

5

série actas



actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica

Cognição histórica
Património: o que preservar?
Perspectivas em Educação Histórica

organizadora
Isabel Barca

Jornadas Internacionais de Educação Histórica

instituto de educação e psicologia actas centro de estudos



em educação e psicologia

Perspectivas em educação Histórica

- **Cognição histórica**
- **Património: o que preservar?**

Actas das
PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA,
realizadas na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de Junho 2000

Organizadora
Isabel Barca

Centro de Estudos em Educação e Psicologia
Universidade do Minho
2001

FICHA TÉCNICA

Título

Perspectivas em educação Histórica

Organização

Isabel Barca

Execução Gráfica e Fotocomposição

Lusografe

Impressão e Acabamentos

Lusografe

Depósito Legal

174406/01

ISBN

972-8098-96-0

© Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

500 Exemplares

Novembro — 2001

Apoios

Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Índice

Introdução

Isabel Barca 7

Investigação em Cognição histórica

Progressão da compreensão dos alunos em História

(Progression in students' understandings of the discipline of history)

Peter Lee 13

Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História

Isabel Barca 29

O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos - no rasto da escravatura

Maria do Céu Melo 45

Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos:

Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte

(Children's ideas on change over time:

Findings from research in the United States and Northern Ireland)

Keith Barton 55

Património: o que preservar?

Património: A perspectiva do Arquitecto

Eduardo Souto de Moura 71

Património Arqueológico – Educação Histórica

Francisco Sande Lemos 85

O Ensino da História e a Formação Pessoal e Social

Luís Filipe Santos 95

Introdução

Existe um campo de investigação fecundo no domínio da cognição e que ainda é praticamente ignorado em Portugal. A pesquisa de inspiração construtivista - que procura responder à questão central: “como é que os sujeitos constróem as suas ideias?” - tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de ‘velhas’ teorias de desenvolvimento à educação advogam. Esta pesquisa tem fornecido pistas frutuosas para situações de aprendizagem que constituam um ‘desafio cognitivo’ para os aprendentes, e não apenas simples ‘estratégias de facilitação’. Contudo, no nosso país, o discurso escolar sobre cognição e aprendizagem continua a centrar-se em ideias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não ocorressem variâncias. E a riqueza de significados múltiplos que os aprendentes constróem sobre a realidade, mesmo antes de situações de ensino formal, é desprezada, desperdiçando-se assim um capital cultural precioso para a transformação do senso comum em pensamento científico.

No domínio da cognição histórica, há já um conjunto sólido de pesquisas, em vários países, dedicados à exploração deste mundo fascinante: as ideias, estratégias cognitivas e progressão de pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história. É esse tipo de exploração científica que agora emerge em Portugal.

As I Jornadas Internacionais de Educação Histórica foram concebidas com o objectivo de proporcionar aos investigadores e profissionais de educação histórica um contacto directo com a pesquisa que se tem desenvolvido neste “novo” campo científico. É uma iniciativa que se enquadra no arranque de um primeiro mestrado, no país, sob o enfoque da Educação histórica — o Mestrado em supervisão pedagógica

em Ensino da História. Criou-se, assim, um formato de um seminário de dois dias, sendo o primeiro dedicado à apresentação de estudos recentes sobre cognição e um segundo dia de discussão de várias perspetivas em torno de um tema relevante para as práticas de educação histórica: “Património: o que preservar?”.

As Jornadas encerraram com uma visita memorável às obras de recuperação do Mosteiro de Tibães. Uma equipa interdisciplinar, constituída por:

- Dra Aida Mata, Directora do Mosteiro de Tibães
- Arq.º João Carlos dos Santos
- Arq.ª Paisagista Maria João Dias Costa
- Dra Isabel Dias Costa, Especialista em Restauro
- Dr. Luís Fontes, Arqueólogo,

orientou a reflexão *in loco*, desmontando perplexidades e tomadas de decisão da equipa de trabalho, em casos concretos de intervenção. A visita forneceu-nos, assim, um olhar rico e multi-perspectivado da “arqueologia” da preservação de um exemplar do património construído. A esta equipa de especialistas apresentamos os nossos agradecimentos.

