região sul da cidade de Curitiba, denominado Bairro Novo. O estudo exploratório envolve uma turma composta por trinta e cinco alunos, dezasseis meninos e doze

* Texto apresentado em Português do Brasil.

² Professora de história da rede municipal de Curitiba. Mestranda da Linha Cultura, Escola e Ensino da UFPR. Orientação da Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

meninas, dos quais vinte e oito alunos responderam ao questionário e sua idade média é 13 a 16 anos. O período histórico que selecionei é o que constitui a segunda metade do século XX no Brasil, chamado de Regime Militar ou Ditadura Militar, tendo como marco delimitador 1968-1984, cujas fontes documentais encontram-se em depoimentos, relatos de perseguidos e perseguidores políticos, reportagens de revistas, jornais, da televisão, letras de música, em peças de teatro, em filmes. Com estes jovens estudantes consegui as primeiras informações sobre o seu modo de pensar relacionado à segunda metade do século XX no Brasil, quando ocorre uma modificação no cenário político e social com a ditadura militar, identificada nas respostas obtidas em questionário investigativo.

A primeira pesquisa de campo ou estudo exploratório, momento inicial de um trabalho de pesquisa significa a materialização das relações teórico-práticas que a pesquisadora mantém e expressa em sua organização metodológica para efetivar a pesquisa. Para esse estudo foi necessário embasamento teórico em autores como Peter Lee e Isabel Barca que tratam de jovens no âmbito escolar nas suas relações com o conhecimento histórico. Pautando-se na educação histórica e nos conceitos históricos aqui denominados como conceitos substantivos (Lee, 2001), a questão inicial é a busca de uma variável explicativa que auxilie a pesquisadora a compreender como os jovens compreendem os conceitos históricos nas séries finais do ensino fundamental, como estabelecem relações com o tema estudado usando esses conceitos, e se ocorrem modificações na compreensão do conceito após o desenvolvimento do tema em classe, pois a intenção era compreender como jovens se relacionavam com o contexto histórico brasileiro da segunda metade do século XX.

Para uma caracterização da amostra: conceitos de adolescência

Durante o percurso de 2006, com o acréscimo de novas leituras, outras questões somam-se às primeiras. Em que condições ocorrem as relações cognitivas dos jovens com determinado conceito substantivo da História? Duas questões cruciais se apresentam: que é esse estudante, o sujeito escolar? Como poderei denominá-lo? Jovem ou adolescente? Refletir sobre esses dois conceitos significa buscar sob que olhar o conceito se constrói, que autores fundamentam um o outro conceito. É um período natural ou é mais uma construção artificial, um produto de determinada organização social e cultural? O conceito de adolescência define-se como um período, como um fenômeno recente e pesquisadores como Erickson a consideram como uma fase psicológica necessária e como etapa que se estende dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década da vida, sendo é considerado como período de transição entre a criança e o adulto. Erickson a chamou de moratória social, um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens,

enquanto se preparam para exercer os papéis adultos. A adolescência como a conhecemos no Ocidente, surge como um produto do século XX. Rapazes e moças ocidentais são considerados adolescentes por inserirem-se no sistema escolar ou em algum contexto profissional em busca de emprego, vivem na dependência dos pais, vivenciam a transição entre o apego familiar e o apego do grupo de iguais ou de pessoas do mesmo sexo, por sentem-se membros de uma idade (cultura adolescente) caracterizado por hábitos, estilo e valores próprios e que não coincidem com os adultos. Essas são marcas de identidade dos adolescentes ocidentais. A adolescência nem sempre existiu, é conceito criado mais recentemente na história social. Ao voltarmos no tempo em busca da origem do seu significado encontramos indícios nos filósofos gregos que já identificavam características diferenciadas em crianças que começavam a se tornar indisciplinados, questionar a autoridade dos pais a ter desejos sexuais. Estes sujeitos eram os que estavam entre os 13 e 20 anos e eram descritos como minoria da população.

Com a Revolução Industrial filhos de operários ingressam precocemente no mundo do trabalho, entre os sete anos e a puberdade e sua escolaridade não passava dos 10 a 12 anos. Portanto, nesse período não existe uma cultura adolescente, nem a adolescência era considerada como uma fase específica de desenvolvimento, os filhos da classe média e alta permanecem na escola que está em expansão. É ainda neste século que os filhos de operários adotam o mesmo estilo de vida dos filhos da classe média e permanecem mais tempo na escola pois é neste momento que surge a escolaridade obrigatória, difundindo-se e ampliando os espaços escolares.

A incorporação dos adolescentes ao status de adultos foi adiada na sociedade do século XX e conseqüentemente, estes sujeitos formam um novo grupo que desenvolve hábitos próprios, formas específicas de viver e que enfrentam problemas de maneira diferente da forma adulta e aceita na sociedade ocidental. Isto não ocorreu e não ocorre nas sociedades onde a criança passa à condição de adulto por meio de ritos de passagem que geralmente são associados ao início da puberdade. Os ritos visam assinalar a passagem da criança para o mundo adulto, apresentá-las às responsabilidades grupais e de trabalho, do casamento. Nessas sociedades a adolescência não aparece como a entendemos em nossa cultura, ela está implícita nas ações dos sujeitos em seu meio social, sem destaque, sem o significado que atribuímos na forma de organização contemporânea.

Existe uma distinção entre a puberdade e adolescência. A puberdade são as modificações físicas que ocorrem no corpo de meninos e meninas capacitando-os para a reprodução, é um fenômeno universal. A adolescência é um período psicológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição da infância para a adultez (Coll), a adolescência é um fenômeno psicossociológico não universal, não adotada em todas as culturas mas caracterizadas em nossa cultura.

No início do século XX, O. Stanley Hal, publica dois volumes sobre adolescência. Para o autor existe uma tendência a se considerar este período como de "tormento e drama" (Coll, p. 268), ele categoriza a adolescência como época de turbulências, mudanças dramáticas e abundantes tensões e sofrimentos psicológicos. Esta idéia foi tomada por formulações psicanalíticas que situaram-na como depois da fase da lactescência, um período de tensão especial.

Na Antropologia Cultural Margaret Mead estuda a adolescência em meninas e meninos de Samoa (Oceania) que atravessavam mudanças fisiológicas da infância para a puberdade e suas conclusões foram que esta transição era fácil pois meninos e meninas já vinham sendo introduzidos às responsabilidades da vida adulta, os conflitos que surgiam eram resolvidos abertamente e nesta sociedade existia formas sociais que davam condições de resolver as tensões interpessoais.

Existe verdade nas duas formas de perceber a adolescência tanto a considerá-la como época particularmente agitada como aquela que afirma que a adolescência não é fundamentalmente uma época de tensões. Pode-se considerar que a adolescência para a maioria dos adolescentes se situa em um ponto intermediário entre as duas versões. A maneira como as coisas se apresentam para muitos adolescentes em nosso meio cultural pouco contribui para uma boa transição da adolescência para a vida adulta. Este período prolonga-se principalmente porque os adolescentes não são considerados socialmente adultos, pois continuam na dependência dos pais, não se incorporam ao mundo do trabalho e não podem formar uma unidade familiar própria, que decorrem de inúmeros fatores como difíceis condições sociais para ascensão ao trabalho, o custo de vida, o prolongamento de escolaridade, tornando-se impossível efetivar os desejos do sujeito sem ajuda de outro adulto.

Pais e professores geralmente acusam os adolescentes de não saberem o que querem, e neste contexto estes buscam uma adaptação razoavelmente boa e transitam de uma fase para outra com tensões e conflitos e que a grande maioria irá resolver, de modo satisfatório. O caráter problemático da adolescência remete a teorias psicológicas que discutem até que ponto o que nela ocorre é uma ruptura ou uma continuidade. As Teorias Psicológicas que destacam a continuidade do desenvolvimento do sujeito são aquelas que defendem a existência de fases de desenvolvimento como por exemplo a teoria psicanalítica (passa-se da lactescência a fase genital, reestruturando-se a personalidade em termo de novos conflitos, interesses e relações). Para Piaget "a adolescência marca o acesso ao pensamento formal, um novo estilo de pensamento que se caracteriza por estender, ao domínio das idéias, princípios e proposições abstratas, a lógica que a criança já tinha desenvolvido para dar razão aos fatos e acontecimentos concretos e observáveis" (Coll, p. 270), ele defende uma reestruturação das capacidades cognitivas do adolescente supondo um salto qualitativo, uma certa descontinuidade em relação ao nível anterior das operações concretas.

Bandura³ é o autor que destaca o papel da aprendizagem e o que a pessoa realiza no contexto social da infância e questiona como esta aprendizagem realmente prepara o indivíduo para o enfrentamento de situações reais na adolescência.

Adolescência é o produto de toda história evolutiva anterior e onde não ocorre ruptura com o passado nem transformações qualitativas. Surgem novos elementos no desenvolvimento de novas capacidades para este sujeito que antes não existiam, novos interesses e motivações dos novos contextos em que o desenvolvimento se produz, das aprendizagens, inseridos sobre o substrato de toda uma história evolutiva que determina como se está vivendo, como se aprende o que se está aprendendo, como se desenvolve o que está se desenvolvendo. O conceito de transformação permite, neste contexto, manter simultaneamente a idéia de uma certa estabilidade, de uma certa continuidade com o passado e de uma certa novidade, de uma certa mudança. Os processos psicológicos da adolescência não são uma mera extensão para além da infância, nem tampouco são uma novidade absoluta uma criação do novo. As transições evolutivas da vida de cada um implica em novos ajustes, adaptações e demandas que não existiam antes e nem sempre conseguiram dar conta de uma preparação adequada. Existem diferentes tipos de adolescentes e a adolescência é entendida como uma transição de inquestionável importância na vida das pessoas, mas também é uma transição entre outras, não sendo a única, nem a última. Como acontece nas demais transições, existirão elementos do passado que se conservam e novos elementos que surgem ou que precisam ser construídos. O equilíbrio que, em cada caso, existir entre o que é novo é o que possibilita seu desenvolvimento e transformação nos dará informações sobre a continuidade ou descontinuidade para cada sujeito concreto.

Quando buscamos outras explicações ou conceitos para este período de transição dos sujeitos, encontramos fundamentação sociológica em Marialice Foracchi (1971) que, na introdução de seu texto sobre a juventude na sociedade moderna, aponta para o jovem como categoria social e que em seu comportamento estão contidas as omissões, as contradições e benefício de uma configuração social de vida, que sendo histórica é transitória. Apresenta a juventude como uma categoria que é descomprometida com as tarefas produtivas e que tem uma forma diversa olhar a sociedade colocando-se como um ser criativo, onde sua disponibilidade psicológica e social dá indicadores ao exercício da liberdade e da improvisação. No entanto seu espaço criador depara-se com um cotidiano incapaz de absorver

³ "...aquelas crianças que tenham feito a aprendizagem da independência, da autonomia e da iniciativa, da expressão de seus desejos e necessidades, talvez estejam mais preparadas para atender as demandas dessas condutas que cada vez mais lhe serão exigidas, a partir da adolescência. Pelo contrário, aquelas que aprenderam, principalmente a dependência, a inibição da própria personalidade, a submissão ao imposto, terão mais dificuldades, à medida que seu entorno exija delas que agora se comportem de maneira diferente." Coll, p. 243.

seu processo criador e o seu desapego à produção formal. O jovem vê a sociedade como local que se antagoniza com seus propósitos porque este busca uma identidade. Definida como categoria histórico-social a juventude é também produto histórico enquanto movimento de juventude e este caso, como a autora coloca, é considerada como consciência jovem, expressão que traduz conflitos e tensões que se desenvolvem no sistema social e que são datadas historicamente. Sob esta perspectiva percebe-se a sociedade na sua dimensão cultural, que passa a ser o marco de referência da contestação desses grupos. A tensão apresentada em movimentos juvenis não pode ser considerada como conflito de gerações. A autora coloca como um dos fatores desta diferenciação de categorias sociais presentes na sociedade do século XXI como “a recusa em aceitar a condição de adulto, refere-se, pois, ao modo de ser adulto, concretizado no arranjo convencional das estruturas institucionais” (Foracchi, p.13).

Toda sociedade elabora um ideal de adulto impregnado de valores, normas específicas da sociedade e da época a que se refere, a essência do ethos. “O adulto é considerado o ponto máximo de humanização, a demonstração viva da riqueza e da variedade das suas potencialidades, a prova incontestável da sua justiça e envergadura moral” (Foracchi, p.19). Definindo juventude, Foracchi define também o adulto como outro conceito sociológico, que por sua vez é definido pela capacidade de participação e de sustentação do ethos. Apresenta como esses dois conceitos se relacionam e definem duas facções de sujeitos dentro do âmbito social. Na sociedade moderna a passagem da condição de jovem para a condição de adulto exige do sujeito um enfrentamento de contradições inerentes à passagem de uma forma menos exigida de condição econômica para a complexidade de papéis sociais e para o autogerenciamento de sua vida social e econômica. O jovem espelha a imagem de alguém que busca a identidade, escondida sob situações sociais novas para este sujeito e que lhe parecem perturbadoras, indefinidas que relacionam-se ao mundo do trabalho e às suas responsabilidades na constituição familiar, nas suas relações com outros grupos, com outro gênero.

Tanto o conceito de adolescência como o de juventude nos remetem a um período de vida dos sujeitos históricos que se define por características biológicas e culturais que configuram impressões únicas situadas dentro de uma sociedade e de um tempo histórico determinado. A sociedade cria condições mínimas para o jovem manifestar-se rejeitando a condição de adulto e esta aparente rejeição implica em indiferença, mas também que suas rejeições expressam a sua não aceitação de padrões de conduta rígidos, de valores estratificados e ao mesmo tempo indicam novas expectativas, novos rumos à sociedade nos aspectos econômicos, culturais e sociais.

É com este sujeito histórico que concentro minha investigação, compreendendo que as relações que estes atores sociais fazem com o conhecimento devem ser

investigadas para que se possa obter mais referências cognitivas no espaço escolar. Autores como Dubet e Martuccelli (1997) relatam que estudar para os jovens alunos é significativo quando deixam de lado a integração escolar e de identificação com o professor, própria das primeiras séries do ensino fundamental e passam a idéias mais voltadas a questões práticas e funcionais relativas à sociedade contemporânea como a utilidade do diploma e o interesse intelectual.

Pensando no sujeito social, no jovem estudante, é importante refletir como ocorre a relação jovem e conhecimento escolar em espaço determinado como uma classe de 8ª série do ensino fundamental de escolas de ensino fundamental de Curitiba. Como o jovem aluno entende um conteúdo proposto em programas escolares sobre um contexto social brasileiro que não vivenciou e conhece por meio da mídia, da família ou da escola? O contexto histórico da segunda metade do século XX no Brasil, como o conceito substantivo Ditadura Militar, se insere nas relações do jovem com o conhecimento histórico.

Instrumentos e procedimentos

Para compreender os alunos em contexto escolar, procurei conhecer também as ideias do seu professor. No instrumento de investigação para o professor elaborei as questões com a finalidade de perceber o que é importante do contexto da época e como tratará com os estudantes em classe. O professor de História da turma é jovem, nasceu em 1973, quando o Brasil vivia o regime militar. É graduado em Filosofia e História, com especialização em História. Como docente iniciou sua carreira em 2003, leciona em escolas de ensino fundamental no ensino público estadual e municipal. Para este sujeito escolar, a leitura do contexto histórico da época refere-se à memória infantil, a leitura de sujeitos familiares, dos meios de comunicação e de sua formação profissional. Para você o que é

1. a) Ditadura?

Forma de governo caracterizada pelo autoritarismo, onde as decisões concentram-se em uma pessoa, ou numa minoria. Os governantes para chegarem ao poder, ou perpetuarem os mesmos, se utilizam da força na sua maioria.

b) Ditadura Militar?

Forma de governo imposta com apoio das Forças militares tendo como governante alguém oriundo das Forças Armadas.

2. Em sua opinião o tema Ditadura Militar é tratado na escola? Como?

Sim, toda vez que estamos tratando de um governo autoritário que enfrente as forças militares.

3. Você considera este conteúdo significativo para seus alunos? Por quê?

Sim, porque além de falar de um determinado regime de governo ajuda a enaltecer a democracia e a importância da mesma.

4. Registre cinco palavras - chave que retratam o contexto da Ditadura Militar no Brasil e que você considera como significativas para a aprendizagem dos alunos.

Liberdade - Autoritarismo - Direitos políticos - Direito de defesa - Direito de escolha.

5. Que metodologia você utiliza em sala de aula para trabalhar este conteúdo da disciplina de História?

Fazendo paralelos com outras formas de governo; estudo de letras de determinadas músicas da época.

Percebe-se que na primeira questão, desdobrada em a) e b) o professor responde estabelecendo relações com os conteúdos tratados anteriormente, Estados Totalitários. Na segunda questão sobre a importância do tema como conteúdo da disciplina, a sua resposta refere-se ao governo autoritário, que está presente no programa escolar e no livro didático da classe. Na terceira, a relevância do conteúdo é a democracia. Para saber sobre os conceitos - chave do tema solicitei que o docente registrasse palavras que retratam o contexto. Para ele são: liberdade - autoritarismo - direitos políticos - direito de defesa - direito de escolha. As palavras destacadas demonstram que o professor valoriza as questões políticas como as mais significativas neste contexto histórico.

Quanto à metodologia utilizada em sala de aula, a narrativa apresenta duas alternativas, a comparação entre formas de governo e a análise de letras de músicas da época. Pode-se inferir que a metodologia que o professor adota é comparar as diferentes formas de governo e destacar as semelhanças e as diferenças, as permanências e as mudanças espaciais e temporais. Usando como estratégia a análise das letras das músicas da época ele pretende que os estudantes identifiquem a mensagem social e política da sociedade da época. As letras das músicas do contexto do pós-64 foram duramente censuradas pelo governo militar, pois suas mensagens conclamavam o povo à resistência e criticavam o sistema político, algumas delas permanecem como referência do contexto político do país. A finalidade do estudo exploratório era verificar se as questões elaboradas no instrumento para o professor são claras e coerentes quanto a sondagem dos procedimentos didáticos utilizados e como se processa o ensino-aprendizagem na classe.

Ao analisar o instrumento senti a necessidade de inserir novas questões como: De que forma pretende apresentar o conteúdo histórico aos alunos? Qual livro didático utiliza com a turma observada? Usa outros materiais didáticos? Qual prefere para trabalhar com seus alunos? Dos materiais didáticos disponíveis qual na sua opinião, expressa melhor o contexto da época e de ditadura militar? É possível para o professor definir quais as expectativas dos seus alunos sobre o momento histórico a ser tratado? Ao inserir novo tema em aulas de história, costuma investigar junto aos alunos que idéias eles possuem sobre o assunto?

No instrumento utilizado para o estudante com vistas a investigar os conhecimentos prévios considere algumas questões relevantes: O que é Ditadura? O que você sabe sobre Ditadura Militar no Brasil? Já ouviu familiares ou amigos falando sobre esse tema? Escreva o que comentavam: Ditadura Militar é...

Após a aplicação do instrumento, percebeu-se que as narrativas expressam o que cada estudante já conhece pelo termo ditadura, reconhecidas nos conteúdos já estudados anteriormente na mesma série e presente no currículo escolar da disciplina de História como se observa nos exemplos:

É um regime militar, um jeito de governar. É um governo muito rígido como, por exemplo, o de Hitler. É um tipo de governo. Uma forma de governo rigoroso que não mede esforços para chegar ao seu ideal a Ditadura Militar. É uma forma de governo que pessoas impõem suas idéias e fazem com que todas as pessoas obedeçam às regras que o governo coloca sobre os Estados.

Na segunda questão: O que você sabe sobre Ditadura Militar no Brasil? Os jovens relatam:

Um movimento fascista comandado por Vargas que acabou não acontecendo. Foi uma época de muitos massacres que vinham dos militares." "Não sei nada sobre o assunto. Sei muito pouco, mas pelo que eu sei, foi uma época em os militares mandavam em tudo, controlando vários setores econômicos governamentais, sociais, etc...Foi uma época difícil para o Brasil onde várias pessoas sofriam diante de tantas violências como morte torturamento e prisão.

Na terceira questão: Já ouviu familiares ou amigos falando sobre esse tema? Escreva o que comentavam.

Já ouvi amigos falando. Falavam que o povo fazia protestos, era uma época difícil. Já ouvi na escola, comentavam que foi tempo difícil, mas que conseguimos passar! Nunca os ouvi falando sobre isso. Sim, disseram que foi uma época muito difícil faltava comida, os militares eram muito rigorosos sofreram bastante. Nunca ouvi falar sobre o assunto.

Assim como no instrumento do professor, para investigar as idéias tácitas dos jovens solicitei que escrevessem sobre o conceito substantivo Ditadura Militar e as que mais foram citadas são: política, militares, poder, censura e polícia.

É necessário fazer algumas considerações sobre os relatos apresentados, lembrando que o objetivo não é a análise criteriosa das respostas neste momento, mas, se os instrumentos, tanto do professor quanto do aluno, dão as informações que necessito para responder à minha investigação.

Encaminhamentos da pesquisa

Para a pesquisa empírica no ano de 2007 selecionei duas escolas, uma escola pública da periferia da cidade e outra de bairro central da cidade, com estudantes

da 8ª série do ensino fundamental, pois os conteúdos selecionados fazem parte do programa curricular da série. No início do ano reelaborei o instrumento de pesquisa para o aluno, acrescentando a iconografia, as questões sobre o tema do estudo exploratório e a chuva de idéias a partir do conceito ditadura.

Fiz os primeiros contatos com as escolas com vistas a fazer a pesquisa nas escolas selecionadas, registrar e estabelecer relações com a educação histórica.

Momento da investigação

Iniciei a pesquisa em duas escolas de Ensino Fundamental: Escola A, ensino particular, situa-se em bairro central da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. A escola situa-se na zona sul da cidade de Curitiba, em região com alta renda per capita, sendo os moradores do bairro atendidos por um conjunto de escolas privadas e públicas e Universidade Federal do Paraná. A Escola B, de ensino público, situa-se em bairro periférico da cidade de Curitiba, região de baixa renda *per capita*, e os moradores são atendidos por quatro escolas públicas próximas, centro social com creches, posto de saúde público municipal e terminal de ônibus que atende também pessoas de outros municípios próximos à cidade de Curitiba. É um bairro residencial e nos últimos anos, com o crescimento populacional, o comércio local cresce rapidamente. O primeiro contato para o trabalho de investigação do ano de 2007 com a escola A foi a entrevista com a direção da escola, a análise de manual didático e o acesso ao cadastro dos alunos. Já na escola B iniciei com entrevista com a pedagoga e com a professora da turma, análise de manual didático e acesso ao cadastro dos alunos. Para efeito da pesquisa, serão consideradas algumas das condições necessárias à constituição do estudante como o perfil socioeconômico das famílias, o fluxo escolar desses alunos, as práticas culturais e atividades de lazer dos jovens atualmente em fase de observação. Para conhecer o local de investigação, observei os espaços por onde circulavam os alunos (sala de informática, salas de aula, pátio do recreio, corredores) das duas turmas de 8ª série, tanto da escola A como da escola B. Os jovens situam-se em uma faixa etária entre 13 e 17 anos e residem, na sua maioria, no próprio bairro em que está localizada a escola ou em bairros circunvizinhos. Os familiares responsáveis diferem no desempenho profissional da escola A para a escola B, pois se percebe que na escola A registram-se engenheiro agrônomo, vendedor, comerciante, corretor de seguros, projetista, bancário, representante de vendas, analista de sistemas, desenhista, administrador de empresas, consultor, terapeuta, engenheiro elétrico, biólogo, farmacêutico, advogado, técnico em enfermagem, assistente social, agente funerário, corretor de imóveis, supervisor, funcionário público, motorista, professor, engenheiro mecânico, e na escola B, manobrista, auxiliar de enfermagem, frentista de posto de gasolina, lactarista de creche municipal, pintor, empregada doméstica, diarista, funcionário público,

policial, comerciante, motorista, técnico de manutenção, caixa de supermercado, segurança, padeiro, cobrador de ônibus, secretária escolar, educadora de creche, vendedor ambulante, eletricitista.

O tema selecionado será abordado nas aulas de História no segundo semestre letivo nas duas escolas pesquisadas quando darei continuidade à pesquisa. A escolha de um conceito substantivo, a Ditadura Militar, demonstra a importância que atribuo ao conhecimento histórico e a habilidades necessárias para que os jovens estudantes compreendam o contexto histórico estudado.

Referências

- Barca, I. (2001). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Coll, C. & Palacios, J. et alli (2001). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). *La Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Foracchi, M. M. (1971). *Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História In *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Vieira, M. P. (1998). *A Pesquisa em História*. São Paulo: Editora Ática.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INICIANDO CRIANÇAS NA ARTE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO*

Marlene Cainelli¹

Magda Tuma²

Universidade Estadual de Londrina

O pensamento histórico de crianças sobre a História: uma experiência com monumentos históricos

A pesquisa: "Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico" parte do pressuposto que as crianças assimilam representações da realidade que adquirem na família e na sociedade, resultando em suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico. Segundo Mattozzi (1998), devemos tomar consciência de que a História ensinada pode não ter qualquer eficácia, ou a sua eficácia pode ser contrariada pelas contra-histórias que circulam fora da escola. Acreditamos que a escola pode interferir nestas "contra—histórias" tomando como suporte metodológico no ensino de história o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças para pensar historicamente. Mattozzi (1998:29) afirma que a escola deve formar personalidades cognitivas capazes de submeter a exame a lógica das construções dos discursos sobre o passado. É a partir do desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo de uma perspectiva histórica que possibilitaríamos aos alunos, desde as séries iniciais, uma formação histórica que fugisse da formação conteudista dos currículos. Este pensar historicamente está intimamente relacionado com a complexidade da temporalidade histórica.

As estruturas de pensamento que a criança precisa para aprender História, para Lee (2001), estão intimamente relacionadas com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências. O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, deve-se enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história.

Ensinar a criança a observar, analisar e identificar a História estudada é uma construção humana permite que ela entenda a provisoriidade do conhecimento

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Departamento de História. Mestrado em Educação. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

² Departamento de Educação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

histórico, identificando-o como produto da investigação histórica. É necessário que o professor perceba que a leitura do mundo, onde se vive o tempo presente, é o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em História.

Apresentaremos neste texto um trabalho de campo realizado na cidade de Londrina com crianças da quarta série do ensino fundamental em torno da inauguração do Memorial do Pioneiro. O Memorial é uma construção em uma praça da cidade conhecida como Concha Acústica; esta compõe-se de 17 totens com a inscrição dos nomes dos primeiros colonizadores da cidade, denominados de pioneiros. O caráter de “pioneiro” para constar no Memorial foi atribuído àqueles que chegaram na cidade de 21/08/1929 a 31/12/1939³. São em torno de 3800 nomes gravados em ordem alfabética nos totens espalhados pela praça. Os nomes destes foram retirados do cadastro⁴ de pioneiros criados pelo Museu Histórico de Londrina, Padre Carlos Weiss. Dois Totens que compõem o memorial não possuem nomes, sendo um dedicado aos indígenas e, outro, aos desbravadores.



Vista parcial do Memorial do Pioneiro na Praça da Concha Acústica Londrina - Paraná - Julho de 2007

Foto: Marlene Cainelli

A Concha Acústica⁵ enquanto espaço de memória na cidade de Londrina, estaria, em nosso entendimento, vinculado ao anonimato dos trabalhadores em

³ Segundo informações da Diretoria de Patrimônio foi um consenso administrativo atribuir a primeira década o conceito de Pioneiro, visto as dimensões do local onde seria construído o Memorial.

⁴ O cadastro criado pelo Museu Padre Carlos Weiss foi instituído no ano de 1994 com o objetivo segundo informações da diretoria do Museu, de que fosse possível conhecer quem foram os pioneiros. Este cadastro é composto de uma ficha que pode ser preenchida por parentes e descendentes daqueles que já morreram ou estão impossibilitados.

⁵ Concha Acústica é como é conhecida a uma Praça no centro de Londrina inaugurada em 1957 em homenagem ao trabalhador. O nome Concha é dado por conta de uma enorme concha situada em um palco construído na praça. É um espaço que sempre reuniu eventos culturais, manifestações políticas e completou 50 anos no dia 1º de Maio.

suas festas de 1º de maio. O poder público ao utilizar-se do local para instalar o Memorial do Pioneiro, renomeou este espaço, impondo nomes e monumentos, deslocando o foco da memória dos trabalhadores anônimos para o dos colonizadores, representados pela figura do pioneiro. De acordo com Arruda (2005) estes locais, como o Memorial, seriam como “semióforos” criados com a única finalidade de serem expostos ao olhar, articulando o visível e o invisível, o passado e o presente. Entendemos a idéia de “semióforo” como a possibilidade de representar e perpetuar o invisível do passado, representado pelos nomes dos pioneiros.

É importante mencionar, para o entendimento dos significados que atribuímos a instalação do Memorial na Concha Acústica, que a mesma é um “ponto de referência” já consagrado pela população como espaço de ‘monumento’. Ela já se encontra inserida, como diria Pierre Nora (1984), como ‘lugar da memória’ no imaginário local, pois está em região central, portanto, com visibilidade dada pela configuração espacial que lembra a *ágora*, ao sugerir a condição de espaço para encontros, debates, manifestações etc. Assim, não se trata de um lugar qualquer, mas sim daquele que está presente no cotidiano de trajetórias de vidas, relembrando a vinculação ao passado e fortalecendo a necessidade de pertencimento. É um monumento que já tem a condição estabelecida de mediador entre a memória individual e a coletiva, ao propiciar o contato entre a primeira, a do Eu com a dos ‘Outros’ e materializar parte da base comum de vida, além de revelar esforços para o enraizamento de ‘determinada memória’. A construção do memorial nos sugere ações que buscam superar a presença da memória dos ‘anônimos’ em termos de espaço arquitetônico dedicado à expressão popular para a inserção do instituído, datado, nomeado.

Em contraposição ao existente, o Memorial, não se destacará por seu aspecto arquitetônico, e sim pela forma que dá visibilidade aos atores da fundação do município, ou seja, pela inscrição dos nomes, o que de certa forma, resgataria a estratégia de permanência que já se difundia na memória litúrgica da Idade Média na França. Mesmo sendo oral e para cerimônias, segundo Geary (2006, p. 171), aquela estratégia buscava a potencialidade do texto para a transmissão e deslocamento pelo espaço da memória afirmada e veiculada pela inscrição de nomes em rolos mortuários, que garantiria a presença espiritual mesmo que não fossem lidos. É a memória escrita, colocada para a evocação do passado, não só na esfera religiosa como também na sociedade cristã laica, para a presença na rememoração que permanece no século XXI.

Esta discussão ainda impõe a problemática da memória em regiões de colonização recente como o caso de Londrina que foi elevada à condição de município em 1934. A aparente perda de uma história/memória da cidade juntamente com o desaparecimento dos colonizadores, desencadeia uma discussão em torno da memória/história a ser perpetuada e da criação dos “lugares de memória” nos

quais as gerações presentes e futuras, podem e poderão ver como teria sido o início/fundação do município.

Nesse sentido, concordamos com Nora (1985)... *“Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”*. Como seria possível mediar um diálogo com algo que não existe mais? Este vazio que Nora atribui ao fim das *“sociedades – memória seria ocupado pelas memórias históricas. A memória assim só sobreviveria no campo da história e nos lugares destinados a ela, não mais espontânea e coletivamente. Ao edificar no centro da cidade um monumento aos “pioneiros”, o poder público ergue um semióforo fundamental, aquele que será irradiador do poder conforme Chauí (2001). Como não existiria um passado a se remeter visto que a ação dos pioneiros ainda agoniza nos suportes da memória, o ato de ter participado, ter estado presente, ter dado continuidade ao ato de fundação ganha status de poder e prestígio. Arruda (2005).*

No caso do Memorial do Pioneiro trabalharemos aqui com a idéia do memorial como um monumento seguindo o conceito de Le Goff (1985, p.95):

O monumentum é um sinal do passado. Atendendo suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos.(...) O monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos.

Para nós o monumento Memorial do Pioneiro representa um documento, é testemunho de uma época, mas testemunho que pretende perpetuar uma visão, uma interpretação, uma memória.

Crianças, nomes e monumentos: construindo o pensamento histórico

No primeiro contato com a produção de dez crianças, que compareceram na escola após a visita ao Memorial na Concha Acústica, nos chamou atenção a observação que a maioria fez em relação aos totens nos quais constam apenas as inscrições *“desbravadores”* e *“indígenas”*. Os alunos ao se referirem a eles atribuíram a ausência de nomes a condição de *“não importância”* no processo colonizador, e ressaltaram a permanência da mística em torno do nome como materialização da importância de pessoas no processo colonizador, associada à irrelevância atribuída aos sujeitos históricos sem nome como *“massa de anônimos”*.

Encontrar em crianças, cujas idades variam entre 9-11 anos, tal valorização do nome como presença histórica, nos remeteu ao processo de construção da memória que se estabeleceu em Londrina, a partir da década de 1950, e expressivamente no ano de 1959, por ocasião da comemoração dos 25 anos do município, quando um conjunto de realizações aconteceu por meio da edição de Álbum sobre as famílias

pioneiras; edição do livro *“Londrina 25 anos de sua História”*; eleição de Rainha, Criação de um Mural de Azulejos e baile de gala; oficialização dos Hinos e em obras como a do Lago Igapó. A Concha Acústica pertence ao rol dessa década.

A memória não tem sua existência baseada apenas em comemorações, conforme indica Geary (2006), em tempo anterior, como na Europa medieval ela já emergia em variadas acepções e dimensões das ações humanas, superando a subjetividade da religião e inserindo-se no profano em inúmeros sentidos. O que nos interessa é que Geary aponta a memória social como processo *“que permite à sociedade renovar e reformar sua compreensão do passado a fim de integrá-lo em sua identidade presente”* (2006, p.167), envolvendo variadas dimensões presentes na historiografia, tradição oral e outras formas de produção e reprodução cultural.

Sem a pretensão de revisitar todas as perspectivas teóricas abertas pela colocação da *‘memória’* em evidência, propusemos atividades às crianças relacionadas à memória por meio do monumento, que teve o Memorial do Pioneiro tomado como documento, por entendermos aqui que a perspectiva de nossa proposta envolve o documento como fonte e como recurso didático para o ensino de História. A principal atividade didática consistiu na observação das crianças diante do monumento e do pensamento que elaboraram perante a presença de dezessete totens, sendo um deles dedicado aos desbravadores e o outro aos indígenas.

Antes da saída escola até o Memorial as crianças responderam quatro perguntas em sala de aula, sobre o que conheciam a respeito de alguns conceitos como: pioneiro; monumento; memorial do pioneiro e sobre o que sabiam sobre história de Londrina. Após este trabalho, nos encaminhamos ao Memorial do Pioneiro onde propusemos que observassem os totens verificando o que ofereciam como informação sobre a História de Londrina. Permanecemos no local em torno de duas horas, em período no qual as crianças se aproximaram do conteúdo (nomes e datas) inscritos nos totens e realizaram desenhos representando os totens de forma livre. Apenas acompanhávamos suas descobertas e/ou respondíamos às questões que propunham. As professoras da turma acompanharam todo o trabalho e este momento pareceu despertar o interesse de todos.

No trabalho de campo constatamos na prática o que Pollack (1989) deve ser considerado como trazer à visibilidade *‘memórias subterrâneas’*, que ao demonstrar sua sobrevivência traz também a possibilidade de múltiplas reivindicações, o que aconteceu no memorial no momento do trabalho com as crianças, ao sermos inquiridas por um homem reclamando da condição de filho de pioneiro e pioneiro ausente do Memorial, portanto, confinados à condição anônima.

Não era a oposição entre poder público e população que emergiria naquele ato isolado, o que nos chamou atenção foi a necessidade de buscar vias para a manutenção do EU com os OUTROS, que permanece nas lembranças individuais e

apareceu na reivindicação da presença na coletividade. A inserção no coletivo era o que reivindicava aquele senhor, entendendo que a visibilidade do nome garantiria este lugar. O Memorial também representaria o que já começa a se configurar como espaço do fim do silêncio em relação às agruras e glórias do ser pioneiro. São sentimentos ambivalentes que originam a presença de 3800 nomes que possivelmente serão ampliados, pois a condição de anônimo(s) é o que trará à tona as disputas, os ressentimentos e as razões políticas que entendem como excludentes, na manifestação em contexto ruidoso do desejo de compartilhar.

O trabalho com a memória através da visita ao Memorial com as crianças visou reconhecer que as reflexões das crianças sobre elementos da História como monumento, pioneiro, totem, desbravadores e indígenas são construções pessoais, mas nem por isso desvinculadas da rede de interdependência na qual nos constituímos, ao estar impregnada do conhecimento cotidiano. Em relação à História, Carretero (1997) tem apontado a dificuldade da compreensão dos conceitos históricos e a desconsideração deste aspecto em trabalhos desenvolvidos com crianças e jovens no ensino de História, o que ainda em muitos aspectos permanece nebuloso pela atenção restrita que se dá aos saberes construídos previamente pelas crianças nas diversas dimensões do convívio sociocultural.

Quando Vygotsky afirma a condição de mediação que pertence ao professor, ele remete à necessidade de se estabelecer conexões entre o que se pretende ensinar e o que a criança já sabe, para o enfrentamento das resistências que manifestarão, ao terem construído sobre estes saberes prévios sua própria lógica, o que poderá se configurar como barreira à aceitação do redimensionamento do conceito. Nossa intervenção pretende possibilitar a construção do pensamento histórico através da mediação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos históricos.

Comparando a escrita das crianças antes e depois da visita ao memorial percebemos, assim afirma Mattozzi (1998, p.30) *“que a história ensinada deve ter em primeiro lugar uma função cognitiva de formação das estruturas mentais dos alunos”*. Dessa forma, iniciando pelo conceito de pioneiro, o aluno Fernando os define como “primeiros habitantes,” mantendo a objetividade desta explicação após a visita ao memorial ao estabelecer relação direta e sem comentários em relação à presença dos nomes nos totens, ou seja, considera que estão lá porque são pioneiros. Verificamos em Luis, Isabela, Paul e Thiago o mesmo posicionamento, além de que todos não distinguem a fonte de tal ação (construir totens e colocar nomes) e acabam por atribuir esta ação aos próprios pioneiros. Constatamos que entre as cinco crianças, três (Fernando, Paul e Adonai) se diferenciaram ao relacionarem a presença dos nomes do memorial aos pioneiros de Londrina, estabelecendo relação espaço temporal. Vale ressaltar que o aluno Adonai se mostrou particularmente impressionado com a quantidade de nomes de pioneiros espalhados pelos Totens,

pois para ele eram somente 6 pessoas que haviam “desbravado” a mata e “construído” Londrina na chegada da Caravana.⁶

Entre as perguntas que fizemos antes da ida ao Memorial uma referia-se ao conceito de Monumento. Todas as respostas se assemelharam ao associarem monumento ao conceito de história: *“Monumento é uma coisa histórica da cidade”, “é onde é exposto alguma coisa histórica”,* é algo precioso ou história. Depois da visita ao Memorial acrescentou-se a essas definições a idéia de que Monumento é *“uma homenagem a algumas pessoas, Monumento é uma estátua e que homenageia uma pessoa que foi muito importante para aquele lugar”,* monumento é um documento de concreto para fazer lembrar de algo.

Muitas são as dimensões das relações socioculturais que contribuem para a constituição das idéias que formam os indivíduos como a família, a mídia, a igreja, dentre elas a presença da escola como espaço de reprodução e as vezes de crítica a valores referenciais da sociedade. No entanto, muitas críticas são feitas à escola quanto ao ensino de História, indicada como cooperadora em reforço às perspectivas reprodutivistas da realidade. Não refutando de forma radical tal posicionamento, consideramos necessário remeter também ao mundo social externo à escola, que compõe a “heterogeneidade das experiências socializadoras” segundo Lahire (2002, p.31), vivida pelos seres humanos que estão inseridos, ao mesmo tempo, em variados grupos sociais, acontecendo nesse processo de socialização a experiência da pluralidade do mundo que não pode ser reduzida à escola ou à família.

O que pretendemos indicar é que são variados os fatores que podem conformar a concepção prévia das crianças e que esta terá a participação da ação pedagógica escolar como elemento desestabilizador ou não, perante o que traz de outros contextos para a escola, que no caso parece não estar atuando nesta perspectiva crítica. Mas é preciso lembrar que, no contexto de Londrina, este tipo de reconhecimento dos pioneiros é reforçado por dimensão social que corrobora este enfoque, e que tanto o professor como a criança estão neste mesmo contexto, tendo em sua constituição ações para a construção de representações sociais na perspectiva ufanista, na idealização de desbravadores, que seriam os pioneiros presentes na ideologia do progresso associada à construção da identidade de Londrina e da região, conforme a inscrição no totem inicial da série de quinze dedicados aos pioneiros:

Eles vieram de várias partes do Brasil e do mundo. Eram homens, mulheres e crianças. Enfrentaram a lama, a poeira, as doenças, o isolamento, as dificuldades. Fizeram tudo

⁶ É corrente sobre a história de Londrina que a colonização inicia-se com a chegada de uma Caravana de colonizadores que vieram à região comprar terras. “No dia 21 de agosto de 1929, chegava a Região norte do Paraná a primeira caravana da Cia de Terras Norte do Paraná com 12 integrantes, chefiada por George Craig Smith, filho de pai inglês e mãe paulista, abrindo a primeira clareira onde mais tarde seria a cidade de Londrina (Jornal de Londrina, 21/08/2007).”

isso em nome de um sonho. E o sonho era edificar uma cidade para todos e a felicidade de cada um.

Com o Memorial do Pioneiro Londrina rende a homenagem aos personagens da colonização da Terra Vermelha, entre 1918 e 1939.

Aqui estão os nomes e sobrenomes, tão variados entre si, quanto a composição étnica de nosso povo.

Em 2007, século XXI, verificamos, em um grupo de dez crianças situadas na faixa etária entre 9-10 anos, a permanência de representações que dominam o contexto sociocultural destas, o que também não foi superado pelo próprio ambiente escolar.

A mudança do significado dado aos desbravadores se evidenciou na atribuição de nomes nos totens dos 'pioneiros' e na ausência destes no totem dos 'desbravadores', o que reafirmamos com Humberto Puiggari Coutinho, fundador do primeiro jornal do município, o Paraná Norte, que em obra escrita em 1959 e reeditada em 1997, ao descrever os primeiros anos do município disse que Londrina:

Não passava de uma imensidade despovoada [...]. Aqui e ali, em distâncias quase regulares, encontravam-se varias aberturas, como clarões, iluminando o solo exuberante de seiva virgem de onde brotariam, pela tenacidade do labor humano, os cafezais que hoje enriquecem o Estado do Paraná. (1997, p.15) grifo nosso.