A realização das jornadas integrou-se nas actividades da disciplina de Investigação em Supervisão Pedagógica do Ensino da História. Como tal, a parte mais substancial da sua organização assentou no trabalho dos alunos do já referido curso de mestrado, e que constituem um grupo pioneiro, em Portugal, na investigação em educação histórica. A transcrição dos registos orais das intervenções dos investigadores estrangeiros (Peter Lee e Keith Barton) e do Arquitecto Eduardo Souto de Moura igualmente se deve a estes alunos:

- Dra Ana Catarina Simão (doutoranda)
- Dr Abílio Barreira (mestrando)
- Dr Adriano Fernandes (mestrando)
- Dr Flávio Ribeiro (mestrando)
- Dra Maria dos Anjos Morais (mestranda)
- Dra Maria Isabel Cruz (mestranda)
- Dra Marília Quintal Gago (mestranda)
- Dra Olga Gracinda Moreira (mestranda)
- Dr Roque Costa Gonçalves (mestrando)

A revisão dos textos transcritos foi efectuada pela Coordenadora deste Projecto e pela Dra Ana Catarina Simão. Os restantes textos (que foram apresentados em versão escrita) são de inteira responsabilidade dos seus autores. A organização de toda a documentação que integra este volume de Actas contou com a colaboração do Dr. Flávio Ribeiro. A todos os colaboradores, que tornaram possível a publicação destas actas, manifestamos o nosso reconhecimento.

Isabel Barca

INVESTIGAÇÃO EM COGN IÇÃO HISTÓRICA

Progressão da compreensão dos alunos em História
(Progression in students' understandings of the discipline of history)

Peter Lee
Universidade de Londres

A minha intervenção consta de duas partes:

I - A disciplina de História na Inglaterra e no Reino Unido

II - Investigação em cognição histórica: o Projecto CHATA

A disciplina de História na Inglaterra e no Reino Unido

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam 'estórias'.

O Projecto 13-16, coordenado na sua última fase por Denis Shemilt, propôs-se modificar a situação existente. Esta abordagem pretendia ensinar História em termos históricos. Começou com um pequeno grupo de escolas, que foi aumentando. A partir

14 em
15 em
16 em
17 em
18 em
19 em
20 em
21 em
22 em
23 em
24 em
25 em
26 em
27 em
28 em
29 em
30 em
31 em
32 em
33 em
34 em
35 em
36 em
37 em
38 em
39 em
40 em
41 em
42 em
43 em
44 em
45 em
46 em
47 em
48 em
49 em
50 em
51 em
52 em
53 em
54 em
55 em
56 em
57 em
58 em
59 em
60 em
61 em
62 em
63 em
64 em
65 em
66 em
67 em
68 em
69 em
70 em
71 em
72 em
73 em
74 em
75 em
76 em
77 em
78 em
79 em
80 em
81 em
82 em
83 em
84 em
85 em
86 em
87 em
88 em
89 em
90 em
91 em
92 em
93 em
94 em
95 em
96 em
97 em
98 em
99 em
100 em

daqui, houve um *boom* na disciplina de História. Este projecto passou por toda a Inglaterra. Mais de um terço das escolas passaram a seguir este projecto, desenhado para crianças dos 13 aos 16 anos. Eu próprio, que inicialmente fui crítico deste projecto, vi que de facto funcionava. Os professores trabalhavam em grupo e gostavam. Houve uma mudança nesta disciplina, surgiram novas ideias sobre o ensino da História:

Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia às crianças?

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que: anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. Com efeito, um dos objectivos do Projecto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças apreendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História.

Para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar. Se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós se é verdade?

Situações de aprendizagem como estas não passam de um exercício de entrega de informação. Ao trabalhar com fontes de informação, algumas crianças concluem que talvez veiculem a verdade, mas que não é possível saber se alguém diz a verdade sobre o passado. Outras crianças organizam a sua informação, mas querem saber se se está a dizer a verdade. Isto passa pela ideia de testemunho. Os historiadores colocam questões sobre algo que não conhecem, mas há pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes directas e o conhecimento do contexto que as enquadram.