A sutileza da mudança de significado não escapou à análise das crianças e levou duas delas a considerarem tal fato como decorrência da "não importância dos desbravadores", ou "porque eles não colocaram" (dois) o que indica o reconhecimento da existência da opção pelos construtores; um ao reconhecer seu distanciamento do processo de produção do memorial ao considerar que "*Não sei, eu acho que eles [os desbravadores] não falaram o nome*"; outro atribuiu esta ausência ao número de nomes, o que nos pareceu como indicativo de que entendia os desbravadores como muitos ou dificilmente identificáveis, no entanto sinalizando a compreensão de que estes não seriam pioneiros "*Acho que é porque são muitos nomes e eles não faziam parte e não foram tão importantes*".

Mas o que emergiu como diferencial foi à posição de Luis que atribuiu a ausência de nomes nos totens dos desbravadores e indígenas⁷ à História, "*Porque está contando História e não nomes*" esboçando a compreensão de que nomes não representam a dimensão da História, e possivelmente, porque no totem dos desbravadores havia um pequeno texto que dizia:

⁷ Há um Totem dedicado aos indígenas que será analisado posteriormente no encaminhamento do projeto.

Mesmo antes de 1929 quando chegou a primeira caravana da Cia de Terras Norte do Paraná, alguns homens de coragem se aventuraram na grande floresta que dominava a terra vermelha.

Foram eles os desbravadores da futura Londrina. A eles nosso respeito e admiração.

A dimensão de que a futura Londrina seria a cidade dos pioneiros aparece também na identificação das crianças de que Londrina só começou a existir com os pioneiros. A tarefa de questionar sobre o que se vê e fazer com que as crianças pensem sobre aquilo que estão vendo, se ancoram nas idéias de Mattozzi (1998:30) sobre a possibilidade do ensino de História na escola. Para este autor, é preciso dar aos alunos tarefas de formação cognitiva, isto é, de formação de estruturas de pensamento e de competências para se pensar o mundo em termos históricos.

Estamos tentando, com esse trabalho, descobrir como funcionam estas estruturas de pensamento e como o ensino de História relaciona-se com o conhecimento social sobre a História, que advém dos diversos campos sociais, como contrapõem-se, associam-se ou provocam enfrentamentos na difícil tarefa de construir meios para o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças.

Referências

- Arias Neto, J.M. (1998). *O Eldorado: representações da política em Londrina 1930-1975*. Londrina: Editora UEL.
- ARRUDA, G. (2005) Monumentos, Semióforos e Natureza nas Fronteiras. In *Natureza, Fronteiras e Territórios*. G. Arruda (Org.), Londrina: Edue.
- Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chauí, M. (2001) *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Geary, P. (2006). Memória. In J. Le Goff & J.-C. Schmitt (Coord.), *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. v.2. Bauru: EDUSC.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. pp. 13-29. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Mattozzi, Ivo. (1998). A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva *Revista O Estudo Da História*, nº 3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nora, Pierre. (1984). *Les lieux de mémoire: Entre mémoire e histoire - La problématique des lieux*. Paris: Galimard, vol.1.
- Pollack, Michael. (1992). Memória e Identidade Social. In *Estudos Históricos*. v.5. nº 10. pp.200-212.

de 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política. Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

III. Estudos sobre concepções de professores

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

Em 1939, quando chegou a Portugal, encontrou o Estado Novo em plena expansão territorial e política, e a educação em Portugal em plena expansão territorial e política.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA AULA DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL*

Maria dos Anjos Morais¹

«Se os homens são tão diferentes no espaço e no tempo, se se transformam de acordo com as sociedades, nesse caso a natureza humana não passa de uma matéria-prima maleável que só adquire forma por influência da cultura ou da história.»

Edgar Morin, *O Paradigma Perdido: a natureza humana*, 2000, p.16.

À guisa de Introdução

Nos dias de hoje, a formação/educação para a cidadania tem vindo a assumir grande relevância e centralidade a nível de intenções políticas, sociais e educacionais. Daqui advir que a educação para a cidadania surja valorizada na maioria dos sistemas educativos ocidentais, como é o caso português, mormente no currículo da disciplina de História pelo que se impôs uma reflexão sobre a coerência entre as propostas teóricas e a sua aplicação na prática de aula.

Ora, ser professor perante os desafios da pós-modernidade levou a que se optasse pela realização de um estudo que permitisse enquadrar as preocupações actuais relativas à educação para a cidadania consignadas no Currículo Nacional para o Ensino Básico (especialmente no que concerne à disciplina de História) nas tendências mais recentes da investigação em cognição histórica e educação histórica.

Além das razões expostas, e porque a História representa o espaço privilegiado ao estudo e conhecimento do Homem e das sociedades na multiplicidade das suas dimensões (da económica à social, da política à cultural) e no constante dialogar entre o passado e o presente, o individual e o colectivo, o particular e o universal, a História desempenha, por isso mesmo, papel importante na formação de qualquer indivíduo e, de modo especial, na sua formação enquanto jovem.

E, porque lhe cabe também propiciar uma reflexão sobre valores, culturas e quadros mentais, assume-se como disciplina geradora de uma cultura humanista, tornando-se uma área pedagógica cuja tipicidade se apresenta profundamente estimuladora do 'encontro' e da visão do Outro, uma vez que se centra, inevita-

*Trabalho elaborado no âmbito do projecto Consciência Histórica – teoria e práticas (II), aprovado pela FCT.

¹ Mestre em Educação, área de Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Professora do Ensino Secundário, investigadora externa do CIED.

velmente, no Homem, simples e colectivamente considerado, produtor e produto da evolução humana e principal motor do devir histórico.

Neste sentido, procurou-se com o presente trabalho relevar a importância da História, quer para a promoção cultural do professor enquanto sujeito cultural, comunicador e educador, quer para a promoção dos jovens enquanto seres em formação, quer para a prática pedagógica enquanto campo de novas aprendizagens e de desenvolvimento de competências.

Entendendo-se também que a Escola, ao representar o espaço para o qual parece convergir, compreensão do mundo e da vida, ela deverá procurar constituir-se como um universo de resistências face às quais, a transmissão de conhecimentos, o testemunho cultural e histórico bem como os procedimentos relacionais poderão representar processos de transmissão promotores da condição e empenhamento cívicos e «de consciência das singularidades e das identidades» (Martins, 1991, p. 15) dos seus diversos agentes.

Sabendo-se, ainda, que o ensino da História nos últimos anos tem sofrido adaptações, quer por força das novas exigências do saber, quer em resultado do surgimento de novas formas de pensar, tem vindo a assistir-se à gradual implementação de correntes de investigação diversas, tanto no campo da cognição e aprendizagem, como no da própria historiografia.

Se, para uns, o estudo da História é um fim em si mesmo pelas suas potencialidades de entender o mundo (Lee, 1984), para outros a sua função permanece quase imutável, não se desligando da tradicional reprodução. A educação histórica vai muito além desta última perspectiva redutora, defendendo que na sua natureza se inclui um «programa de compreensão e avaliação crítica de várias fontes e interpretações» (Barca, Santos, Magalhães, 2002), perspectiva esta que permite o desempenho de papel muito mais frutuoso.

Além disso, sendo a tarefa escolar o fortalecimento do conhecer, do fazer e do conviver com civismo, a socialização e a personalização tornam-se condições básicas e fundamentais de uma afirmação em cidadania, uma vez que, como diz Letria (2003), «uma cidadania fraca representa uma ameaça contra a democracia e enfraquece a liberdade».

Ora, um ensino que valorize a dimensão da cidadania implica estar atento a todas as dimensões que esse ensino envolve. Por isso, não se resume apenas à sua dimensão social, envolve, isso sim, a sociabilidade tanto como a solidariedade, a tolerância tanto como a aceitação do Outro, o pluralismo tanto como a diversidade cultural, a procura de soluções pacíficas para os problemas tanto como a mudança, o conhecimento tanto como a cultura.

Neste sentido, as preocupações que estiveram na base deste trabalho gravitaram em torno do conceito de Cidadania, do lugar da Educação para a Cidadania na Educação e suas relações com a Educação Histórica, e a Formação de Profes-

sores de História, assim como as que se prendem com a dialéctica teoria/prática dos professores e as que visam conhecer o modo como professores, em período de formação, conceptualizam o ensino da História e a 'construção' da cidadania através do ensino da disciplina que leccionam, a História.

Estrutura do trabalho

Para a apresentação do estudo no âmbito da dissertação de Mestrado, optou-se pela seguinte estrutura: após uma Introdução (onde surgem explicitadas as intenções do estudo), o trabalho apresenta, primeiramente, um conjunto de reflexões teóricas com vista à exploração do quadro conceptual em que o estudo se insere, reflexões que se desenvolvem em quatro capítulos, seguidos da Metodologia e subsequente análise e discussão dos resultados obtidos no estudo empírico, em dois capítulos. Termina o estudo com um capítulo de síntese, em que se discutem os dados e se apresentam conclusões do trabalho realizado, à luz do quadro teórico discutido.

No campo das reflexões teóricas, discute-se (Capítulo 1 - *Cidadania, Uma Construção Plural*) o conceito de cidadania ao longo dos tempos, de acordo com várias perspectivas e várias dimensões: cívica, política, social, democrática, económica, cultural, ecológica... E, dentro de cada uma destas, diferentes concepções: a *cívico-republicana*, a *neoliberal*, a *comunitarista*, e a *socioliberal* ou *liberal* (Nogueira & Silva, 2001, p.5).

Constata-se, porém, o facto de as correntes mais actuais se situarem nas perspectivas comunitarista e socioliberal. A teoria comunitarista emerge sobretudo a partir da década de 1980, nos Estados Unidos da América. Esta teoria releva o "eu" a partir da configuração sócio-cultural em que se insere, privilegia, de certa forma, os direitos económico-sociais e defende um Estado-Providência como forma de protecção social. Já a concepção socioliberal adquiriu maior expressão após a Segunda Guerra Mundial, aparecendo intimamente ligada à pós-modernidade (Santos, 1994). Esta teoria confere um estatuto universal e igualitário a todos os cidadãos, promove o agir livremente segundo códigos pessoais de justiça e moralidade, reconhece uma certa preocupação com os direitos sociais, onde as regras a cumprir têm por base a tolerância, o respeito mútuo e a não ingerência na vida dos outros cidadãos (Nogueira & Silva, 2001).

Pode dizer-se, então, que a crescente consciência de cidadania encontra em qualquer um destes pressupostos, ainda que de sinais diferenciados, o alicerce que lhe facultará a construção de "novas práticas" de cidadania, a par da implementação de "outras" novas, ou não, dimensões de cidadania como a solidária, a paritária, a inter e a multicultural...

Por esta razão, expressa-se no Capítulo 2 (*Educação, Cidadania, Caminhos de Uma Sociedade*) que a Educação para a Cidadania deverá assumir três dimensões fundamentais sintetizadas nas premissas da responsabilidade social e moral, no compromisso para com a comunidade e no aprender a ser participativos na vida

pública através do ensino e da aprendizagem de conhecimentos, aptidões (*skills*), disposições e valores necessários a todos os cidadãos (*political literacy*), como recomenda o relatório *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (Reino Unido, 1998). Então, pensar a educação, hoje, é ser confrontado com uma multiplicidade de dimensões e campos de acção tão diversos como o político e o social, o da ciência e o da cultura, o do património e o do ambiente, o do desenvolvimento humano... e o da formação da personalidade, o que leva a afirmar que «educar reassume, por isso, a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional» (Carneiro, 2001, p.214), pelo que «a escola não pode ser o lugar de ninguém, mas um espaço de procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade» (Oliveira Martins, 1991, p.27).

Ora, numa educação como a que se preconiza e que, simultaneamente procura ser global e plural, a Educação para a Cidadania constituirá, por certo, *peça angular* não apenas da construção pessoal e social como, e de um modo geral, da construção da própria sociedade.

Partindo-se então das ideias-base da discussão das múltiplas acepções de Educação para a Cidadania resultou o seguinte quadro teórico que norteou o presente estudo:

- a educação política – traduzida sobretudo em preocupações de carácter eminentemente político-social;
- a educação cívica – focalizada em preocupações de formas de estar em sociedade e de fruição de bens culturais;
- a educação para os valores – expressa em preocupações predominantemente de carácter social;
- a educação para a cidadania participativa – centrada, especialmente, em preocupações com a intervenção em sociedade.

Ainda no âmbito do quadro teórico (Capítulo 3 – *História e Cidadania, Duas Faces de Uma só Moeda*), o facto da “marcha” do tempo impor ao Homem grandes desafios e, conseqüentemente, grandes mudanças, as organizações educativas e os sistemas educativos, ao prosseguirem fins definidos pela sociedade, procuram dar-lhes resposta, propondo a implementação de diversas teorias da educação, pelo que nele se discutem os paradigmas educacionais mais marcantes nos sistemas educativos ocidentais nas linhas de Piaget e Ausubel (processos de aprendizagem e cognitivismo), de Rogers (personalidade e desenvolvimento pessoal), de Bruner e Vygotsky (enfoque das interacções socioculturais nos mecanismos da aprendizagem) e, também, de Dewey (papel de relevo desempenhado pela educação na reconstrução da sociedade).

Merece ser salientado, que o modelo que hoje tende a considerar-se mais adequado à sociedade plural é o construtivismo, como sublinha Fosnot (1999), uma vez que se apresenta como:

Uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (pp.9-10).

Pelo que anteriormente foi dito, parece poder concluir-se que o modelo construtivista situa o conhecimento numa perspectiva activa, co-responsabiliza a escola e o professor no processo de construção pessoal e social do aluno, valoriza a natureza formativa, social e socializadora do ensino, apresentando-se como contributo relevante para a educação e para o ensino de uma sociedade aberta, plural e marcada pelo *timbre* da mudança como é a sociedade ocidental do século XXI.

Analisa-se, também, os modelos de Produção e de Ensino da História.

No plano de produção histórica, a diversidade de abordagens levou Josep Fontana (1992, pp.142-145) a chamar a atenção para a necessidade de «se recompor a consciência crítica», de «se aprender a pensar o passado em termos de encruzilhadas» e de «se eliminar da nossa teoria da história a via única».

Já no plano do ensino da História, há a assinalar um conjunto de estudos relevantes, em vários países. Neste campo, entende-se, como Peter Lee (2002, p.4) que «o conhecimento histórico não pode ser tratado como algo “fixo”, “estático” e fornecido pela consciência humana ou pela cognição, mas antes um processo dinâmico», partilhando-se ainda a convicção de Von Borries de que o ensino da história deve seguir uma estrutura «centrada na problematização» (2000, p.258), já que «este estudo autónomo e de juízo da história é objectivo/finalidade de todo o processo de educação histórica, não uma pré-condição ou uma habilidade evidente desde o início».

Seguidamente, procurou estabelecer-se a *ponte* entre História e Cidadania. Dado a História se apresentar como «ciência transversa» (Carneiro, 2001), o encurtar da distância entre a História e a educação para a cidadania pode ser uma forma de «trazer o passado para a actualidade» (Wrenn, 2001, p.75), uma vez que a História «é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania» (Alves, 1998, p.118). Realça-se ainda a existência de algumas convergências entre os campos do ensino e da aprendizagem da História e a Educação para a Cidadania pois, segundo Davies (2001), nas duas vertentes assiste-se à mudança no conhecimento das instituições e das políticas, ao debate sobre competências, que parte de uma informação memorizada para o reconhecimento da importância do pensamento crítico, à ressonância do mundo real sempre que ocorre o debate e a envolvimento dos alunos em actividades práticas, tanto na sala de aula como na comunidade alargada

e, ainda, aos debates que decorrem de contextos próprios a diferentes níveis (local, regional, nacional e global) nas diferentes histórias e cidadanias.

Mas, para ensinar a ser-se historicamente competente (Barca, 2000) há que apostar no saber 'ler fontes históricas diversas, saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade, saber entender – ou procurar entender – o *Nós e os Outros*, em diferentes tempos, em diferentes espaços, para, e em simultâneo, se poder Crescer e ajudar os Outros a crescer em competências, na História e na Cidadania.

A História, pela sua dimensão social e humana, suscita dos professores um enorme desafio pois, como diz Carneiro (2001, p.73), *formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos*. Mas, para se estar preparado a enfrentar um tal desafio, em Aprender a Ser Professor ou a Dialéctica entre a Teoria e a Prática (Capítulo 4), acentua-se a *cultura de reflexão e a cultura de colaboração*, atendendo a que, para Wallace (1991, p.35), *só uma formação de tipo reflexivo é congruente com uma perspectiva desenvolvimentista da competência profissional do professor; permite o desenvolvimento de estratégias de formação autónoma e colaborativa; salienta a dimensão investigativa e inovadora do ensino*, paralelamente a Hargreaves (2001, p.277) que considera que a *cultura de colaboração constitui um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna... enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento*.

Mas, porque aprender a ensinar «é sempre um processo de mudança», as regras do mundo estão a mudar e sobretudo porque *está na hora das regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem* (Hargreaves, ibid) procurou-se, com este trabalho, a partir do problema definido para objecto de investigação, conhecer:

Como perspectivam os professores estagiários a formação para a cidadania através do ensino da História?

Metodologia do Estudo Empírico

Natureza da Investigação

Tanto pela essência da questão de investigação, como pelas características de que se reveste toda a recolha e análise de dados, é uma investigação essencialmente qualitativa, de tipo descritivo, em que se vai construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as parte (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

A população-alvo era constituída por professores de História, em ano de estágio integrado. A escolha dos professores participantes foi feita sem preocupações com a representatividade da amostra, obedecendo a selecção apenas a critérios

próprios de uma investigação qualitativa. Como amostra, seleccionaram-se doze professores, inseridos em quatro núcleos de estágio de História, de duas Universidades.

A partir do quadro de caracterização dos professores estagiários, pode constatar-se que o número de participantes do sexo masculino é igual ao dos participantes do sexo feminino (condição não intencionalmente procurada), diferindo, contudo, as respectivas formações de base, já que nove estagiários são provenientes da licenciatura em História, dois da variante de Arqueologia e um da variante de História de Arte.

Instrumentos e Procedimentos

Construiu-se um questionário multifacetado para prospectar as dimensões perspectivadas para o estudo:

- Dimensão 1 - Finalidades do ensino da História;
- Dimensão 2 - Aprendizagem/construção do conhecimento histórico;
- Dimensão 3 - Construção de aula sobre Democracia;
- Dimensão 4 - Concepções de carácter epistemológico.

Salienta-se o facto de a quarta dimensão de análise advir da riqueza e variedade de dados que foi possível recolher através das respostas e da metodologia de análise utilizada.

Os dados empíricos foram recolhidos em duas fases – **Estudo Piloto e Estudo Principal**.

Os itens que constituíam o estudo procuraram obter indicadores para as dimensões de Cidadania em estudo. Assim, os itens I e II, em forma de questionário, visavam conhecer as finalidades/objectivos atribuídos pelos professores estagiários ao ensino da História (dimensões 1 e 4), bem como os tipos de conceitos fundamentais a que os alunos deviam ter acesso para poderem construir o conhecimento histórico (dimensões 2 e 4). Pedia-se ainda a conceptualização de uma(s) aula(s) sobre *A democracia na época de Péricles (séc. V a. C.*, a partir de uma panóplia de materiais históricos diversos - *desenho de aula* – (dimensões 3 e 4).

A opção por um *desenho de aula* prendeu-se com tarefas próprias da formação de professores e ainda com o facto de tal *desenho de aula* poder propiciar indicadores para compreender o pensamento e a sua forma de aplicação, por parte dos professores participantes.

Análise dos Dados

Na análise dos dados foi seguida a metodologia da *Grounded Theory*, através de processos de codificação e de categorização. Tais processos analíticos, por se desenvolverem em dialéctica com a realidade em análise, conferem a esta um certo cunho de provisoriedade, variabilidade e complexidade.

O resultado da análise dos dados traduziu-se em perfis individualizados de cada um dos elementos, sob dois formatos: um, de índole descritiva, e outro, em forma de síntese esquemática, de que o quadro 1 é um exemplo de categorização.

Quadro 1: Síntese esquemática das dimensões analisadas

| | |
|--|--|
| Dimensão 1 Finalidades do ensino da História | - Conhecimento da evolução humana, de índole social; - Compreensão e preocupação de intervenção social. |
| Dimensão 2 - Aprendizagem / construção do conhecimento histórico | - Ênfase nos conceitos substantivos e nos conceitos de segunda ordem. |
| Dimensão 3 - Construção de aula sobre Democracia | - Relação presente/passado/futuro - Abstracção e factualidade pouco fundamentadas como ponto de partida, sem atender ao conhecimento tácito. |
| Dimensão 4 - Concepção epistemológica da História | - Problematização emergente, com cruzamento incipiente de fontes; - Emergência de pensamento crítico, mas de feição estereotipada; - Compreensão genérica de tipo estereotipado. |

No estudo, relativamente à **Dimensão 1 – Finalidades do ensino da História** – deu-se conta que todos os professores, sem excepção, revelaram idênticas preocupações com o conhecimento. Já no tocante à cidadania e às finalidades do ensino da História, foi possível detectar vários níveis de preocupação, podendo então desenhar-se quatro perfis a partir das escolhas, seriação e justificações apresentadas pelos referidos professores. Ressaltou da análise uma certa paridade em relação ao número de professores que se perfilou em cada um dos perfis traçados. Seguidamente, no quadro 2, destacam-se exemplos de diferentes posturas, enquadrando-se, cada uma dessas posturas, num determinado perfil.

Quadro 2: Perfis e exemplos de respostas dos participantes

| PERFIS | RESPOSTAS DE PARTICIPANTES |
|---|---|
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO SOCIAL | <i>Mais do que saber datas, personalidades e momentos específicos da história, é necessário que a juventude de hoje, os adultos de amanhã, respeitem as diferenças e saibam conviver com essa diferença.</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL | <i>A intervenção na sociedade só é possível se existir uma informação coerente de factos e conhecimentos históricos.</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL | <i>É preciso que os alunos, muito cedo, interiorizem o conceito de respeito pelo outro e pelo património nacional e universal.</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL | <i>Após a compreensão dos dados históricos, com base no nosso livre-arbítrio, parte-se para o aspecto da compreensão dos outros e dos problemas dos mesmos, visando desta forma uma convivência baseada no respeito e tolerância num mundo de diversidades, diferenças e mutações constantes e a um ritmo alucinante.</i> |

Dos resultados apurados, pôde aferir-se que houve uma certa paridade em relação ao número de professores que se perfilou em cada um dos quatro perfis traçados. Como excepções, apontam-se os perfis *conhecimento e preocupação de intervenção social* (quatro ao todo) e o perfil *conhecimento e preocupação política, social e cultural* (apenas com dois professores).

Salienta-se o facto de o item *Aprender a apreciar o património*, (Finalidades do ensino da História) não ter sido escolhido por professor algum, enquanto o item *Proporcionar aos alunos um melhor entendimento sobre o comportamento humano ao longo dos tempos*, pelo contrário, foi escolhido por onze dos doze professores participantes, muito em consonância com a adesão a um item de carácter generalista, a exemplo do que o estudo de Magalhães (2002) revelou.

Relativamente à **Dimensão 2 – Aprendizagem/construção do conhecimento histórico** – as escolhas preferenciais (primeira ou segunda prioridades de escolha) recaíram, maioritariamente, nos conceitos *substantivos gerais* (11 escolhas). Esta escolha estará relacionada com a ênfase que, em regra, é dada aos conteúdos, na sua forma mais linear. Seguem-se os conceitos de *segunda ordem* (5 escolhas), conforme se pode observar no quadro 3.

Quadro 3. Conceitos relevantes, segundo os professores estagiários

| CONCEITOS | Escolhas (1ª e 2ª Prioridades) | Escolha (3ª Prioridade) | Escolha (4ª e 5ª Prioridades) | Alíneas não escolhidas |
|---|--------------------------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------|
| a) SUBSTANTIVOS GERAIS | 11 | — | 1 | 0 |
| b) SUBSTANTIVOS ESPECÍFICOS | — | 3 | 5 | 3 |
| c) SUBSTANTIVOS SENSO COMUM | 2 | 5 | 3 | 2 |
| d) SUBSTANTIVOS CIENTÍFICO-SOCIAIS | 1 | 3 | 4 | 4 |
| e) SUBSTANTIVOS NECESSÁRIOS MUNDO MODERNO | 4 | 1 | 5 | 2 |
| f) DE SEGUNDA ORDEM | 5 | — | 6 | 1 |

Em relação aos conceitos de *segunda ordem*, apenas um professor, na sua seriação, não considerou estes conceitos importantes para a construção do conhecimento histórico, pelo que foram escolhidos por onze dos doze participantes. Convém ainda esclarecer que, maioritariamente, os professores se focalizaram nos conceitos *substantivos históricos* com 20 escolhas. Os conceitos *substantivos*

históricos e de senso comum totalizaram 29 escolhas, contrariamente ao defendido por Davies (2001).

Na **Dimensão 3 – Construção de aula sobre democracia**, constatou-se que os professores para darem início à análise das fontes optaram, em número ligeiramente superior (sete em doze), partir de fontes abstractas para a construção do conhecimento. A maior parte dos professores não atendeu, ou atendeu de forma incipiente, às ideias tácitas dos alunos, conforme se pode observar no quadro 4.

Quadro 4. Ponto de Partida para a construção da Aula, segundo os professores estagiários

| CONSTRUÇÃO DE AULA | ABSTRACÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA | | ABSTRACÇÃO E FACTUALIDADE | | CONCRETO COMO PONTO DE PARTIDA | |
|--------------------|----------------------------------|---|------------------------------|---|--------------------------------|---|
| | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS |
| | 4 | 2 | — | 1 | 4 | 1 |

Na **Dimensão 4 – Concepção epistemológica da História** - os professores revelaram, a nível da compreensão, um posicionamento mais evidente face à *compreensão genérica*, pois seis dos doze professores evidenciaram este nível de compreensão. Apenas um professor se posicionou no nível da *compreensão vaga* e dois no nível da *compreensão contextualizada*, o que poderá constituir uma barreira para o desenvolvimento da competência de compreensão histórica contextualizada tal como é preconizada por Ashby e Lee (1987) e que pode constatar-se pelo quadro 5.

Quadro 5. Níveis de concepção epistemológica

| HISTÓRIA DA COMPREENSÃO | VAGA | GENÉRICA | ABRANGENTE | CONTEXTUALIZADA |
|-------------------------|------|----------|------------|-----------------|
| | 1 | 6 | 3 | 2 |

Finalmente, quanto ao tratamento de fontes registou-se uma ténue diferença entre o número de professores que se posicionaram no nível da problematização emergente (seis professores) e os que se enquadraram na interpretação linear (cinco professores). Este diagnóstico corrobora o que foi referido em relação à compreensão histórica: os níveis mais avançados de interpretação de fontes (Ashby, 2001)

só poderão desenvolver-se com professores para tal preparados. A destacar o facto de apenas um professor se posicionar no nível mais elevado, o nível da avaliação emergente, conforme o quadro 6 apresenta.

Quadro 6. Propostas de interpretação de fontes na aula

| CONSTRUÇÃO DE AULA | INTERPRETAÇÃO LINEAR | | PROBLEMATIZAÇÃO EMERGENTE | | | AVALIAÇÃO EMERGENTE | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| | SEM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM RELAÇÃO ENTRE FONTES | CONTEXTUALIZADA, SEM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM CRUZAMENTO INCIPIENTE DE FONTES | COM CRUZAMENTO DE FONTES | COM CRUZAMENTO DE FONTES EM CONTRASTE |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |

No concernente ao tratamento de fontes, e a título meramente exemplificativo, no quadro 7, apresentam-se dois níveis de tratamento: o nível de *interpretação linear*, *sem relação entre fontes* e o nível de *avaliação emergente*, *com cruzamento de fontes em contraste*.

Quadro 7. Exemplos de propostas de interpretação de fontes, segundo os professores estagiários

| | INTERPRETAÇÃO LINEAR | AVALIAÇÃO EMERGENTE |
|--------------------------------------|--|---|
| NÍVEL GLOBAL DE TRATAMENTO DE FONTES | SEM RELAÇÃO Identificarem os diferentes grupos sociais atenienses e dizerem que grupo social participava a nível político na administração da justiça | COM CRUZAMENTO ENTRE FONTES EM CONTRASTE Colocava aos alunos questões sobre a democracia ateniense, retirando de imediato ilações, a partir da análise da fonte 6 [uma imagem do trabalho e nas magistraturas. escravo na Grécia antiga] |

Estes resultados sugerem que os professores estagiários participantes se, por um lado, em relação às finalidades formativas da História apresentam preocupações claras com acepções variadas da cidadania (educação política, educação cívica, educação para os valores, educação para a cidadania participativa/intervenção social), já as formas de concretização prática quanto a tais preocupações, revelam, frequentes vezes, ambiguidades, dissociações ou incoerências.

A análise dos dados, na maioria dos casos, indicou um desconhecimento das actuais linhas de investigação em cognição e educação históricas, havendo mesmo

professores que demonstraram ignorar os *conceitos de segunda ordem* ou a exploração das *ideias tácitas*, o mesmo se tendo verificado em relação aos professores respondentes ao Estudo Piloto. As fontes serviram geralmente como informação, pois os professores nem sempre evidenciaram consciencializar as implicações de autoria de fontes primárias e fontes secundárias.

As potencialidades da cidadania no campo cultural foram perfeitamente ignoradas, a nível de consecução de aula, por todos os professores participantes, pois nenhum propôs para análise fontes como a imagem actual das ruínas de um teatro grego, uma poesia de Safo, poeta grega, a imagem da escultura grega “Discóbolo”.

Em síntese, parece poder dizer-se que há boas intenções no plano teórico, mas que não aparecem operacionalizadas de forma consistente.

A concluir

Termina-se, tecendo algumas considerações. Em primeiro lugar, sobre os *desafios* e as *dificuldades* subjacentes a esta investigação, destacando-se:

- ser um estudo qualitativo com professores, de carácter analítico, o que, por um lado, encerra enorme desafio, mas por outro, apresenta sérias dificuldades;
- ser a proposta de construção de perfis uma hipótese meramente exploratória;
- haver dificuldade de se seleccionarem conceitos a partir do enquadramento teórico, uma vez que os autores compulsados apresentam aceções diferentes subtilmente para as mesmas expressões, sobretudo as relacionadas com a educação para a cidadania;
- existir um número muito reduzido de estudos anteriores e de bibliografia específica sobre Ensino da História e Cidadania, em Portugal.

Em segundo lugar, e em jeito reflexivo, sublinham-se as palavras de Ian Davies (2001), quando diz:

Uma democracia que escolhe ensinar História aos que não irão ser historiadores e ciência aos que não irão ser cientistas, mas recusa ensinar cidadania, explícita e profissionalmente, aos que irão ser (ou já são) cidadãos, é uma democracia só de nome (p.42).

Por fim, e porque numa sociedade plural a História é tida como “uma preparação sem preço para a Cidadania”, este estudo sugere, por um lado, uma reflexão sobre o conhecimento histórico, tanto a nível do conhecimento passado (substantivo), como da História enquanto conhecimento legitimado (segunda ordem) e,

por outro, uma análise dos dados de investigação em cognição histórica e uma discussão dos diferentes sentidos de Cidadania e da sua relação com o(s) ensino(s) da História, numa perspectiva de promoção, reflectida, dos valores da História e da Cidadania.

Referências

- Alves, L. A. (1998). História e cidadania: o desafio do futuro. *O Estudo da História*, 3, 115-124.
- Ashby, R. (2001). *Children's ideas about evidence*. Comunicação apresentada no Congresso da Associação dos Professores de História, Porto.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Barca, I. (2001). Competências e cognição em História. *Boletim da Associação de Professores de História*, 21/22, 36-37.
- Barca, I., Santos, L. F., & Magalhães, O. (2002). Concepções de professores sobre abordagens construtivistas (pp. 567-576). *O Particular e o global no virar do milénio – Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri e S.P.C.E.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Davies, I. (2001b). Teaching and learning european citizenship in history lessons. In J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr (2001), *Citizenship through secondary history* (pp. 114-128). Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer.
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lee, P. (2002). *Walking backwards into tomorrow*. Comunicação apresentada no Congresso anual da American Educational Research Associations (AERA), Nova Orleães.
- Letria, J.J. (2003). *A cidadania explicada aos jovens... e aos Outros* (3ª ed.). Lisboa: Terramar.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de professores sobre a História. Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri.
- Martins, G. O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Asa.
- Von Borries, B. (2000). Methods and aims of teaching history in Europe: A report on youth and history. Em P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 246-261). Nova Iorque: New York University Press.

- Wallace, M. (1991). Training foreign language teacher : A reflective approach. Em J.Tavares (Dir.), *Supervisão e formação de professores*. p. 35, Aveiro: Edições CIDInE.
- Wrenn, A. (2001). Citizenship, political literacy and history. In J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr, *Citizenship through secondary history* (pp. 70-87). Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer.

O USO DA MÚSICA NA AULA DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES*

Celeste Dinis¹

Introdução

A premência em repensar o ensino e a aprendizagem na escola, temática as-saz moderna e pertinente nos dias que correm, é um imperativo que não podemos olvidar. Mas afinal quem constitui a escola? Para além de muitos outros, acima de tudo professores e alunos que, numa atitude que se pressupõe e se pretende concertada, e que devem pautar a sua actuação pelo interesse permanente em aprender e em ensinar.

No que respeita à educação histórica, cada vez mais ela pretende dar uma resposta fundamentada aos problemas que lhe são inerentes. Se é um facto que se reclama que é necessário analisar as concepções dos alunos para compreendermos como é que os mesmos aprendem e o que é que aprendem, não é menos verdade que para compreendermos como é que os professores vêem, pensam e sentem o ensino da História, também necessitamos de analisar as suas concepções. Urge, portanto, compreender o que pensam os professores de História acerca desse mesmo ensino.

Segundo Magalhães (2002, pp.7-8):

Os estudos sobre o pensamento dos professores de História, embora relativamente escassos, têm recorrentemente sublinhado a importância do conhecimento disciplinar específico dos professores, bem como a necessidade de uma maior reflexão, quer teórica, quer prática, sobre a natureza desse conhecimento (...). A ideia de que urge deixar de ignorar as concepções dos professores, a qual começa a ganhar raízes entre os investigadores, nomeadamente nas áreas das Ciências da Natureza e da Matemática, não encontrou ainda grande eco quando se pensa na investigação em História e/ou em ensino da História.

Com efeito, são relativamente poucos os estudos produzidos em Portugal sobre concepções de professores de História. Para a evolução da educação histórica, nomeadamente em Portugal, tem-se revestido da maior importância e utilidade investigar as concepções dos alunos, procurando, assim, direccionar o ensino da

* Estudo no âmbito do Projecto Consciência Histórica – Teoria e Prática (II), financiado pela FCT.

¹ Mestre em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, apresentada à Universidade do Minho em 2006. Educadora de Infância e Professora de História, investigadora externa do CIED.

História para novas formas de ajudar os discentes a compreenderem o que é a História, como é que se trabalha no âmbito da disciplina o que se produz no seio da mesma. Contudo, se é imperativo investigar as concepções dos alunos relativamente ao ensino da História, também é fundamental investigar as concepções dos professores, de tal modo que se possa alcançar e perceber o pensamento dos docentes relativamente ao ensino desta disciplina: quais as aspirações e expectativas da classe docente relativamente à mesma, de que forma trabalham os professores de História com os alunos, como são leccionados os conteúdos programáticos, que estratégias adoptam em contexto de sala de aula, de que recursos se servem para aceder ao passado, que metodologias empregam para fomentar as aprendizagens, que competências se preocupam em desenvolver nos discentes, como é processada a construção de conhecimento no seio da sua disciplina.

Santos (2000, p. 35), no seu estudo, referindo-se à importância do estudo das concepções de professores, afirma o seguinte:

(...) Deste modo, as culturas de ensino são resultantes de uma construção social dos professores enquanto membros de um grupo sócio-profissional (...). Assim, as práticas pedagógicas e organizacionais dos professores, como formas de expressão dessas culturas de ensino, e o conjunto de concepções de educação e ensino, desempenham, também, especial importância (...). Estamos, neste sentido, perante uma nova perspectiva de investigação que concebe o estudo do ensino como a expressão de um modo subjectivo, definido e delimitado pelas concepções dos professores.

O estudo que desenvolvemos, integrado numa linha de investigação em cognição histórica situada, procurou compreender o que pensam os professores de História acerca do uso da música na aula de História. A música, assumindo-se como fonte histórica, porque forma de acesso ao passado, poderá contribuir para as aprendizagens em História, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais em História, mormente o uso/interpretação de fontes diversificadas e de comunicação. Assim, torna-se premente explorar as concepções que os professores de História apresentam relativamente ao uso da música em contexto de sala de aula. O binómio “**aprender - ensinar**” **História...com música** fez parte desta investigação, sendo de relevar no mesmo o pensamento dos professores de História relativamente a esta questão, pretendendo também contribuir para um melhor entendimento do pensamento dos professores em História e, mais concretamente, no que respeita ao Uso da Música na Aula de História.

Descrição do estudo

O Estudo foi realizado com base no contexto actual de investigação em Educação Histórica, nomeadamente sobre uso da evidência (Ashby & Lee, 1987; Shemilt, 1987; Seixas, 1992; Nakou, 1996; Barton, 1997; Silva, 2002; Ashby, 2003; sobre concepções de professores (Guimerà, 1992; McDiarmid, 1994; Yeager & Davis,

1995; Barca, Magalhães & Santos, 2000; Magalhães, 2002; Morais, 2005), em estudos realizados por investigadores internacionais e nacionais, quer com alunos, quer com professores ou historiadores, sobre o conceito de Evidência Histórica (M. Booth; Rogers; D. Shemilt; Ashby e Lee; Wineburg; H. Cooper; P. Seixas; Nakou; K. Barton; P. Lee; R. Ashby; Barca; Barca e Gago; O. Silva; M. Moreira) bem como nas directrizes emanadas do Ministério da Educação sobre Competências Essenciais da História³ e nas reflexões sobre o uso curricular das expressões artísticas, nomeadamente da Música na aula de História (Coelho, 2002).

Nesta investigação foi trabalhado o conceito de *Evidência Histórica*, conceito de segunda ordem, inerente à natureza da História. Assim, de acordo com Ashby (2003) *a Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás – as fontes históricas – e o que reivindicamos desse passado, isto é, as interpretações históricas ou testemunhos*, sendo portanto a Evidência Histórica a simbiose entre aquilo que o passado nos legou (as diversas fontes históricas) e a interpretação que fazemos desse passado, em função do material histórico disponível.

Metodologia do Estudo

Em termos metodológicos, o objectivo do nosso estudo pretendia estudar as concepções dos professores de História do 3º ciclo do Ensino Básico relativamente ao Uso da Música na Aula de História. Deste modo, foi formulada a seguinte questão de investigação: “Que concepções apresentam os professores de História do 3º ciclo do Ensino Básico relativamente ao uso da música na aula de História?” Esta questão central mereceu ainda a elaboração das seguintes questões subsidiárias:

- a) - Que funções atribuem os professores de História à música?
- b) - Quais os enfoques de linguagem que os professores de História elegem, aquando da utilização de fontes musicais?
- c) - Quando confrontados com situações concretas de leccionação, como utilizam as fontes musicais em contexto de sala de aula?
- d) Que tipo de preocupações apresentam os professores de História na formulação de questões aos alunos?

No atinente ao desenho do estudo, o mesmo era um estudo descritivo, de natureza predominantemente qualitativa, sendo que a amostra foi constituída por 9 professores, a leccionar em três escolas do país (33% dos professores a leccionar numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Norte, de meio têxtil/rural, 22% dos docentes a leccionar numa Escola de Música do Norte, de meio urbano, e 45% a leccionar numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Sul, de meio urbano), com 78% de docentes do sexo feminino e os restantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 53 anos de idade.

³ *Curriculum Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o Questionário (para recolha de dados pessoais e profissionais dos participantes no estudo) e a Entrevista semi-estruturada. Os instrumentos deste estudo contemplaram ainda a apresentação de materiais históricos - fontes musicais - que foram ouvidos (o excerto da ópera "Os Dias Levantados", de António Pinho Vargas) ou lidos (a canção "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso). Os instrumentos tomam na versão do estudo principal, a forma apresentada em anexo.

Análise dos Dados

A análise dos dados recolhidos iniciou-se com uma breve análise quantitativa dos dados recolhidos no Questionário; recorreu-se ainda a uma análise segundo o modelo da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada. Os dados obtidos na entrevista foram codificados com base nesse método de análise que assenta num tipo de análise qualitativa de comparação constante de dados, tendo como sustentáculo um processo de recolha e análise descritiva/explicativa de dados.

O estudo possibilitou a emergência de um conjunto de construtos que permitiu encontrar um quadro de concepções de professores de História no que respeita à utilização da música na aula de História.

Da emergência dos construtos derivou a seguinte categorização, que nos possibilitou gerar um modelo das concepções dos professores de História, relativamente ao uso da música na aula de História. Contudo, é de salientar que conduzimos essa análise conceptual construto a construto (e não por perfis individuais), por entendermos ser mais útil ao estudo, com a finalidade de fornecer pistas aos professores de História neste âmbito específico (Quadro 1).

Quadro 1. Categorização de ideias sobre uso da Música

| Construtos | Categorias/subcategorias |
|------------------------------------|--|
| Construto 1 – Função da Música | <p><u>Categoria 1: Função da Música</u> Padrões de Análise: 1.1 - Recurso/Motivação 1.2 - Fonte de Informação 1.3 - Evidência Histórica</p> |
| Construto 2 – Enfoque de Linguagem | <p><u>Categoria 2: Enfoque de Linguagem</u></p> |
| Construto 3 – Metodologia | <p><u>Categoria 3: Metodologia</u> - Subcategoria 3.1: A Utilização da Música na Sala de Aula - Subcategoria 3.2: Formulação de Questões: Padrões de Análise: 3.2.1 – Formulação Vaga 3.2.2 – Compreensão Global da Mensagem 3.2.3 – Preocupações com a Autoria</p> |

• Esta categorização teve por base Ashby e Lee (1987) e os níveis de progressão por eles propostos:

- Nível 1 – Imagens do passado (descrição);
- Nível 2 – Informação;
- Nível 3 – Testemunho;
- Nível 4 – Tesoura e cola;
- Nível 5 – Evidência num contexto mínimo;
- Nível 6 – Evidência em contexto.

• Teve ainda em consideração os níveis de progressão propostos por Lee (2001):

- 1º Nível – A Mesma Informação;
- 2º Nível – Questões de Conhecimento;
- 3º Nível – Diferenças de Factos;
- 4º Nível – Autor;
- 5º Nível – Natureza da História.

• A categorização considerou também o *Modelo de Níveis de Evidência* proposto por Ashby (2003):

- Nível 1 – “Imagens do passado”;
- Nível 2 – “Informação”;
- Nível 3 – “Testemunho”;
- Nível 4 – “Tesoura e cola”;
- Nível 5 – “Evidência em isolamento”;
- Nível 6 – “Evidência em contexto”.