Por isso, podemos dizer que a História é contra-intuitiva para a criança. Por exemplo: a criança aprende que se deve dizer sempre a verdade. Quando um dia chega tarde a casa depois das aulas e a mãe pergunta porque chegou tarde, ela deverá dizer por que chegou tarde. Pode não haver nada que possa provar esse passado (as razões que a criança deu para ter chegado tarde), mas o que se passou, está fixo. Para os historiadores, investigar o que se passou envolve diferentes factos e considerações, até chegarem a algumas conclusões. Isto é complicado para as crianças, poderá estar longe das suas experiências. Ao trabalharmos com as crianças, se lhes perguntarmos se no seu caderno existe algo sobre elas próprias a sua resposta é não. Para elas só pode ser verdade o que está escrito se alguém tiver testemunhado e escrito directamente sobre o seu testemunho.

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não pára nos testemunhos.

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começámos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar.

Investigação em cognição histórica - O Projecto CHATA

O Projecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), financiado pelo *Economic and Social Research Council*, UK, propôs-se investigar as ideias das crianças sobre narrativa (*account*) em História.

Metodologia

O Projecto utilizou uma amostra de crianças dos 6 aos 14 anos, no total de 320 alunos (3 escolas primárias e 6 escolas secundárias).

Realizou-se um inquérito em várias fases para procurar respostas sobre:

- compreensão de causas em História
- empatia
- objectividade da pesquisa histórica
- evidência
- narrativa

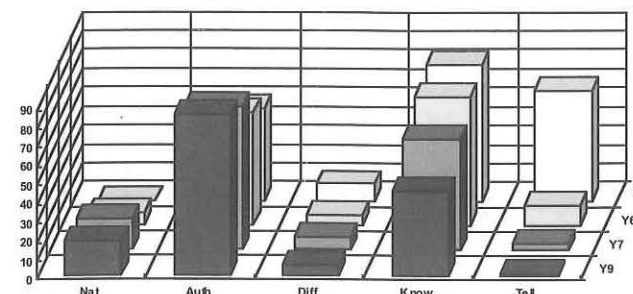
Em traços gerais, utilizaram-se os seguintes procedimentos na recolha de dados (ver Anexos 1 e 2):

- apresentação de duas versões diferentes de um mesmo tópico
- realização, pelas crianças, de três conjuntos de tarefas
- duração de três semanas
- utilização do mesmo tipo de perguntas para todas as crianças
- utilização de testemunhos diferente com diferentes opiniões
- realização de tarefas escritas e entrevistas

Uma das tarefas consistiu na apresentação de duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas Britânicas, em bandas desenhadas. Essa bandas desenhadas continham textos contraditórios: a primeira história referia os benefícios dos britânicos com a chegada dos romanos, pois até aí viviam em casas de madeira: a segunda história referia a vida agradável que os britânicos tinham antes da chegada dos romanos, e que após a invasão os britânicos passaram a imitar os romanos. Em suma, a primeira história reportava o bem material de que os britânicos beneficiaram, mas que acabou quando os romanos desapareceram. A segunda história era temporalmente mais longa, falava da cultura e da sua permanência.

Os textos eram simples, pois tratava-se de serem interpretados por crianças entre os 6 e 14 anos de idade. A questão central que foi colocada às crianças era: como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história? (O Anexo 3 explicita a primeira codificação dos dados). A figura 1 mostra as percentagens de respostas representando ideias específicas sobre a questão, por idade.

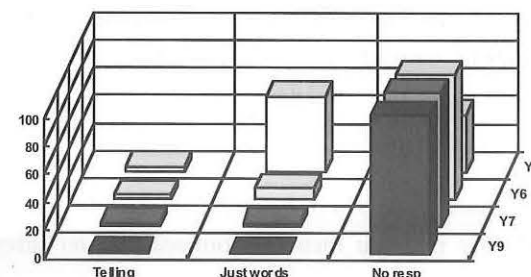
Figura 1. *Ideas about differences in accounts: percentages of age-groups*



Legenda: Nat = natureza da História
Auth = autor
Diff = diferenças de factos
Know = questões de conhecimento
Tell = a mesma informação