No que respeita à Análise de dados relativos às Concepções de Professores sobre o Uso da Música na Aula de História, na Categoria “Função da Música” emergiram da análise das respostas dos professores ideias mais ou menos poderosas, o que nos permitiu identificar nesta categoria três padrões de análise:

- Padrão 1 – Música como Recurso/Motivação – os professores encaram a música como facilitadora de aprendizagens e despoletadora de interesse nos alunos;
- Padrão 2 – Fonte de Informação – os professores encaram a música como fornecedora de dados para a compreensão de um determinado tema histórico;
- Padrão 3 – Evidência Histórica – os professores entendem que a música contribui para a evidência histórica, recorrendo a fontes musicais ou assumindo como fundamental o trabalho com fontes musicais, de natureza primária ou secundária, e a importância do cruzamento destas com outro tipo de fontes.

Exemplo de uma resposta inserida no Padrão 1 – Música como Recurso/Motivação:

Entrevistador: A música, na sua perspectiva, poderá potenciar a didáctica sobre determinado tema histórico? Porquê?

Professor: Poderá potenciar a didáctica sobre determinado tema histórico....Eu acho que sim. Claro. Porque se eu disse que sim antes, também...não é? Acho que sim, que pode realmente...e acho que é um recurso, é motivador, primeiro (...). Eu acho que é muito motivador realmente eles, portanto... (como é que eu hei-de dizer?) eles entram facilmente no tema, primeiro. Normalmente são aspectos que eles nunca mais se esquecem, lembram-se sempre que trabalharam aquela música e que aquela música diz respeito... ou uma canção...diz respeito a um determinado período da história e determinados conteúdos – *Professora Joana, Escola Norte, Meio Têxtil/Rural.*

Exemplo de uma resposta inserida no Padrão 2 – Fonte de Informação:

(...) É o caso, por exemplo, da “Grândola Vila Morena” ou de outras músicas de José Afonso ou daquela época revolucionária, que podem dar aos alunos indicações sobre o momento que se vivia, informações preciosas (...). – *Professora Aurora, Escola do Sul, Meio Urbano.*

Foi encontrado um terceiro padrão de ideias dos professores inquiridos, designado por Padrão 3 – Evidência Histórica, do qual também apresentamos o seguinte exemplo:

(...) Portanto, para mim aprender História é aprender com tudo aquilo que pode chegar até nós e que pode ser utilizado, e portanto, tem a ver com... (...). Pode ser através de uma música, de uma canção, pode ser através de livros, pode ser através de vários tipos de fontes. Tudo, tudo, deve ser e pode ser utilizado. E podem aprender História. – *Professora Joana, Escola Norte, Meio Têxtil/Rural.*

Relativamente à distribuição dos professores por padrões de análise na categoria “Função da Música” pudemos constatar que a maioria dos professores (56% dos professores inquiridos) se situou no Padrão 1- Motivação/Recurso; no Padrão 2 – Informação - 11% dos professores e no Padrão 3 – Evidência Histórica - 33% de professores.

Na categoria “Função da Música”, no Padrão 1 – Recurso/Motivação, a música é normalmente encarada pelos professores de História inquiridos como tendo a função de:

- interessar e motivar os alunos para a aprendizagem da História, apresentando-se como geradora e despoletadora de aprendizagens e motivação nos alunos, logo, sendo sempre associada a determinados “atributos” ou qualidades;
- ser um recurso, do qual o professor de História se serve para motivar os alunos e introduzir as diversas temáticas históricas;
- ser um recurso que pode potenciar o gosto pela disciplina de História.

No Padrão 2 – Fonte de Informação – a música é normalmente entendida pelos professores de História inquiridos da seguinte forma:

- fornece aos alunos informação ou dados relevantes sobre um dado tema histórico;
- as fontes musicais são valorizadas ou não, em função da qualidade e quantidade de informação que contêm (quanto maior for a quantidade de informação contida nas fontes, mais válidas estas se assumem para o ensino da História);
- a informação a retirar das fontes musicais pode ser feita com base em fontes primárias ou secundárias, mas os professores inquiridos valorizaram maioritariamente a “retirada” de informação das fontes primárias;
- na obtenção de informação das fontes históricas, os alunos devem valorizar a informação relativa às ideias principais contidas nas fontes, acções e ideias dos agentes históricos;
- as informações obtidas a partir da análise das fontes musicais podem ser complementadas com informação proveniente de outras fontes. Contudo, a análise de várias fontes pelos alunos não almeja o cruzamento das mesmas mas apenas funcionar como um “somatório” de informação;
- o tipo de informação a retirar das fontes musicais deve ser adequada ao nível etário dos alunos, preocupando-se os docentes com a linguagem a privilegiar nas fontes musicais: simples e inteligível por parte dos alunos;
- as informações retiradas das fontes musicais permitem aos alunos aprofundar e consolidar conhecimentos;
- as fontes musicais têm como função sensibilizar os alunos, dar informações de cariz artístico, educar esteticamente, propiciando uma educação artística.

No Padrão 3 – Evidência Histórica, os professores apresentaram as seguintes concepções:

- as fontes musicais, tal como outros tipos de fontes, são importantes para o ensino da História;
- as fontes musicais são encaradas como expressão de uma época, de um determinado período histórico;
- as fontes musicais, sobretudo as primárias, são primordiais para os alunos conhecerem e compreenderem o passado, complementando o conhecimento desse mesmo passado;
- as fontes musicais permitem a compreensão das mudanças operadas num determinado período histórico;

- as fontes musicais primárias são muito valorizadas pelos professores, subalternizando-se as secundárias, mas apresentando a concepção de que é importante cruzar os dois tipos de fonte musical;
- os professores da Escola de Música do Norte mostraram maior sensibilidade e receptividade à utilização de fontes musicais, principalmente primárias, nas aulas de História;
- as fontes musicais são entendidas pelos professores como documentos históricos;
- os professores apresentam preocupações em aperfeiçoar e “burilar” o trabalho de interpretação/ análise de fontes musicais com os alunos;
- a análise de fontes musicais primárias proporciona maior objectividade histórica, porque os autores foram testemunhas do acontecimento/facto histórico, uma vez que as fontes são contemporâneas dos acontecimentos/factos históricos;
- a análise de fontes secundárias permite maior objectividade histórica, devido à isenção dos autores das mesmas e ao distanciamento temporal destes em relação aos acontecimentos do passado;
- o cruzamento de fontes musicais primárias e secundárias permite um melhor conhecimento do passado.

Na categoria Enfoque de Linguagem foram tipificadas as respostas dos professores inquiridos. Assim,

- a maioria dos professores participantes deste estudo valorizou sobremaneira, na linguagem que utilizou, a letra das fontes musicais, quer das fontes primárias, quer das secundárias;
- alguns professores enfatizaram a música e a audição dessa música, mas fizeram-no sobretudo com a intencionalidade de chegar, em última instância, à análise da letra das fontes musicais, isto é, a música serve apenas como veículo para se atingir a análise da letra dessas mesmas fontes;
- alguns professores apresentaram a preocupação em encontrar um equilíbrio entre a letra e a música das fontes musicais, apesar de ser mais preponderante no seu discurso uma linguagem que focaliza sobretudo a letra das fontes musicais;
- alguns professores valorizaram a interpretação dos alunos, assente em fontes musicais (cantando ou tocando obras musicais ou canções);
- a maioria dos professores apresentou dificuldades em distinguir a letra, da música nas fontes musicais e, de algum modo, não tem consciência dessa dificuldade latente.

Na categoria – Metodologia – as concepções dos professores foram analisadas tendo em consideração duas subcategorias: “A Utilização da Música na Sala de Aula” e “Formulação de Questões”.

Na Subcategoria “Utilização da Música na Sala de Aula” a maioria dos professores de História inquiridos propõe como metodologia de trabalho para as aulas de História (e no caso concreto um trabalho assente em fontes musicais) organizar as aulas da seguinte forma:

- um início de aula (normalmente breve);
- um desenvolvimento de aula (um período mais alargado da aula)
- um momento de avaliação (os professores tecem considerações de vária ordem acerca do processo avaliativo dos seus alunos).

Os professores inquiridos, quando questionados acerca da utilização de materiais adicionais ou mais recursos a utilizar na sala de aula, para além das fontes musicais propostas, pronunciaram-se, na sua maioria, favoravelmente, defendendo como necessário, em contexto de sala de aula, a diversidade de materiais históricos.

Relativamente ao momento de avaliação, no tipo de aula concebido pela maioria dos professores inquiridos, estes dedicam um momento ou parte da aula (nalguns casos uma parte da aula seguinte) à avaliação dos seus alunos.

– a maioria dos professores propõe avaliar os alunos de uma forma directa (representando 56% dos professores inquiridos), isto é, a música ou as fontes musicais entram directamente no processo avaliativo, partindo-se dessas fontes para a avaliação dos discentes; 33% dos professores defendem uma avaliação indirecta; 11% dos professores preconizam uma avaliação mista, isto é directa/indirecta, na qual os professores concebem que os alunos podem ser avaliados directamente com base nas fontes musicais ou indirectamente, através de outros processos/instrumentos/formas de avaliação.

Na subcategoria Formulação de Questões, emergiram três padrões de respostas, de acordo com o seu grau de elaboração (Padrão 1 - menor elaboração na Formulação de Questões aos Alunos; Padrão 2 - padrão de sofisticação Intermédia; Padrão 3 - maior grau de sofisticação na Elaboração das Questões direccionadas aos alunos):

- Padrão 1 – Formulação Vaga – respostas que indiciavam que os professores formulam questões aos alunos de uma forma muito vaga e muito incipiente;
- Padrão 2 – Compreensão Global da Mensagem – respostas que indicavam que os professores se preocupam em formular questões directamente rela-

cionadas com a compreensão global da mensagem a transmitir aos alunos e dos conteúdos programáticos a leccionar;

- Padrão 3 – Preocupações com a Autoria – respostas que apontavam para a valorização, por parte dos professores inquiridos, da autoria das fontes musicais na formulação de questões aos alunos.

Exemplo de um tipo de resposta situada no Padrão 1 – Formulação Vaga:

Entrevistador: Que perguntas colocaria aos alunos a partir dos materiais propostos? Portanto, os materiais que lhe propus há pouco: a canção “Grândola” e a ópera “Os Dias Levantados”. Que perguntas é que colocaria aos alunos?

Professor: (...) Essa pergunta é bastante problemática visto que, apesar de fazermos a preparação das aulas, é perante os miúdos, a forma como eles reagem à canção, aquilo que cada um deles traz, aliás faz-se sempre o rastreio de quem primeiramente deles tem a palavra e depois vou acertando com aquilo ...para ter uma aula dinâmica, para os meninos verem que sabem muita coisa que pensavam que não sabiam e, por isso, há um complemento, é um diálogo, eles dizem uma coisa, eu acrescento, corrijo, faço, é essencialmente isso. – Professora Ana, Escola Música Norte, Meio Urbano.

Exemplo de um tipo de resposta situada no Padrão 2 – Compreensão Global da Mensagem:

Entrevistador: Para esse trabalho, com os materiais propostos, portanto, nessa situação concreta de uma aula de História, que orientações daria aos alunos?

Professor: Numa primeira fase, a audição da “Grândola Vila Morena”. Seria a primeira orientação. Análise do documento, do texto, portanto da letra dessa canção e explorava-a, para ver até que ponto os alunos conseguem perceber qual seria a mensagem dessa canção. Sem mais informação sobre o simbolismo e a importância que teve a música em si em termos de ... (...).

(...) Entrevistador: Portanto, em relação a esses trabalhos realizados pelos alunos, que perguntas colocaria aos alunos a partir desses materiais propostos? Que perguntas colocaria aos alunos a partir dos materiais propostos?

Professor: A primeira, partindo da “Grândola Vila Morena” era “Que caracterização fariam eles da sociedade portuguesa da época?”. Se “vêm alguma conotação política na letra?”, se “Aham que esta mesma letra descreve o estado de espírito da sociedade portuguesa ou se pura e simplesmente é uma canção sobre amizade, sobre fraternidade, pura e simplesmente, sem nenhuma outra segunda intenção?”. – Professor Filipe, Escola Norte, Meio Têxtil/Rural.

Exemplo de uma resposta situada no Padrão 3 – Preocupações com a Autoria:

Entrevistador: Que perguntas colocaria aos alunos a partir dos materiais propostos? Portanto..., questões concretas que iria colocar aos alunos?

Professor: O que eu perguntaria aos alunos era, como eu já tinha dito, portanto, o título, o autor da obra, analisaria cada um dos versos de ambas as canções, (...). Tentaria também pegar em cada um dos versos e “obrigar” os alunos a aperceberem-se do que é que cada um deles trata ou o que é que cada um deles quer chamar a atenção, já que a “Grândola Vila

Morena” é uma canção que procura, precisamente, chamar ou apelar ao sentido da fraternidade, da democracia, da igualdade, e tentava então que eles se apercebessem da mensagem de ambos os textos. – Professora Sara, Escola Sul, Meio Urbano.

Assim, na subcategoria Formulação de Questões os professores apresentaram as seguintes concepções:

- alguns professores (11%) formulam questões de uma forma Vaga e incipiente, fazendo depender a formulação de questões das reacções da turma, dos alunos, do conhecimento tácito que os mesmos apresentem, sem fortes convicções acerca da forma como as questões devem ser formuladas;
- a maioria dos professores (78%) considera essencial, na formulação de questões aos alunos, que as perguntas sejam direccionadas para a Compreensão Global da Mensagem a transmitir, isto é, há uma grande preocupação dos docentes em questionar os alunos sobre os conteúdos programáticos, com vista à interpretação da mensagem contida nas fontes musicais, sobre causas e consequências de factos históricos, sobre figuras históricas, procurando levar os alunos a identificarem-se com o passado, seja através de uma empatia emocional, seja racional, e a verem as mudanças operadas pela História;
- alguns professores (11%) apresentam preocupações com a Autoria, aquando da formulação de questões, isto é, denotam preocupação em valorizar os autores das fontes musicais e os seus pontos de vista ou tomadas de posição, nas questões que levantam aos alunos.

Conclusões do estudo

Encontrámos diferentes padrões de análise no pensamento dos professores relativamente à Função da Música na Aula de História. Deste modo, a maioria dos professores entende que as fontes musicais têm como função motivar os alunos nas aprendizagens, servir como mero recurso para coadjuvar o professor no processo ensino e aprendizagem da História ou possibilitar aos alunos a obtenção de dados ou informações relevantes sobre o passado. As fontes musicais funcionam como “auxiliares” ou recursos mais ou menos utilizados em contexto de sala de aula (de acordo com as preferências dos docentes) e que servem quer o acto de ensinar (ajudam os professores a ensinar História), quer o acto de aprender (auxiliam os alunos a aprender História, de uma forma mais ou menos “dogmatizada”, isto é, conduzida e imposta pelo professor); alguns professores entendem que a música tem como função proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, através da utilização das fontes musicais, que os conduzam à problematização da evidência histórica;

– em Portugal há já alguns professores preocupados e empenhados em trabalhar a evidência histórica, revelando e apresentando preocupações e práticas pedagógicas

relacionadas não apenas com a aquisição de conceitos históricos (conceitos substantivos) mas também com os conceitos de segunda ordem, nomeadamente com o conceito de *evidência histórica*, crucial e basilar para que os alunos compreendam o passado (visto ser um conceito estruturante e que se relaciona directamente com os procedimentos de “fazer História” para compreender o passado e apoiado nas fontes e, porque não, nas fontes musicais).

– detectámos diferentes padrões de análise no pensamento dos professores relativamente à Formulação de Questões aos Alunos, nomeadamente respostas que indiciam que alguns professores formulam questões de uma forma muito vaga e incipiente (ideia muito indefinida acerca das questões que vão formular aos alunos); a maioria dos professores preocupa-se em formular questões relacionadas com a compreensão global da mensagem que lhes pretende transmitir e com os conteúdos programáticos a leccionar, bem como encontramos alguns professores que apontam para a valorização da autoria das fontes musicais, num tipo de pensamento mais sofisticado e preocupado em apresentar aos alunos questões pertinentes sobre os diferentes autores das fontes musicais, as diferentes perspectivas de ver a História e as diferentes versões sobre o passado;

– De algum modo podemos estabelecer similitudes entre estes padrões encontrados e os de Ashby e Lee (1987), Lee (2001) e Ashby (2003), respectivamente no que se relaciona com os padrões de análise na Categoria Função da Música e na Categoria Metodologia.

– Na sua maioria, os professores, aquando da utilização das fontes musicais na aula de História, apresentam uma focalização de linguagem predominantemente direccionada para a letra das fontes musicais em análise, descurando ou relegando para segundo plano os restantes aspectos inerentes a este tipo de fontes, mormente a música e algumas características a ela afectas: o ritmo, a intensidade do som e a melodia, por exemplo. Este tipo de abordagem e concepção de “fonte musical” apresenta-se, na nossa perspectiva, deficitário, sendo que as fontes musicais devem ser consideradas no seu conjunto de música e letra – quando existe – e não apenas numa das vertentes das mesmas;

– no que respeita à metodologia a usar na sala de aula, os professores consideram que, em termos metodológicos, é possível que a aula de História assente num trabalho com fontes musicais, sobretudo primárias, mas também secundárias. Apesar de defenderem com forte convicção o uso de fontes musicais na aula de História, reconheceram que utilizam muito pouco as fontes musicais na sua prática docente, existindo, por isso, um desfasamento entre o que preconizam e aquilo que são as suas práticas pedagógicas;

– os docentes inquiridos apresentam ainda uma proposta de aula com recurso a fontes musicais que obedece ao seguinte esquema: Início de Aula, Desenvolvimento de Aula e um momento de Avaliação, entendidos de forma similares

ou diferentes pelos professores inquiridos, de acordo com a sua perspectiva, mas obedecendo a uma estruturação de aula muito idêntica entre todos eles;

– os professores apontam como metodologia de trabalho a implementar na aula de História o Trabalho Individual, de Pares ou de Grupo, com fontes musicais ou outras, apresentando algumas propostas de trabalho com outros materiais históricos, nomeadamente materiais audiovisuais e documentos escritos, parecendo-nos bastante evasivos em termos de opções metodológicas a tomar em contexto de leccionação, e valorizando muito pouco o uso de fontes musicais secundárias;

– em termos avaliativos, os professores inquiridos, ao considerarem a importância das fontes musicais primárias no ensino da História (apesar do reconhecimento de que na prática as usam com pouca frequência), mostraram coerência entre o uso (ou proposta de utilização) desse tipo de fontes e a avaliação dos alunos com base nessas mesmas fontes, propondo-se, maioritariamente, avaliar os discentes de uma forma directa, partindo das fontes musicais trabalhadas na aula.

Implicações dos Resultados do Estudo para a Educação Histórica

Pensamos que os resultados do presente estudo podem, de algum modo, suscitar algumas inquietações aos professores de História e lançar alguns desafios pedagógicos que, cremos, possam ser úteis à actividade docente, mormente ao professor de História. Dada a natureza do estudo, não é possível generalizar conclusões, pelo que mais estudos neste âmbito serão fundamentais para o conhecimento da realidade portuguesa no domínio do ensino da História e das concepções de professores de História sobre o uso da música em contexto escolar.

Visto tratar-se de um primeiro estudo de prospecção de ideias de professores sobre evidência musical, os resultados obtidos parecem indiciar algumas implicações para a educação histórica em Portugal. Assim, com base nos resultados obtidos apresentamos algumas ideias que acreditamos possam ser, de algum modo, proveitosas:

- A utilização de fontes musicais na aula de História permite aos alunos “aceder” mais facilmente ao passado, quer devido à natureza das próprias fontes (*primária* porque os leva directamente à época em questão, porque os ajuda na contextualização e compreensão desse período histórico, porque é pura evidência histórica ou *secundária* porque os ajuda a contrapor diferentes perspectivas sobre esse mesmo passado, diferentes versões de um facto histórico...), quer pela grande atracção que este tipo de materiais históricos exerce nas camadas jovens, que se ligam fortemente a manifestações musicais.
- O uso de fontes musicais possibilita uma maior diversificação de materiais na sala de aula, permitindo a criação de aulas mais participadas e criativas, sendo que os alunos se sentem mais motivados para as aprendizagens com

materiais históricos diferentes do habitual e que respostas em termos de evidência histórica, não só lhes podem, como também podem constituir-se como forma de comunicação das próprias ideias dos alunos.

- As fontes musicais permitem ao professor pensar, organizar e implementar estratégias e metodologias de ensino apelativas para os alunos. Cabe ao docente organizar estratégias de cariz construtivista, partindo da análise das fontes com os seus alunos, propondo-lhes verdadeiros desafios no plano cognitivo, incrementando o cruzamento de fontes primárias e secundárias, lançando reptos de verdadeiro conhecimento histórico com questões ou tarefas escritas problematizantes, geradoras de controvérsia, de discussão, envolvendo os alunos em raciocínios de natureza histórica.

Referências

- Ashby, R. (2003). The Concept of Historical Evidence: Curriculum demands and children's understandings. (pp. 37-55) In I. Barca (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching history*, nº 48, pp.13-17.
- Barca, I; Magalhães, O. & Santos, L. F. (2000). *Concepções de professores sobre o ensino da História*. Relatório de Investigação do Projecto IIE nº 45/98 (SIQE – Medida 2), não publicado.
- Barton, C. K. (1997). "I just kinda know": elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Studies*, vol.25, nº 4, pp. 407-430.
- Coelho, J. L. B. (2002). *A Música como Fonte*. Comunicação apresentada no II Congresso da APH – A Época Moderna – Patrimónios para o século XXI, Porto.
- Guimerá, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Geografia e Historia. Universidade de Barcelona.
- Lee, P. (2001). Progression in student's understandings of the discipline of history. In I. Barca (Org.), *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. pp.13-28, Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.
- McDiarmid, G. W. (1994). "Understanding history for teaching: a study of the historical understanding of prospective teachers". In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, pp.159-185, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Morais, M. A. (2005). *Formação para a Cidadania Histórica: perspectivas de professores em formação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho
- Nakou, I. K. (1996). *Pupil's historical thinking within a museum environment*. Tese de Doutoramento não publicada. Londres: Universidade de Londres.
- Santos, L. F. (2000). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania – Concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed). *The history curriculum for teachers*, pp. 39-61. Londres: The Falmer Press.
- Seixas, P. (1992). Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. *The History Teacher*.

- Silva, O. (2002). *Concepções dos alunos acerca da relação Televisão e Conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Yeager, E. A. & Davis, O. L. (1995). *Teaching the 'knowing how' of History: classroom teachers' thinking about historical texts*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association. Documento ERIC nº ED 387406.

Anexo

UNIVERSIDADE DO MINHO

Esta entrevista enquadra-se num projecto de investigação no âmbito do Curso de *Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino da História*, da Universidade do Minho, que versa o tema “Concepções de professores sobre o uso da música na aula de História”. Agradeço a disponibilidade para a entrevista, lembrando que os dados solicitados são absolutamente confidenciais e anónimos e têm como único objectivo a obtenção de dados junto de professores de História, de forma a ser realizado o estudo em questão. Da veracidade das vossas respostas depende a validade desta investigação. Obrigada pela colaboração!

Celeste Dinis

1. Agrupamento a que pertence: _____
 2. Escola a que pertence: _____
 3. Sexo: Masculino
 4. Feminino
 5. Idade: _____
 6. Habilitações académicas: _____
 7. Anos de serviço na função docente: _____
 8. Trabalha pela primeira vez nesta escola? _____
 9. Grupo de docência a que pertence: 2º Ciclo
Secundário
- Código de Grupo: _____
10. Anos que lecciona: _____
 11. Situação profissional: Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
Professor do Quadro de Zona Pedagógica
Professor Contratado

12. Com base nos conhecimentos teóricos e práticos que possui, comente a situação concreta de uma aula de História, tendo em consideração que é o professor em questão:

Numa aula de História do 9º ano de escolaridade, para o estudo do 25 de Abril, o professor utiliza uma fonte primária – a canção “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso e uma fonte secundária – a ópera “Os Dias Levantados”, de António Pinho Vargas.

12.1. Como trabalharia, numa aula de História, os materiais acima apresentados?

12.2. Que orientações daria aos alunos?

- 12.3. Que perguntas colocaria aos alunos, a partir dos materiais propostos?
- 12.4. Que recursos adicionais utilizaria?
- 12.5. Como iria analisar/avaliar as respostas dos alunos?

13. Pensa que os alunos poderão aprender História através de uma música/canção? Justifique a sua resposta.

14. A música, na sua perspectiva, poderá potencializar a didática sobre determinado tema histórico? Porquê?

15. Com que objectivos utilizaria a música/canção na aula de História?

16. O que pensa acerca da utilização da música numa aula de História como “música de fundo”?

17. A música/canção poderá ser trabalhada na aula de História em grupo, grupo de pares ou individualmente? Justifique a sua opção.

18. Colocaria perguntas sobre músicas/canções utilizadas na aula de História num teste sumativo? Porquê?

19. Associaria a música/canção de determinada época histórica aos conteúdos programáticos a leccionar? Porquê?

20. Pensa que uma música/canção, enquanto actividade expressiva, poderá ser um elemento motivador para as aprendizagens? Porquê?

21. Ao leccionar determinados conteúdos programáticos onde fosse utilizada a música/canção, convidaria um professor de música para a sua sala de aula? Se sim, com que intenções estabeleceria essa parceria?

22. Considera que a música/ canção pode ajudar à consolidação de conhecimentos ou terá outros objectivos? Quais?

23. Que gêneros musicais, músicas ou canções se adequarão ao ensino da História? Porquê?

A SOCIALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E PROFESSORES: PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA*¹

Ronaldo Cardoso Alves²
Universidade de São Paulo

O presente artigo tem como objetivo discutir um dos tópicos da dissertação de mestrado intitulada “*Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica*” apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Nele, refletiu-se a respeito da relação entre a prática docente enquanto agenciadora e mediadora do conhecimento histórico e a efetiva aplicação dessa cognição na vida prática dos alunos. Em outras palavras, buscou-se compreender em que medida os docentes lançam seus olhares para as representações sociais elaboradas por seus pupilos como resultado da cognição histórica construída no espaço escolar. Será que os professores buscam compreender os mecanismos que os discentes utilizam para aplicar no cotidiano os conceitos históricos apreendidos? Em que medida ocorre o uso de consciência histórica, por parte dos alunos, ao agirem no tempo?

A fundamentação teórica para efetivar tal análise se deu a partir do encontro de dois conceitos: representações sociais e consciência histórica. O primeiro deles tem sua gênese nos encontros das pessoas em diferentes espaços nos quais convivem diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde as pessoas discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras “*filosofias espontâneas*” (Moscovici, 2003, p.45) que interferem diretamente no cotidiano de educação dos filhos, de opções políticas, de relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse contexto, as representações sociais são [...] *fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.* [...] (Moscovici, 2003, p.45).

*Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ O presente artigo está relacionado com a comunicação realizada no Seminário Internacional T’aula D’Historia, ocorrido em Julho de 2007, na Universidade de Barcelona – Espanha.

² Mestre e Doutorando, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

Assim como os alunos passam pelo processo de construção de representações sociais firmados no que conhecem, acreditam, compartilham e vivenciam cotidianamente, os professores também estão sujeitos ao mesmo mecanismo. A escola, local de encontro desses sujeitos da cognição, também é um espaço de construção dessas representações. A sala de aula é o espaço escolar no qual alunos e professores trazem consigo suas representações sociais acerca do que conhecem cotidianamente. No entanto, ambos partilham de saberes discutidos e estudados diariamente com o intuito de construir um novo conhecimento e, conseqüentemente, novas representações. No ensino de História se deparam com conceitos substantivos construídos historicamente e vivenciados em diferentes lugares e momentos do processo histórico. Conceitos que não se limitam ao momento histórico estudado, mas se estendem a outros espaços e tempos. O conhecimento daí gerado é aplicado praticamente na forma de representações. Ao utilizarem conceitos substantivos derivados do estudo da História em sua prática cotidiana, professores e alunos expõem suas crenças, costumes e concepções constituindo, assim, sua identidade enquanto indivíduos e, por conseguinte, sua consciência histórica.

O segundo conceito fundamental, a consciência histórica, segundo o autor alemão Jörn Rüsen, é a [...] *soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo* (Rüsen, 2001, p.57). Conceito esse que se constroi por meio da compreensão dos conceitos substantivos abordados dentro da temática e do momento histórico estudado e sua reflexiva aplicação no cotidiano, através de representações sociais que mostram a orientação da vida prática do aluno no presente e uma identidade que poderá permanecer no futuro. O estudo do encontro das representações sociais com a construção da consciência histórica visa compreender em que medida o conhecimento cotidiano, o senso comum, pode ser transformado em conhecimento histórico, a partir da influência do ensino de História e, num segundo momento, como essa transformação se revela no cotidiano na forma de ações práticas e distintivas.

Todo esse processo carrega em si uma especificidade. A compreensão dos conceitos substantivos no estudo da História por parte dos alunos tende a ser a mesma que a dos professores, visto que as narrativas históricas apresentadas no espaço escolar trazem consigo o significado dos conceitos que lhes são intrínsecos. Estes significados, por sua vez, compõem a demanda do processo avaliativo ao qual os alunos são submetidos na escola.

Metodologia do Estudo

No tocante às representações sociais, será que as aplicações práticas dos conceitos substantivos discutidos em sala de aula também são iguais por parte de alunos e professores?

Para discutir essa questão foram coletadas respostas de professores e alunos oriundos das escolas participantes dos ensaios etnográficos relatados na dissertação e também de outras escolas da mesma região. A pesquisa foi realizada com alunos e professores do ensino básico (9º. e 12º. anos) de escolas situadas na periferia da Cidade de São Paulo, mais precisamente na Zona Noroeste, distrito de Brasilândia. Trata-se de uma região de grande carência sócio-econômica caracterizada pela forte influência da migração, sobretudo nordestina, pela baixa escolaridade e, conseqüentemente, pela pouca empregabilidade de seus habitantes. Situação que remete a uma renda insuficiente para a satisfação das necessidades das agregações familiares existentes na maioria das residências. (cf. CEDEC. Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final. São Paulo, Julho de 2003). Um pequeno questionário foi respondido pelos alunos e também por docentes da disciplina de História e de outras áreas de atuação como pedagogia, matemática, ciências biológicas, português e inglês, acerca da aplicação do conceito substantivo "revolução":

Representações dos professores de diversas áreas de atuação

À questão *Cite um exemplo de algo revolucionário, obtiveram-se as seguintes respostas:*

"Erradicação do analfabetismo" (Professor de História) "Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais" (Professor de História) "A conquista do espaço social por parte das mulheres" (Professor de História) "A inserção da mulher em âmbitos originalmente masculinos: política, mercado de trabalho, etc" "Informática" "Indústria farmacêutica, automotiva, a comunicação" "Os movimentos feministas no mundo inteiro" (Professor de História) "A Internet" "Nos dias de hoje a informática, pois a internet trouxe acesso aos mais diversos povos e culturas do planeta, ultrapassando fronteiras sem sair do lugar" "A globalização" (Professor de História) "A evolução científica, as pesquisas e descobertas alcançadas"

As respostas dadas pelos docentes podem ser divididas em três grupos. Um desses grupos considerou a projeção da mulher no século XX como representação de revolução:

"A conquista do espaço social por parte das mulheres" "A inserção da mulher em âmbitos originalmente masculinos: política, mercado de trabalho, etc" "Os movimentos feministas no mundo inteiro"

A revolução tem nessas respostas um caráter político e é diretamente ligada a questões de gênero. O movimento feminista foi lembrado como veículo irradiador dessa transformação. As mulheres conseguiram ter voz na sociedade e adentraram espaços antes intangíveis. A revolução é encarada como mudança estrutural da sociedade e “representada” como tal.

Um segundo grupo agregou respostas que representaram revolução como desenvolvimento da tecnologia e da ciência:

“*Informática*”
 “*Indústria farmacêutica, automotiva, a comunicação*”
 “*A Internet*”
 “*Nos dias de hoje a informática, pois a internet trouxe acesso aos mais diversos povos e culturas do planeta, ultrapassando fronteiras sem sair do lugar*”
 “*A evolução científica, as pesquisas e descobertas alcançadas*”

A revolução é representada por esse grupo não como mudança estrutural da sociedade, mas confundida com a idéia de “evolução” e “progresso”, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento tecnológico do mundo, especialmente nos campos das ciências biológicas e da informática.

O último grupo de respostas representou como revolucionárias as mudanças sócio-econômicas e políticas da contemporaneidade:

“*Erradicação do analfabetismo*”
 “*Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais*”
 “*A globalização*”

Os exemplos são genéricos. Não há a nomeação de sujeitos agentes de transformação. A revolução está presente de maneira difusa na sociedade e somente seus efeitos são constatados.

Representações dos alunos

Os alunos, por sua vez, também apresentaram suas respostas. Um grupo representou como revolucionária a atuação de movimentos, grupos e instituições sociais:

“*Movimentos trabalhistas que promovem greves.*”
 “*Sindicatos de trabalhadores.*”
 “*Sociedades Amigos de Bairro.*”

Um segundo grupo de respostas entende como revolucionárias as expressões artísticas do cotidiano local, dando grande distinção à música “rap”³:

“*O rap é revolucionário, é uma forma de protesto.*”
 “*É... o rap fala.*”
 “*A música...o rap, baseado em fatos reais, fala da vida no presente e no passado, para mudar o futuro.*” “*O movimento hippie na década de 70 foi revolucionário.*”

Um último grupo relacionou revolução com práticas violentas, conflitos, rebeliões.

“*A rebelião dos presidiários nas prisões*”
 “*Revolução é revolta*”
 “*É o conflito que leva à morte*”

Ao realizar a comparação das respostas de alunos e professores acerca do mesmo conceito substantivo (revolução), constatou-se uma explícita diferença entre o que esses grupos representam como revolucionário. Enquanto os alunos entrevistados citaram em sua maioria instituições sociais (sindicatos, sociedades de bairro) e movimentos culturais (rap) como práticas revolucionárias - elementos próximos do *cotidiano local* - os professores citaram exemplos relacionados a um caráter político abrangente (movimento feminista), ao progresso tecnológico por qual passa o mundo (evolução das ciências biológicas e da informática) e a transformações gerais da política, da economia e da sociedade, ou seja, priorizando o *cotidiano global*.

Essa diversidade de perspectivas é decorrente das diferenças de idade (maior *experiência no tempo*), do contexto sócio-econômico (de maneira geral esses professores têm condições sócio-econômicas melhores que a de seus alunos) e do maior acesso a equipamentos culturais e aos meios de comunicação. Essas variantes conformam um universo consensual (vida prática) diferente para professores e alunos e, por conseguinte, um maior aporte de “imagens” para a construção de representações sociais do primeiro grupo em relação ao segundo.

³ O movimento RAP surgiu nos bolsões de pobreza situados na periferia de grandes cidades dos Estados Unidos da América durante os anos 1970/80 como “uma forma de falar ou fazer música em que o R significa rima e ritmo, e o P, poesia – e em alguns casos política.” (Kellner, 2001, p.230). Trata-se de uma categoria da cultura HIP HOP. Além do rap, o Hip Hop engloba a dança, a grafiteagem, estilos de roupa, modos de falar e outras expressões culturais.

Outro ponto a ser observado é que a diferença da área de atuação dos professores, de forma geral, levou-os a construírem representações sociais que vão de encontro a seu contexto cognitivo disciplinar. Universos reificados⁴ (ciências especializadas) diferentes levam a aplicações igualmente diferentes dos conceitos.

No que concerne somente às respostas dos professores de História que participaram do questionário pôde-se constatar outros aspectos relevantes no tocante ao confronto com as respostas dos alunos.

Respostas dos professores de História

As respostas dos professores de História se concentraram nos dois primeiros grupos citados anteriormente na análise das respostas de todos os professores: aqueles que consideraram a projeção da mulher no século XX como revolucionária e os que relacionaram revolução com as transformações sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade.

"Erradicação do analfabetismo"

"Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais"

"A conquista do espaço social por parte das mulheres"

"Os movimentos feministas no mundo inteiro"

"A globalização"

O primeiro grupo apresentou um exemplo histórico de movimento propositivo de transformações das condições das mulheres, sobretudo no mundo ocidental (o movimento feminista). Nesse sentido, se relaciona diretamente com o exemplo dado por um dos alunos entrevistados que seguiu essa linha ao citar outro movimento de transformação (agora no campo cultural) – o movimento *hippie*:

"O movimento hippie na década de 70 foi revolucionário."

⁴ Os universos reificados são aqueles identificados com o conhecimento científico, portanto, relacionados às abstrações, às metodologias e à objetividade. Como afirma Serge Moscovici, no "universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes sociais, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito" (Moscovici, 200, p.51). O universo reificado é, portanto, a sociedade configurada por regras e normas que delimitam os espaços e a qualificação da participação dos indivíduos de acordo com sua capacidade e seus papéis nos grupos nos quais transitam. Tal contexto não se limita somente ao aspecto interno dos grupos, mas também produz hierarquias e normas entre diferentes classes e agrupamentos.

Tanto o aluno quanto os professores se valeram da rememoração do passado não só como aplicação do conceito substantivo no ensino de História, mas também na utilização de elementos inerentes ao discurso histórico (no caso, o recuo ao passado histórico) na "re-apresentação social" do que é revolucionário. No caso do aluno, houve a construção da representação social com algo que não vivenciou temporalmente (movimento *hippie* dos anos 1970) baseado na apreensão do conceito substantivo relacionado a um segundo momento histórico anterior ao seu (Revolução Francesa). Esse processo remete a um outro campo trilhado pela Didática da História, que não será discutido com maior intensidade neste artigo, o denominado *conceito de segunda ordem* (Barca, 2000).

Já o segundo grupo de respostas dos professores baseou-se em experiências vividas na contemporaneidade (*erradicação do analfabetismo, democratização da cidadania e globalização*). É interessante observar que as respostas têm um cunho generalista, pois os sujeitos agentes de transformação não são nominados. Como observado anteriormente, a efetivação da consciência histórica ocorre com o uso de exemplos que usam o conceito de revolução como mudança estrutural da sociedade no presente, com vistas à continuação desse processo no futuro.

Diferentemente desses professores, a maioria das respostas dos alunos explicitou os agentes da mudança. Apontaram instituições sociais (sindicatos e sociedades de bairro) e movimentos culturais (*rap*) como práticas revolucionárias demonstrando, assim, maior engajamento na representação social. Esse movimento revela que os pupilos possuem maior identificação com o representado ao participarem da ação decorrente dos espaços de luta e transformações sociais, fruto da necessidade de atender suas demandas de orientação prática no tempo. Depreende-se daí que as representações sociais desses alunos por serem mais específicas e vivenciadas revelam um processo contínuo e eficaz no que se relaciona à construção de sua identidade. Dessa análise origina-se a constatação de que as representações sociais de alunos e professores em sua grande maioria são distintas por emergirem de diferentes contextos do cotidiano. Fatores sócio-econômicos e históricos atuam diretamente em sua construção.

A apreensão de conceitos substantivos no ensino de História possibilita a construção de conhecimento histórico. Esse novo conhecimento remete à aplicabilidade prática na vida por meio de representações sociais inerentes à satisfação das demandas de orientação no tempo e à constituição de identidade dos alunos e de seu grupo social. Ao professor cabe apresentar as narrativas históricas com seus respectivos conceitos substantivos e esperar dos discentes o devido entendimento. No entanto não pode esperar que a aplicação desses conceitos no cotidiano de seus pupilos (na forma de representações sociais) seja a mesma por ele "imaginada" ("no sentido de construir imagens"). Em outras palavras, o professor pode aferir com certa facilidade qual compreensão os alunos tiveram do conceito substantivo

apresentado e discutido em sala de aula, mas não logra igual êxito no que tange à constatação de sua aplicabilidade prática na vida dos discentes.

O confronto de representações sociais entre alunos e professores não impede que a consciência histórica seja construída no decorrer do ensino formal e no percurso histórico dos indivíduos. Pelo contrário, ele remete à possibilidade da criação de um novo olhar por parte dos professores em relação à influência que os “cotidianos” local e global têm na aplicação dos conteúdos de História na vida prática dos alunos. Nesse sentido, a análise das representações sociais elaboradas pelos alunos a partir do estudo dos conceitos substantivos implícitos às temáticas estudadas, pode constituir um novo caminho de diálogo entre docentes e discentes com vistas à qualificação do ensino de História. O processo de ensino não se limitaria à averiguação dos conhecimentos prévios oriundos do cotidiano (na forma de representações sociais), à apresentação de conceitos e mediação do conhecimento inerentes às temáticas propostas no currículo e, finalmente, à avaliação processual da cognição adquirida, mas se prolongaria à discussão sobre a aplicabilidade de tais conceitos na vida prática por meio das novas representações sociais construídas. Um momento no qual alunos e professores pudessem socializar e discutir suas diferentes representações sociais construídas a partir da compreensão dos conceitos substantivos estudados em sala de aula constituiria ferramenta poderosa de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos.

Referências

- Barca, Isabel. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Cedec. (2003). *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo.
- Kellner, Douglas. (2001). *A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC.
- Moscovici, Serge. (2001). Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- _____. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Rusen, Jörn. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

O USO DA IMAGEM NA AULA DE HISTÓRIA*

Ricardo Barros¹

Universidade de São Paulo

Estabelecer a relação entre mídia e educação: essa é uma das minhas grandes preocupações como pesquisador. Num primeiro momento, fiquei fascinado pela internet e procurei conhecer de que forma a rede mundial de computadores poderia interferir no ensino de História. Percebi, entretanto, que para a maioria dos professores que trabalham nas escolas públicas, foco das minhas preocupações, a internet era algo ainda distante. Decidi então, me ater à realidade da sala de aula. Nesse sentido, após algumas reflexões, resolvi estudar o uso da imagem nas aulas de História do ensino fundamental. Para isso, procurei analisar as imagens comumente utilizadas nos cursos do ensino básico. Parti do pressuposto que a sociedade atual se apresenta bastante influenciada pela mídia. Crianças e adolescentes em idade escolar têm enorme contato com a televisão, com os videogames, com a imprensa escrita ou mesmo com a internet, como evidenciam diversas pesquisas acerca do tema. Contudo, quando entram na sala de aula, pouco dessa linguagem – a linguagem da imagem – é utilizada pelos professores. Isso gera um aparente conflito entre os estudantes e o sistema formal de educação presente em muitas unidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados simultaneamente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394), assinada em 20 de dezembro de 1996, incorporam a leitura e análise da imagem como fator importante do aprendizado de História. De acordo com o documento, espera-se que o aluno do ensino fundamental seja capaz de “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”.² Na escola, todavia, poucos docentes se utilizam da imagem e o texto escrito ainda predomina no ensino de História. Boa parte dos alunos considera o texto presente nos livros didáticos de História muitas vezes desinteressante, difícil de ser compreendido e com um pequeno apelo para a leitura, como pude comprovar através de entrevistas com alunos de escolas públicas localizadas na cidade de São Paulo.

Avaliar se o professor de História do ensino básico, em especial do ensino fundamental, utiliza a imagem no processo de ensino, possibilitando aos alunos

* Texto apresentado em Português do Brasil.

¹ Mestre pela FEUSP, Brasil.

² Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – História – P. 43

lê-las, compreendê-las e interpretá-las, essa é minha preocupação neste texto, inspirado na linha de pesquisa em cognição histórica (Barca, 2000). Na dissertação de mestrado que apresentei na Faculdade Educação da Universidade de São Paulo, tentei avaliar como se dá a utilização e a apropriação que o professor de História faz da imagem na sala de aula, tendo em atenção o que está estabelecido no currículo de História (Abud, 1997).

Uma das razões que explica a não utilização da imagem pelos docentes de História é a formação superior. A historiografia tradicional, de influência positivista, tinha um apego formal ao documento escrito. Essa tradição, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, deixou uma herança perversa quanto a questão da utilização do documento escrito nos cursos de formação de professores de História. Há, no ensino superior, uma grande valorização do texto escrito em detrimento de outras linguagens. Nas entrevistas que realizei com os professores para esta pesquisa, pude perceber que poucos tiveram contato com cursos ou com uma bibliografia que lhes permitisse o desvendamento da imagem e sua leitura. Como consequência observo que os docentes de História formados há mais de dez anos e que atuam nas escolas públicas estaduais de São Paulo, que na maioria foram os sujeitos da minha pesquisa, pouco se utilizam de outras possibilidades que não o texto escrito. Quando se utilizam do livro didático³, por exemplo, não se preocupam em analisar ou desvendar as imagens presentes no material. De acordo com as entrevistas que realizei os professores de História não tiveram, na sua formação, cursos ou um aparato teórico que lhes permitisse compreender e utilizar a imagem. Os currículos das faculdades frequentadas por muitos dos professores entrevistados não têm cursos específicos sobre imagens. Todavia, em algumas disciplinas dos cursos superiores a imagem é analisada segundo critérios empíricos. Assim, alguns professores relatam que em cursos de Antiguidade ou Idade Média, seus professores exibiam transparências sobre objetos de cultura material ou manifestações iconográficas para “ilustrar as aulas”⁴. Isso, entretanto, pouco se repetia em outros cursos da formação superior.

Fundamentação teórica e aspectos metodológicos

Em seu artigo “Imagem, História e Semiótica”, o pesquisador Eduardo Neiva (1986) nos chama atenção para o fato de o professor de História encarar a imagem

como um obstáculo. “Surpreendentemente, a imagem é encanto e enigma” (Neiva, *ibid*). Ela não é vista como um documento, uma fonte, mas como mera ilustração do texto escrito. Se quisermos, entretanto, fornecer subsídios para que nosso aluno leia as imagens devemos também definir o que entendemos por leitura e por imagem. Até que ponto a imagem é compreendida a partir do mundo do leitor? Afinal, aquele que lê, o faz de um determinado lugar social, com seu repertório e com suas vivências. Isso permite a alunos e professores a criação de significados diversos e particulares e nos leva ao conceito de representação.

O papel das representações na História é relativamente novo, apesar de sua origem estar ligada à História dos Annales, surgida em 1929 e que contou com historiadores de grande importância como Marc Bloch e Lucien Febvre. Foi no interior das discussões da Escola dos Annales que Roger Chartier, desenvolveu suas idéias sobre as representações. Para Chartier, elas são modos pelos quais “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais.” (Chartier & Cavallo 1998, p.16). A teoria das representações permite, outrossim, a interdisciplinaridade. Assim, ela estabelece diálogo entre ciências como a Educação, a Sociologia e a Psicologia Social, o que permite ao pesquisador compreender seu objeto sob vários aspectos. Na sociedade atual, na qual as categorias espaço-temporais são cada vez mais imediatas, as relações sociais mais fortuitas e a produção cultural mais midiaticizada, os meios de comunicação de massa apresentam grande importância e os símbolos e representações são, em grande medida, as bases nas quais o sujeito realiza sua mediação com o real.

Partindo do conceito de representação de Chartier, pretendi compreender a fala dos professores quanto a utilização da imagem na sala de aula. Quando perguntado como o professor fazia uso da imagem com seus alunos, diversas concepções tenderam a emergir – o conceito de História, de memória, de identidade nacional. Essas discussões foram analisadas no capítulo sobre o discurso dos professores acerca da utilização da imagem. Na Educação, a teoria das representações está ligada a uma determinada crítica a uma idéia mecanicista de aprendizagem. O aprender e o ensinar, desse ponto de vista, supõe uma articulação constante entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que detém exclusivamente o conhecimento, mas aquele que também está em constante processo de aprendizagem.

Para Serge Mocolvici “nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vacuidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos”. (Mocolvici, 2003, p.33). Para o autor citado, nós pensamos através da

³ A partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, a utilização do material didático nas escolas públicas tornou-se mais constante, na medida em que os governos adquirem o material das editoras em grande quantidade, seguindo muitas vezes o interesse do mercado, mas também dos professores que são consultados quando da escolha dos títulos.

⁴ A presença do verbo ilustrar está presente numa grande quantidade de falas dos professores quando questionados sobre a utilização da imagem. A maioria parece entender a imagem como mero adendo do texto escrito.

linguagem e nosso comportamento se apresenta condicionado por convenções estabelecidas pela cultura. As representações, na visão de Moscovici, nos são impostas. Nesse sentido, as imagens e representações surgem de sistemas prévios, anteriores, que refletem algo que já foi produzido em épocas passadas. Isso não significa que as representações surjam e desapareçam em si mesmas. A sociedade é dinâmica e constantemente cria novas representações para se realimentar.

Emile Durkheim já havia proposto que a Sociologia estudasse as representações coletivas. Para ele era importante compreender os aspectos culturais da sociedade através de manifestações como a linguagem, as tradições populares, as lendas etc. Analisar sua dinâmica para compreender como se originam, se excluem e se misturam. Todavia, Durkheim vê as representações de forma estática, como suporte para a compreensão de outros fenômenos. Moscovici, ao contrário, vê as representações como fenômeno social e dinâmico em constante processo de criação e recriação. As representações não só incorporam idéias como também a experiência vivida por diversas sociedades. Portanto, os grupos sociais antes de serem receptores passivos, formulam suas próprias idéias, criam suas formas de ver o mundo e encontram soluções para os problemas colocados. Contudo, as representações devem ser vistas como uma forma específica de compreender e comunicar. A representação não é a linguagem da observação, nem tampouco a linguagem da lógica. Ocupa um meio termo entre essas duas modalidades de comunicação.

A representação é necessariamente um sistema de classificação. Aquilo que não tinha nome passa tê-lo. Mas, ao colocar um nome em uma pessoa ou coisa, fazemos uma avaliação ou rotulação do ser ou do objeto. Ao nomear, colocamos toda nossa visão de mundo, nossa teoria de natureza humana e de sociedade. Limitamos o indivíduo a um conjunto de comportamentos e regras, ditados pela linguagem. Para isso, utilizamo-nos dos diversos paradigmas presentes em nossa mente e adaptamos o sujeito ou objeto a um deles. Dessa forma, a neutralidade no fenômeno da representação não tem lugar.

O conceito de representação é fundamental para compreender a fala dos professores, todavia, ele não deve ser utilizado como única estratégia para a compreensão do discurso. Os teóricos do ensino de História têm se preocupado muito com a questão da consciência histórica. Para Gadamer (1998):

“Numa civilização em que a consciência coletiva é comandada pelo progresso da ciência, o aperfeiçoamento da tecnologia, a crença na riqueza e o ideal do lucro – e talvez também marcada pelos presságios de que esse sonho chega ao fim – a novidade e a inovação encontra-se precisamente em uma situação crítica, pois o antigo já não oferece mais verdadeiras resistências, nem encontra defensor. Tal é provavelmente o aspecto mais importante da consciência histórica caracterizada como burguesa: não que o antigo deva ser relativizado, mas que o novo, por sua vez relativizado, torne possível uma justificação do antigo”.

Rüsen (2001) avalia que é no ensino de História que as questões da consciência histórica devem ser mais debatidas e analisadas. Para ele a disciplina História permite ao estudante compreender a relação passado – presente – futuro e se compreender como um ser temporal. Devido a isso, a História deveria desenvolver a consciência histórica nos alunos. Entretanto, os estudantes deveriam fazer de sua História parte do seu equipamento mental e não deixa-la apenas como uma informação inerte. Rüsen acredita que a identidade nasce da consciência histórica. A formação de valores sociais ou nacionais está intimamente relacionada a esse tema. Para ele, nossa concepção sobre nosso lugar no tempo e como nos relacionamos com o passado dependem do quadro conceitual com o qual operamos.

Quando lidamos com pesquisas de campo tentando observar o grau de consciência histórica de nossos entrevistados é fundamental que façamos uma grande quantidade de perguntas que cerquem o tema sobre vários ângulos. Assim, teremos uma idéia acerca da consciência histórica de nossos entrevistados. Na pesquisa de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a questão da consciência histórica acaba emergindo na análise das obras que são apresentadas aos professores. As respostas necessariamente irão conter expressões sobre o grau de consciência dos docentes.

Partindo da teoria da representação e da noção de consciência histórica pretendi abordar a utilização da imagem nos cursos de História do ensino fundamental, ciclo 2, ou seja, 5ª a 8ª séries, bem como o discurso dos professores. Para isso, procurei, através de entrevistas e freqüentando escolas e as aulas de História do ensino fundamental, avaliar qual a noção que o professor tem da imagem. O que é imagem para esse professor que estou analisando? Quais são as diferentes modalidades de imagem? Qual a visão que os professores têm das imagens presentes nos livros didáticos ou em outras obras ou materiais comumente utilizados no ensino de História? Como ele as utiliza na sua prática cotidiana?

A primeira parte da pesquisa consistiu em conhecer as unidades escolares, suas características administrativas e seu projeto pedagógico, analisar os professores em sua atuação nas salas de aula e aplicar um questionário, cujo principal objetivo foi conhecer melhor as características do grupo a ser analisado.

Para a segunda parte, selecionei imagens que diziam respeito à formação e consolidação do estado nacional brasileiro e que, portanto, são bastante conhecidas e estão presentes em muitos materiais e livros didáticos que têm como principal tema a História brasileira. A escolha dessas imagens deveu-se ao fato que elas constantemente apareciam na fala dos professores na primeira fase da pesquisa, em experiências positivas que eles relatavam. Escolhi então, obras de dois pintores do século XIX, cujas biografias se entrelaçam em muitos momentos de suas vidas e foram figuras fundamentais para a produção artística nacional no período do Império. Refiro-me a Pedro Américo e Victor Meirelles. As obras escolhidas foram:

Pedro Américo (1843 – 1930) – “Independência ou Morte”, “A Batalha de Avaí” e “Tiradentes Esquartejado”.

Victor Meireles (1832 – 1903) – “A Primeira Missa no Brasil”, “A Batalha de Guararapes” e “Juramento da Princesa Isabel”.

Essas obras foram exibidas em um computador portátil que, devido as suas dimensões pôde ser transportado com facilidade às escolas. Todavia, na medida em que percebi que esse recurso tecnológico poderia trazer algum estranhamento aos professores, recorri a livros didáticos que contivessem as reproduções das pinturas citadas. Também não descartei as reproduções em papel. Acredito que o suporte interfere na interpretação da obra. A reprodução do quadro de Pedro Américo “Independência ou Morte”, por exemplo, ganha uma dimensão diferente quando está reproduzido no livro didático e outra quando surge na tela de um computador. A variação do suporte na apresentação aos docentes passou a ser importante nessa pesquisa, na medida em que professores alunos certamente irão se deparar com as imagens em diferentes suportes. Acredito que essa discussão é importante, porém, não deverei aprofundá-la nesse texto, por não ser uma das preocupações principais nesse texto. Descrevi, todavia, essas informações para explicar as estratégias de apresentação das imagens aos professores, dentro da metodologia empregada. Nessa fase da pesquisa mostrei aos professores definições de imagem me apoiando em textos que abordassem o tema.

Nesse sentido, uma das obras mais pertinentes sobre o assunto e que uso como base da pesquisa, é o livro de Martine Joly (1999) que analisa o conceito de imagem em todas as suas dimensões, incluindo sua historicidade. Joly afirma que vivemos em uma civilização da imagem, entretanto, não sabemos como lidar com ela, ainda mais quando nos deparamos com as imagens virtuais, preparadas em computadores, que permitem ao espectador entrar num novo mundo sem sair do próprio quarto. O objetivo principal da obra, portanto, é ajudar o leitor a realizar a leitura das imagens de forma consistente. A relação entre imagem e texto é também outra preocupação da autora. O trecho a seguir elucida essa questão:

“As imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. O que lemos ou ouvimos a respeito das imagens, a maneira como a literatura, a imprensa, a sinalização apropriam-se delas, tritam-nas e apresentam-nas determina necessariamente a abordagem que fazemos dela.” (Joly, *ibid*)

A autora, portanto vê a interferência do texto sobre a imagem e dela sobre o texto escrito. A maneira como uma imagem aparece na página de um livro, sua disposição ou a presença ou ausência de um texto ao lado dela pode mudar a compreensão que se faz da imagem. Ela aqui não é vista como um adendo do texto, como aparece na fala de muitos professores que foram entrevistados para esta pesquisa, mas como algo que poderia sofrer influências dele.

A obra de Martine Joly teve aspecto importante na minha pesquisa, pois a partir dela mostrei definições teóricas de imagens aos professores e eles puderam escolher aquelas que achavam mais pertinentes à sua compreensão e à sua prática cotidiana junto aos alunos.

Outro texto que utilizei para fundamentar minhas idéias foi o de Jean Ferres (1994), no qual o autor nos chama atenção para o fato da escola não permitir ao aluno interpretar os símbolos da cultura de seu tempo. Ferrés questiona por que o aluno não aprende a desvendar as imagens da TV, do cinema, das revistas e dos jornais. Em pesquisas realizadas nos EUA e na Europa, crianças em idade pré-escolar e das séries iniciais, dedicam mais de um terço do tempo que permanecem acordados para assistir televisão. Na Europa, os jovens na mesma faixa escolar, dedicam 25 horas semanais para os programas televisivos, de acordo com investigações transcritas na obra do autor. No Brasil, a realidade não é muito diferente, o aparelho de televisão está na sala, no quarto, na cozinha de pelo menos 92% dos lares brasileiros, segundo dados do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Pesquisa Estatística). É, portanto, um mobiliário doméstico e social, dos mais valorizados no nosso país. A criança brasileira passa diante da TV em média 3,5 horas diárias – o expectador de TV reage de alguma forma às provocações da TV e a sua forma de representar o mundo. A UNESCO possui um estudo ainda mais abrangente. De acordo com as conclusões da pesquisa o tempo que as crianças gastam assistindo a televisão é 50% maior que o tempo dedicado a qualquer outra atividade, como ajudar à família, brincar, fazer a lição de casa, ficar com os amigos ou ler.

Algumas considerações sobre os resultados

As representações sociais do mundo social, teoria utilizada para a elaboração desse texto, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos, com a posição de quem os utiliza.

Nesse sentido, na pesquisa, procurou-se aprofundar na questão de quem se tratava esse professor e de onde falava, analisando o cotidiano dos docentes, sua inserção na instituição escolar, suas práticas pedagógicas, suas representações sobre o uso da imagem na sala de aula. É importante salientar, nessa perspectiva que, para essa pesquisa foram muito importantes os recursos da etnografia. Sem o seu concurso, seria impossível chegar-se a uma compreensão mais clara do discurso dos professores, que foi o principal objeto dessa pesquisa.

O conceito de representação social desenvolvido por Chartier & Cavallo, nesse sentido foi fundamental para entender a fala dos professores.

Na análise que os professores fizeram da imagem para essa pesquisa, fica claro evidente a análise de Chartier & Cavallo, pois os do-

centes afirmam, através da observação das imagens, idéias e crenças que defendem, o posicionamento dos grupos sociais aos quais pertencem.

Serge Moscovici, por sua vez, acredita que a representação social é uma forma de conhecimento associada ao senso comum, mas também possui relação com a produção de ciência, na medida em que ambas as representações se encontram nas instituições como a escola, a sociedade e, também, no sistema midiático. O sistema de representações, pois, torna-se a chave para a compreensão e a aplicação do conhecimento histórico, na prática cotidiana. Nesse sentido, a tarefa de alguém que pretende compreender um determinado conceito e elaborá-lo novamente, ou rerepresentá-lo nas suas práticas cotidianas, o faz recorrer a imagens presentes em seu repertório cultural. Tais imagens devem ser associadas aos interesses do grupo social ao qual a pessoa pertence. A partir desse processo, surgem dois movimentos distintos. O primeiro denota a identidade do indivíduo e do grupo social no qual se encontra inserido. O segundo, por sua vez, denota a memória histórica do sujeito e de seu grupo social.

A pesquisa de imagens com os professores pode ser compreendida através do conceito desenvolvido por Serge Moscovici, na medida em que poucos dos entrevistados tiveram na sua formação cursos de História da Arte: suas impressões sobre as imagens exibidas eram fortemente baseadas no senso comum.

Além disso, muito daquilo que os docentes disseram conhecer sobre as imagens mostradas também provinha daquilo que a mídia divulgava a respeito delas. Formava-se, portanto, no grupo de professores, uma representação das obras que foram exibidas e não aquilo que elas representavam ou significavam em si.

A partir da análise do discurso dos professores pôde-se avaliar qual era o discurso comum do grupo social em que o profissional de educação estava inserido e a visão desse grupo a respeito da imagem, em especial das pinturas históricas utilizadas como provas projetivas para essa pesquisa.

Por conclusões finais pôde-se constatar que o professor de História do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais da região central da cidade de São Paulo, que foram os principais sujeitos dessa pesquisa, utiliza pouco e pouco sabe utilizar imagens, no ensino de História. Esse fato pode ser explicado pelo baixo repertório do profissional sobre a imagem, em todas as suas manifestações, nomeadamente sobre a História da Arte.

Além disso, observa-se que os cursos superiores frequentados por tais profissionais não possuem, na sua grade curricular, disciplinas que lhes possibilitem operar com imagens, adequadamente.

Há, portanto, uma incompreensão dos professores, e da própria instituição escolar, sobre como trabalhar a imagem como recurso pedagógico, a fim de estimular o aprendizado do aluno em sala de aula. A escola acaba por perpetuar o texto escrito como única linguagem possível. Na medida em que os professores descartam

a utilização da imagem em seus cursos, estabelece-se um conflito. Este conflito expressa-se na diferenciação que o aluno dará aos diversos conceitos aprendidos na escola e, em especial, na disciplina de História.

Indaga-se, em última análise, como será possível indagar junto ao aluno a representação de um conceito parecida ou não conflitante com a de seus professores, se eles estabelecem sua comunicação em linguagens distintas?

A partir dessa questão e do conceito de representação, pode-se reputar que o significado dado pelo aluno aos conceitos de História, trabalhados de forma textual pelos professores quase nunca, ou muito raramente, serão o mesmo que os docentes esperam, pois os significados dados pelos alunos virão carregados de um signo visual.

Em consequência, constata-se que a escola pública tem perdido mais uma ótima oportunidade de dialogar com seus estudantes de maneira mais significativa, utilizando-se desse excelente recurso, que é a imagem, para a construção do conhecimento histórico.

Referências

- Abud, Kátia M. (1997). Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula*. pp. 28-41, São Paulo, Contexto.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Chartier, R. & Cavallo, (1998). G. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo, Ática.
- Ferrés, Joan (1994). *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadamer, Hans Georg. (1998). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, Rio de Janeiro.
- Joly, Martine. (1999). *Introdução à análise da imagem*. Campinas, Papirus, 2ª edição.
- Moscovici, Serge. (2005). *Representações sociais – Investigações em Psicologia Social*. São Paulo.
- Neiva, E. (1986). *A Imagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB.
- Saliba, Elias Tomé. (2002). "As imagens canônicas e o ensino de história". In *Sinopse. Revista de Cinema*. N.7. S. Paulo, Hedra/Cinusp.

VISITA CULTURAL AO CASTELO DE LANHOSO E AO MUSEU DO OURO DE TRAVASSOS

Helena Pinto¹

CIED, Universidade do Minho

Pela sua localização estratégica no controlo dos importantes cursos de água que eram os rios Ave e Cávado, e das vias romanas que de Braga ligavam à Galiza, o Castelo de Lanhoso foi objecto de grandes disputas pelo seu domínio. Classificado como Monumento Nacional por Decreto de 16-06-1910, deve o seu aspecto actual à intervenção promovida pela Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais durante no 2.º quartel do século XX. Em 1996, o Castelo foi objecto de musealização².



É um dos mais imponentes castelos portugueses, no que diz respeito à sua implantação. O facto de se situar num dos maiores afloramentos graníticos, constituído por um monólito quase na vertical (conhecido por Lage Grande), tornou-o num lugar praticamente inexpugnável.

As origens do Castelo de Lanhoso remontam a tempos ancestrais, como o testemunham as ruínas de um castro romanizado na encosta do Monte do Pilar, pelo que poderá ter existido também, no alto do promontório, um posto de vigia ou um reduto fortificado para protecção do povoado e da via romana (Via XVII) que aqui passa. Está documentado desde os tempos da Reconquista do Norte do território que viria a configurar o reino de Portugal (Barroca, 1991, 2003)³.

¹ Mestre em Património e Turismo, Doutoranda em Educação, Universidade do Minho; membro da equipa do Projecto HICON – *Consciência Histórica: Teoria e Práticas II*, 2007-2010, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CED/72623/2006).

² Informação disponível em <http://www.cm-povoadelanhoso.pt/pt/cultura_e_turismo/>, acedido em 22-06-2007.

³ Nas fiadas inferiores de alguns paramentos ainda se conserva um tipo de aparelho não-isódomo, com inclusão de muitos 'cotovelos', usual no período pré-românico, entre os séculos IX e XI (Barroca, 1991). No tempo do bispo de Braga, D. Pedro (1070-1091), grande responsável pela renovação do povoamento na região, o castelo foi reconstruído (ou reformulado), conforme atesta inscrição junto da entrada principal (Barroca, 2003).