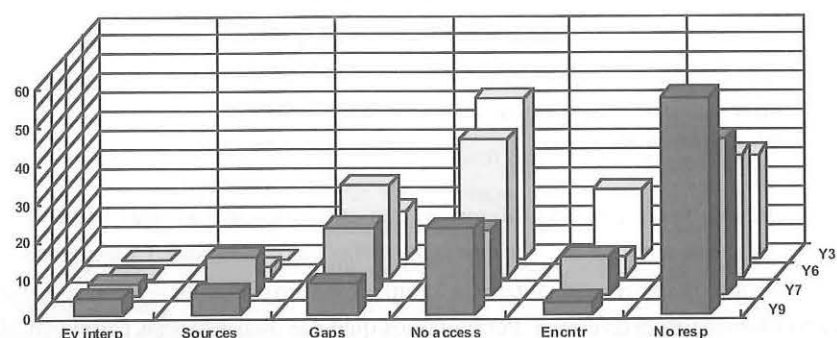
À pergunta sobre quais as diferenças que existiam entre as duas histórias, as crianças mais novas tendiam a dizer que as histórias eram idênticas. Como ambas as histórias falavam da mesma coisa, responderam elas, ambas diziam o mesmo embora fossem escritas de forma diferente. Perguntámos qual das duas histórias estaria errada, qual a verdade, qual parecia a melhor. Algumas crianças concentraram-se em fragmentos de informação: por exemplo, escolhendo uma frase com uma das datas. Não entendiam o significado destas perguntas. A Samantha, por exemplo, disse que não havia diferenças nas histórias pois apenas foram escritas de forma diferente. Outras crianças apontaram diferenças de pormenor: disseram que havia duas histórias sobre os romanos, mas a primeira referia-se mais aos bárbaros e a segunda referia-se à tomada de Constantinopla pelos turcos; na primeira história, o império romano terminava numa data, na segunda terminava noutra (ver figura 2).

Figura 2. *'Telling' by age-group: percentages of age-groups*



Perguntou-se também se existiria só uma história ou se poderá escrever-se diferentes histórias. Para algumas crianças, as histórias poderão ser diferentes porque os historiadores encontram histórias diferentes e, como “ninguém está lá” para ver como foi, há falta de informação em algumas histórias, que podem ser inventadas ou estarem incompletas. Outras acharam que a informação vai ficando confundida quando se conta de uma pessoa para a outra. Outra criança, de uma forma mais sofisticada, disse que se usa a imaginação (ver figura 3).

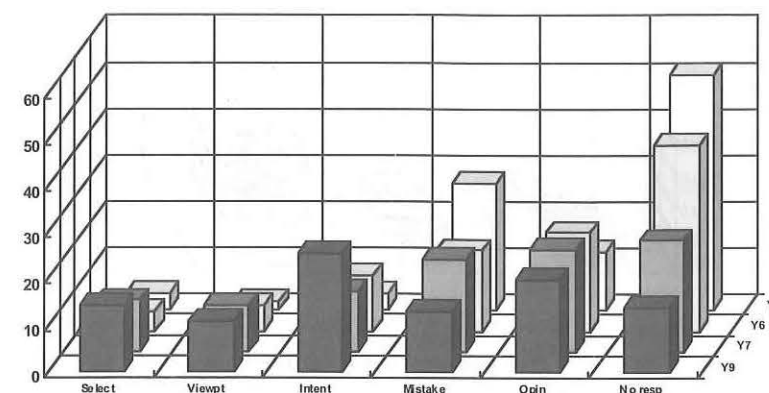
Figura 3. 'Knowledge' by age-group: percentages of age-groups



Legenda: Ev inter = diferentes interpretações da evidência
 Sources = diferentes fontes
 Gaps = falhas de informação
 No access = sem acesso ao passado
 Encntr = diferentes factos
 No resp = sem resposta

Portanto, para os mais novos, a diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sob perspectivas diferentes. Mas, entre os mais velhos, alguns pensam que a diferença reside no conhecimento que se tem do assunto. Dizem que a história muda devido ao autor, sendo este o principal factor de mudança da história. Richard, por exemplo, achou que é uma questão de opinião pessoal. Também, segundo alguns alunos, há o problema de o autor ter cometido erros, uma ideia que aponta para a problemática do domínio do conhecimento: os historiadores também erram, também tomam partido em relação aos acontecimentos da história. Alguns alunos referiram que as diferenças de histórias podem existir por uma questão de pontos de vista, pois cada historiador pode ter o seu ponto de vista, pode dar mais ou menos informação ou ter diferentes fontes de informação (ver figura 4).