Terá sido neste castelo que se refugiou D. Teresa, mãe de D. Afonso Henriques, durante o cerco dos exércitos de sua irmã D. Urraca, que, perante a impossibilidade de o tomar de assalto, chegou a um entendimento, assinando o Tratado de Lanhoso (1121). Sete anos depois, em 1128, seria também neste castelo que “a infanta-rainha se teria acolhido, abatida por outro revés: o que D. Afonso Henriques e os seus barões lhe infligiram na cruenta batalha de S. Mamede, junto a Guimarães (...); pois, ao invés do que se afirmou e acreditou durante algum tempo, não foi como prisioneira que a mãe vencida de D. Afonso Henriques ali permaneceu, antes de iniciar na Galiza a vida de exílio” (DGEMN, 1942, p. 10).

No final do século XII, no amplo processo de estruturação das terras e respectivas cabeças de território, construiu-se o castelo românico, com torre de menagem isolada no centro do pátio central. Mas, a destruição da fortificação por um incêndio levou, já sob influência do gótico, à construção da torre de menagem numa das extremidades, defendendo activamente os muros e a porta principal foi flanqueada por duas torres, característica dos tempos de D. Dinis. Este monarca concedeu especial atenção ao castelo e respectiva povoação, passando-lhe foral em 1292⁴.

Apesar da sua robustez, as muralhas do castelo não foram capazes de vencer os longos séculos de abandono que se seguiram, sobretudo quando, em 1680, André da Silva Machado, um comerciante que enriquecera no Porto, resolveu transformar o monte do castelo num lugar de peregrinação, inspirando-se no Bom Jesus do Monte, em Braga. Assim, mandou desmontar bastiões, cubelos, muros ameados e adarvados, reunindo a quantidade suficiente de pedra para construir um templo abobadado e de fortes paredes, em honra de Nossa Senhora do Pilar (Sousa, 1996).

Só no século XX, por intervenção da Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, o castelo seria reconstruído. Além da torre de menagem, restavam as bases dos cubelos laterais, pelo que se procedeu à sua reconstituição e de toda a muralha contígua, tendo ainda sido consolidada a porta (DGEMN, 1942, p. 18).

Após a conclusão dos trabalhos do restauro, procedeu-se à abertura de uma estrada iria pôr a descoberto as estruturas de um povoado castrejo, e que teria continuado a existir durante o período romano, como o demonstra o espólio encontrado, nomeadamente torques e braceletes de ouro, um capacete de bronze, moedas romanas e fragmentos de cerâmica variada. Este castro foi classificado como Monumento Nacional pelo Decreto-Lei 37077 de 29 de Setembro de 1948. Nos últimos anos tem recebido alguma atenção da Câmara Municipal e de espe-

⁴ Informação disponível em <http://www.ippar.pt/pls/dippar/pat_pesq_detalhe?code_pass=70593>, acedido em 22-06-2007. pesq_detalhe?code_pass=70593>, acedido em 22-06-2007.

cialistas em Arqueologia, tendo-se realizado algumas intervenções de limpeza e de consolidação das estruturas.

O trabalho do ouro no concelho da Póvoa de Lanhoso

O Norte de Portugal é, desde há séculos, local de artífices de ourivesaria – no Castro de Lanhoso, atrás referido, foram encontrados três torques filigranados –, o que estará relacionado com a existência de minas de ouro nesta região, algumas exploradas pelo menos desde a Romanização. Também os rios do Norte de Portugal eram referidos pelos autores clássicos Estrabão e Plínio como sendo auríferos, em particular o Douro, o Lima e o Minho (Silva, 1984).

Durante a Idade Média, Guimarães e Braga destacaram-se como centros produtores de ourivesaria, em especial alfaías litúrgicas destinadas a igrejas e mosteiros, embora existisse também ourivesaria de adorno (a única que se produz no concelho da Póvoa de Lanhoso). Sabe-se que estavam organizados em corporações, que tinham Santo Elói como santo patrono, mas tratavam-se na sua quase totalidade de artífices anónimos cujas obras não estavam assinadas. A criação das Contrastarias, em Braga e Guimarães, para além do Porto, no Norte do País, veio contribuir para a afirmação dos ourives, com a institucionalização da utilização da Marca de Contraste.

Todavia, o estudo das origens e razões da implantação do ofício de ourives nesta região carece ainda de um trabalho de investigação mais aprofundado, nomeadamente a partir de fontes como os Registos Paroquiais e os Registos dos Passaportes (Pinto e Sousa, 2000)⁵, das freguesias do concelho da Póvoa de Lanhoso, que forneça respostas relativamente às profissões exercidas e avalie com mais rigor a verdadeira dimensão desta comunidade ouriveseira.

Conhecem-se referências escritas a ourives do concelho da Póvoa de Lanhoso desde inícios do séc. XVIII. É disso exemplo o ourives Custódio Fernandes Vieira, de Fontarcada, com Carta de Ofício passada em Braga em 1726 e que trabalhou em Minas Gerais, Brasil, nas décadas de 1730 e 1740 (Oliveira, 1993). Se este ourives emigrou, outros terão feito o mesmo e, possivelmente, também antes

⁵ Neste estudo (realizado no âmbito da disciplina de Património Documental e História das Populações, do Mestrado em Património e Turismo da Universidade do Minho) procurou-se demonstrar a existência de um importante núcleo de produção ouriveseira no concelho da Póvoa de Lanhoso; constatar o fenómeno de permanência/mobilidade dos ourives do concelho da Póvoa de Lanhoso, no período entre 1890 e 1925; e reconhecer a existência de traços comuns entre as peças de ourivesaria do concelho da Póvoa de Lanhoso e outras produzidas no Brasil. Como metodologia de trabalho, procedeu-se ao levantamento dos Processos de Pedido de Passaporte, existentes no Arquivo Distrital de Braga; das marcas de ourives do concelho da Póvoa de Lanhoso registados nos contrastes de Braga e Guimarães; da produção bibliográfica existente sobre a evolução da Ourivesaria no Norte de Portugal e no Brasil, seguindo-se a análise comparativa dos dados obtidos.

dele. Na actualidade, muitas famílias, em particular em Travassos, têm memórias orais e escritas de familiares ourives que emigraram para o Brasil⁶ (essencialmente para Pernambuco, Maranhão e Rio de Janeiro), existindo ainda hoje cerca de uma dezena de ourives que aí exercem essa actividade, em particular no Rio de Janeiro (Sousa, 2002).

A partir de 1887 encontram-se já os registos das marcas de ourives nos Contrastes de Braga e Guimarães, onde se detectam ourives do concelho da Póvoa de Lanhoso, das freguesias de Garfe, Taíde, Oliveira, Sobradelo da Goma e Travassos, sendo a grande maioria (40) desta última, com registos entre 1887 e 1949 (Sousa, 2002, p. 354).

A pedra de armas da Póvoa de Lanhoso ostenta motivos de filigrana como elemento de maior destaque, o que mostra a importância que o trabalho artesanal do ouro tem no panorama do concelho. Actualmente, a actividade de ourivesaria do concelho da Póvoa de Lanhoso desenvolve-se em cerca de 60 oficinas que se concentram, essencialmente, nas freguesias de Travassos (39) e Sobradelo da Goma (16), mantendo um carácter artesanal e tradicional, tanto na sua expressão técnica como artística (Sousa, 2002, p. 353).

Travassos é considerada uma “aldeia-oficina”, onde quase todas as famílias estão, ou estiveram, de algum modo ligadas à actividade da ourivesaria. Esta freguesia possui características arquitectónicas que evidenciam a grande quantidade de oficinas funcionando em tempos anteriores (cerca de 50 oficinas até à década de 1960), bem representadas pelas típicas janelas quadrangulares e amplas voltadas a Sul, permitindo uma boa iluminação no interior da oficina, necessária num trabalho tão minucioso (Sousa, 2002, p. 354). Por sua vez, a desactivação de diversas oficinas e o desgaste ou substituição por alaias mais modernas deu origem a um vasto espólio material, frequentemente disperso e que necessitava ser inventariado e preservado. E, para além de tudo o que é evidência material do trabalho do ouro, existe um saber-fazer ancestral que ainda se mantém (embora ameaçado pelas novas técnicas), toda uma memória colectiva visível num vocabulário próprio e original, dizeres, cantares, ritos e rituais religiosos característicos. Travassos é a única freguesia da Póvoa de Lanhoso onde se comemora o dia de Santo Elói, padroeiro dos ourives (dia 1 de Dezembro), celebrando-se missa seguida de procissão, embora esta festa tenha uma manifestação reduzida relativamente a épocas passadas (Sousa, 2002, p. 355).

⁶ A elevada densidade populacional do noroeste português, que se acentuou no período de 1860 a 1890, acrescida da crise agrícola e do deficit entre população e recursos, que se agravou a partir de 1890, provocaram o aumento do fluxo emigratório a partir desta data como resposta aos problemas socioeconómicos estruturais da região. O noroeste português constituiu, por isso, um reservatório privilegiado de mão-de-obra, sobretudo agrícola e a política brasileira de atracção de mão-de-obra funcionou como uma válvula de escape (Alves, 1994).

Esta actividade insere-se numa comunidade com um rico património histórico e cultural, e que é uma parte significativa da sua identidade. No entanto, ela só será compreendida quando analisada na sua totalidade, no seu contexto geográfico e económico, mas também social, e familiar.

O Museu do Ouro de Travassos

Foi precisamente com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento do estudo desta actividade e dos seus contextos, a par da sua divulgação, que nasceu o Museu do Ouro de Travassos.

De facto, o Museu do Ouro de Travassos, inaugurado no dia 3 de Março de 2001, é o resultado de um esforço para valorização e dignificação do trabalho artesanal do ouro no Norte de Portugal. É um espaço que pretende reflectir e promover a identidade de uma comunidade ligada ao trabalho do ouro desde tempos ancestrais. O museu resulta dos esforços de um ourives de Travassos, Francisco de Carvalho e Sousa, que, ao longo de cinquenta anos, foi recolhendo objectos de ouro, utensílios, mobiliário e bibliografia relativos à arte. Está instalado numa antiga oficina de ourivesaria da Casa de Alfena (hoje convertida em unidade de Turismo de Habitação) e faz parte de um conjunto de oficinas, a mais antiga das quais data de 1742 (Sousa, 2004).

O museu possui um espólio considerável que consiste em objectos em ouro (desde a Proto-História até à actualidade), alguns objectos de prata, utensílios, mobiliário e equipamento de oficinas, livros de registo de clientes, facturas e recibos, livros de esboços e desenho de peças de filigranas, livros de fumos, correspondência, etc. O espaço expositivo inclui a reconstituição integral de uma oficina, que pode ser utilizada para demonstrações, e o espaço da forja que acolhe os objectos de ouro; uma outra área destina-se a exposições temporárias de interesse para a comunidade local e escolar.



Colar de contas “olho de perdiz”
(contas ocas com decoração a filigrana).



Argolas batidas ou de requife.

Para além da orientação de visitas ao público em geral, o museu promove visitas escolares, organiza exposições e seminários sobre temas relacionados com o trabalho artesanal do ouro⁷, estabelece contactos e troca de informações com diversos especialistas e museus, alguns bem distantes como o Museu Carlos Costa Pinto, na Baía⁸, (Brasil) e o Museu Hermitage, em S. Petersburgo (Rússia), e dinamiza projectos, salientando-se a reinterpretação da filigrana, objecto central do Projecto Leveza.

Efectivamente, a relevância cultural da actividade tradicional da ourivesaria, no concelho da Póvoa de Lanhoso, não está apenas no seu passado ou no desta comunidade, mas na sua determinação em persistir.

Reflectindo sobre ...

a) a visita ao Castelo de Lanhoso

David Lowenthal (1999) na obra *The past is a foreign country*, chama a atenção para o facto de estarmos rodeados de passado, e de todas as nossas acções e afirmações envolverem conteúdo residual de outros tempos. À questão que coloca sobre como conhecemos o passado, como adquirimos essa base fundamental, começa por dar uma resposta simples: é que lembramos coisas, lemos ou ouvimos histórias e crónicas, e vivemos entre vestígios de tempos anteriores (idem, p. 185). Mas Lowenthal reconhece, e também aqueles que reflectem sobre o conhecimento do passado, nomeadamente no âmbito da educação histórica, que a resposta não é assim tão simples. Se a consciência do presente se baseia, em grande parte nas percepções, o que conhecemos como 'o passado' não é o que alguém experimentou como 'presente'.

É necessário, ir além do testemunho, como salientam Ashby, Lee e Shemilt, (2005), usando-o como evidencia, não só como testemunho, o que significa pensar acerca da forma como surgiu. E isto é de crucial importância em educação

⁷O Congresso "Terras do Ouro" realizado na Póvoa de Lanhoso de 24 a 27 de Maio de 2007 (Org. Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso, Escola Superior de Artes e Design, e Associação dos Ourives da Póvoa de Lanhoso), contou com a participação de artesãos e especialistas de vários países, entre os quais Luís Mendez (Espanha), descendente de um antigo ourives de Travassos – José Maria Mendes – que, nos Registos de Passaportes analisados, aparece em 1922 como ourives estando empregado em Salamanca e, em 1924, como industrial e proprietário, indo em viagem de recreio; terá continuado em Salamanca como ourives filigraneiro, e o seu filho e netos deram continuidade a esta arte.

⁸ Este Museu integra um vasto espólio de peças de ourivesaria, constatando-se a existência de semelhanças entre as peças de ouro usadas pelas escravas, nos sécs. XVIII e XIX, e o ouro popular do Norte de Portugal. É natural que a comunidade de ourives emigrados do Norte de Portugal, em particular do concelho da Póvoa de Lanhoso, tenha influenciado a produção ouriveseira brasileira.

histórica, pois como alerta Isabel Barca (2006), as preocupações de pôr a nu as condições sociais da produção dos discursos, historiográficos ou não, não podem e não devem afastar os jovens, que precisam de aprender a usar critérios de validade de versões sobre o passado e de fontes em que estas se fundamentam.

No caso concreto do Castelo de Lanhoso, esta questão remete-nos para os contextos de produção das estórias que envolvem a história deste edifício, em articulação com a história do Condado Portucalense e, posteriormente, de Portugal. Durante a visita – na qual participaram três dos autores atrás citados: R. Ashby, P. Lee e I. Barca – houve um enfoque numa reflexão partilhada sobre o significado deste edifício, frequentemente associado à ideia dos vencidos da Batalha de S. Mamede em 1128, representados pela figura de D. Teresa, em oposição, por exemplo, ao significado do castelo de Guimarães, ligado à vitória de seu filho D. Afonso Henriques, e ao seu papel na história nacional. Esta percepção foi analisada com base na evidência resultante da observação do estado de conservação de edifício e do espaço envolvente, e do conhecimento das vicissitudes por que este passou (que levaram ao seu quase desaparecimento) e que poderá estar relacionada com a 'carga negativa' patente nos 'testemunhos', estórias da sua história.

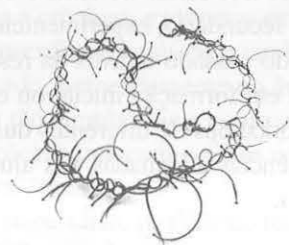
Contudo, para que esta reflexão sobre o uso e o significado das fontes patrimoniais se repercuta sobre o ensino de História, é fundamental que os professores de História, e em articulação com o currículo dos três ciclos do ensino básico e respectivos programas, assim como os do ensino secundário, experimentem processos relacionados com a aprendizagem acerca do passado através da resolução activa de problemas, ao seu próprio nível – seja em formação inicial ou em formação contínua –, nomeadamente através de workshops de diferentes durações, transferindo depois esses processos para experiências adequadas aos alunos de diferentes idades, como sugere H. Cooper (1992).

b) a visita ao Museu do Ouro de Travassos

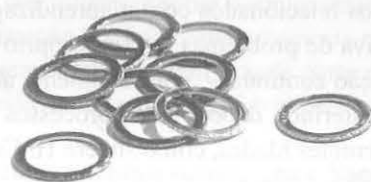
Irene Nakou, também participante nesta visita, salientou no artigo, *Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu*, apresentado nas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2003), que o actual debate em História e sobre o ensino-aprendizagem da História, em estreita relação com o trabalho com as fontes, está também relacionado com a discussão sobre a mudança dos museus no que respeita à sua função educacional e social no presente. Em ambiente de museu, os alunos podem expressar um pensamento histórico de metodologia 'científica' e de rico conteúdo histórico: num contexto de pensamento crítico, de diálogo e de entretenimento, através de abordagens educativas do passado que estimulem diversas aptidões para investigar a realidade, criando vários níveis de leitura e de compreensão, e paralelamente, atingir

indivíduos e grupos de diferentes idades, com aptidões e competências diversas, e origens educativas, sociais e culturais distintas.

Não tendo propriamente um Serviço Educativo, dadas as suas características (nomeadamente o facto de só estar aberto ao fim-de-semana ou mediante marcação), o Museu do Ouro de Travassos procura tornar a história e a cultura locais potencialmente interessantes para todos os que o visitam – e nesse grupo estão incluídos muitos alunos de diferentes níveis de ensino –, abordando questões referentes ao passado e ao presente de uma comunidade que também integra. Nesse sentido, a visita guiada ao museu começou por apresentar uma contextualização histórica da actividade ouriveseira da freguesia de Travassos, concentrando-se depois, o grupo, na explanação sobre o processo de revitalização desta actividade, levado a cabo pelo Museu com a colaboração de ourives locais, nomeadamente na proposta de reinterpretação da filigrana, objecto central do Projecto Leveza – Reanimar a Filigrana. Em 2004, o Museu do Ouro estabeleceu uma parceria com Escola Superior de Artes e Design (ESAD), de Matosinhos, e vinte e dois alunos finalistas do Curso de Artes/Joalharia, conceberam as suas peças e trabalharam na sua execução em oficinas de Travassos com o apoio dos ourives que aderiram à proposta. Os melhores trabalhos foram expostos, posteriormente, com trabalhos de outros artistas convidados, nacionais e estrangeiros.



Colar Leveza – Liliana Guerreiro
(ouro, em filigrana)



Alianças – Joana Caldeira
(anéis inspirados nas argolas batidas tradicionais)

Os resultados positivos deste projecto estimularam novas propostas e a adesão de outros artesãos que até aí se haviam mostrado reticentes. Desta forma, museu, comunidade (ourives) e designers, usam produtivamente um passado, compreendendo que herdar é também transformar.

Assim, regressamos a Lowenthal (1999), autor com o qual se iniciou esta breve reflexão: “alguns acreditam que salvaram o passado real ao preservá-lo de ser modificado. Porém, não podemos evitar o refazer do nosso património, pois cada acto de reconhecimento altera o que subsistiu” (idem, p. 412). Por isso, Irene

Nakou (2007) considera que devemos conceder aos antigos o seu lugar. Mas, o seu lugar não é apenas lá atrás num local afastado e estranho; ele é por nós apropriado, e renasce num presente sempre em mudança.

Referências bibliográficas

- Alves, J. (1994). Os Brasileiros: Emigração e Retorno no Porto Oitocentista. Porto: ed. autor.
- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.). *How Students Learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, número especial (pp. 93-112). Curitiba: Editora UFPR.
- Barroca, M. (1991). Do Castelo da Reconquista ao Castelo Românico (Séc. IX a XII), Portugal, nova série, vols. XI-XII (pp. 89-136). Porto: Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras do Porto.
- Barroca, M. (2003). Da Reconquista a D. Dinis. In *Nova História Militar de Portugal*, vol. I (pp. 21-161). Lisboa.
- Cooper, Hilary (1992). *The teaching of History: implementing the national curriculum*. Londres: David Fulton.
- DGEMN (1942). O Castelo de Lanhoso. Boletim n.º 29 (Set.). Lisboa: Ministério das Obras Públicas e Comunicações, Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Nakou, I. (2007). Educação histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1) Janeiro/Junho, 137-159. (ISSN 1654-1384). [Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/nakou.htm>>. Acesso em 20-10-2007].
- Oliveira, E. (1993). “Artistas Minhotos que trabalharam em Minas Gerais (Brasil) no séc. XVIII”. *Estudos sobre o séc. XVIII em Braga* (pp. 207-228). Braga: APPACDM.
- Pinto, H. & Sousa, M. J. (2000). Ourives do Concelho da Póvoa de Lanhoso: 1890-1925. *Património Documental e História da População*, Curso de Mestrado de Património e Turismo, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho (não publicado).
- Silva, A. C. (1984). Ourivesaria Pré-Romana do Norte de Portugal. In *Ourivesaria do Norte de Portugal: exposição*, (pp. 73-87). Porto: ARPPA e AIORN.
- Santos, P. (1990). *Monografia da Póvoa de Lanhoso: Nossa Senhora do Amparo*. Póvoa de Lanhoso: ed. autor.
- Sousa, D. (1996). O Castelo de Lanhoso: A História. *Semanário “Jornal da Póvoa”*, Póvoa de Lanhoso, 24-10-1996.
- Sousa, M. J. (2002). O trabalho do ouro na Póvoa de Lanhoso. In J. A. Mendes & I. Fernandes. *Património e Indústria no Vale do Ave: Um Passado com Futuro*, (pp. 352-361). Vila Nova de Famalicão: ADRAVE - Agência de Desenvolvimento Regional do Vale do Ave.
- Sousa, M. (2004). Museu do Ouro de Travassos. In A. Campos & M. Sousa (Coord.). *Leveza: Reanimar a Filigrana*. ESAD - Escola Superior de Artes e Design, Museu do Ouro de Travassos.