Figura 4. 'Author' by age-group: percentages of year-groups



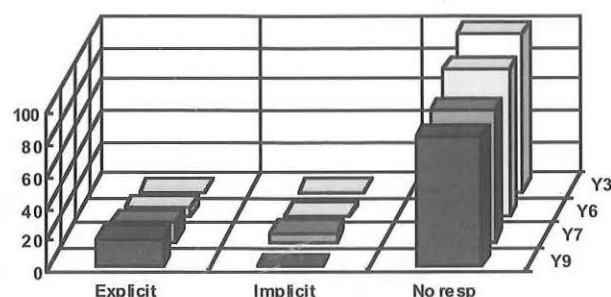
Legenda: Select = selecção
 Viewpt = pontos de vista
 Intent = intenções
 Mistake = erros de conhecimento
 Opin = opinião pessoal
 No resp = sem resposta

Embora os mais velhos dissessem que as diferenças de histórias são um problema de autor, existe um pequeno grupo entre os 7 e os 9 anos que concluíram também que as diferenças são uma questão relativa à própria natureza da História. Um aluno justificou assim a sua ideia:

Os romanos podem ter acabado fisicamente quando o Império deixou de ser governado por uma só pessoa e mentalmente quando se deixou de pensar neles.

Respostas como estas indiciam que, quando ensinamos História às crianças, elas já pensam sobre questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico. Compreendem que não podemos escrever a história completa do passado, temos de estabelecer parâmetros. As crianças entendem que é difícil escrever a história das Malvinas, por exemplo, pois há autores com diferentes perspectivas (figura 5).

Figura 5. 'Nature' by age-group: percentages of age-groups



As crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas. Se dermos apenas factos a estas crianças, estaremos a desiludi-las.

Alguns professores levantam a questão de, com esta abordagem, se favorecer uma atitude céptica das crianças em relação à História. Ora as crianças que, tacitamente, pensam que as diferenças se devem aos autores, poderão cair em algum cepticismo: umas dizem que as diferenças se devem a erros dos autores, outras que são distorções intencionais dos autores, e estas ideias tendem a alimentar um relativismo céptico. Mas quando compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece. É este processo que a educação histórica deverá implementar.

Claro que até para nós, adultos com literacia histórica, se colocam dúvidas em relação a estes conceitos de segunda ordem. Não devemos apresentar muitos pontos de vista diferentes em simultâneo, é preciso dar a base histórica conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiado material, pois tal só irá confundir. As crianças compreendem que existem locais onde a discussão de ideias se processa a um nível mais sofisticado.

Nota

Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão.

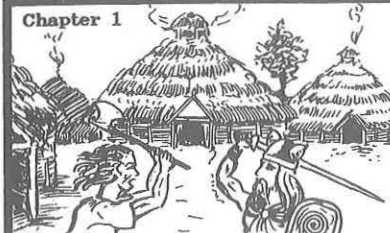
Bibliografia

- Ashby, R and Lee, P. J. (1987a), 'Children's Concepts of Empathy and Understanding in History', in C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88), Lewes: Falmer Press.
- Ashby, R. and Lee, P. J. (1987b), 'Discussing the Evidence', in *Teaching History*, 48 (pp. 13-17), London: The Historical Association.
- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and Explanation in History* (pp. 45-51), London, Macmillan.
- Beck, I. L. and McKeown, M. G. (1994). 'Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts', in Carretero, M. and Voss, James, E. (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickinson, A. K. and Lee, P. J. (1978), 'Understanding and Research', in A. K. Dickinson and P. J. Lee (eds), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120), London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A. K. and Lee, P. J. (1984), 'Making Sense of History', in A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (eds), *Learning History* (pp.117-153), London: Heinemann Educational Books.
- Jenkins, K. (1991). *Rethinking history*, London, Routledge.
- Jenkins, K. (1995). *On 'What is History'*, London, Routledge.
- Lee, (1978). *Explanation and Understanding*. In A. K. Dickinson and P. J. Lee (eds), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J., Ashby R. and Dickinson A.K. (1996). 'Progression in children's ideas about history', in M Hughes (ed.) *Progression in Learning* (BERA Dialogue). Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters.
- Lee, P. J., Dickinson A.K. and Ashby R. (1996). ' "There were no facts in those days": Children's Ideas About Historical Explanation', in M Hughes (ed.) *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford and Cambridge (Mass.): Basil Blackwell.

ANEXO 1

- McKeown, M. G. and Beck, I. L. (1994). 'Making sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How they Might' in Leinhardt, G., Beck, L. and Stainton, C., *Teaching and Learning in History*, Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*, Edinburgh, Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). 'The Devil's Locomotive', in *History and Theory*, Vol XXII, No.4, Middletown, Wesleyan University Press.
- Wineburg, S. S. (1994). 'The Cognitive Representation of Historical Texts', in Leinhardt, G., Beck, L. and Stainton, C., *Teaching and Learning in History*, Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

FIRST STORY



Chapter 1

Before the Romans came the Britons lived in wooden huts. They had no towns. Almost no-one could read. The Britons often fought each other.



Chapter 2

The Romans went to Britain and took most of it over. They made Britain peaceful.

The Romans built towns and cities. Some houses had central heating. Many Britons lived more comfortably. Some Britons learned to read.



Chapter 3

Much later, invaders attacked the Romans. The Roman armies went off to protect their other lands. The Anglo-Saxons took over England.

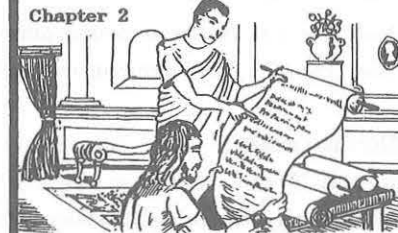
Towns and cities fell into ruins. It was as if the Romans had never been in Britain. It was ages before people in Britain lived as comfortably as they did when the Romans were there.

SECOND STORY



Chapter 1

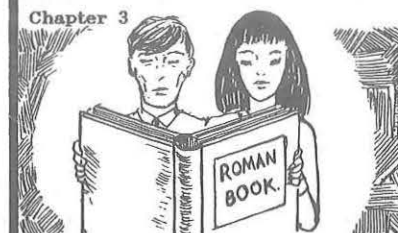
Before the Romans came the Britons had their own way of life. They were good at making jewellery and tools. Almost no-one could read.



Chapter 2

The Romans took Britain over. They beat the Britons who tried to stop them.

The Romans made Britain like other countries they lived in. Britons copied the Roman way of life. Some learned to read.



Chapter 3

Much later, invaders attacked the Romans. The Roman armies went off to protect their other lands. The Anglo-Saxons took over England.

Once the Romans left, Britain gradually became one country, with a mixture of Britons and Anglo-Saxons. After a time people remembered Roman ideas. Some Roman ideas are still used now.

ANEXO 2

The questions set out below are those which bear on the issue of why there might be differences between stories.

Task set 1: The Romans in Britain

- How can there be 2 different stories about the same bit of history?
- *If two historians read the same things and dig up the same things and do not lie, there will be no important differences between the stories they each write.*
Do you agree or disagree? Explain your answer.

Task set 2: The Roman Empire

- Story One says the Roman Empire came to an end in AD 476.
Story Two says the Roman Empire came to an end in AD 1453.

Does this mean

- o (a) No-one knows when it ended?
- o (b) It's just a matter of opinion when it ended?
- o (c) There was no one single time when it ended?
- o (d) One of the stories must be wrong about when it ended?

Which of the sentences (a) to (d) is nearest to how you think?

Choose one sentence and tick the box next to it.

- Explain why that was the best sentence.
- If the sentence you chose isn't exactly what you think, explain what you really think.
- The two stories give different times for the end of the Roman Empire.

Are these the only possible times we could say the Roman Empire really ended?

Or could we say there are other possible times when it really ended?

Tick the box by the sentence you agree with:

- o (1) The only possible times we could say the Roman Empire really ended are the ones in Stories 1 and 2.
- o (2) There ARE other possible times we could say the Roman Empire really ended.
- Explain why the sentence you chose is best.

Task set 3: The Anglo-Saxons

- Here are some sentences about why historians write different stories.
Put them in order of importance. If you think sentence (a) is the main reason why historians' stories are different from each other, put a 1 in the box next to it. Then put a 2 next to the next most important reason, a 3 for the next, and so on.

The main reason why historians' stories are different is because:

- o (a) some historians are biased.
- o (b) sometimes historians can't find bits of the story in any books, or by digging things up, so they have to leave them out.
- o (c) it's just a matter of opinion what goes on in a history story, because we can never really know what happened.
- o (d) history stories have to do different jobs, so there can't be just one story.
- o (e) sometimes no-one saw the story happen, so historians have to guess things.
- o (f) historians' stories have to fit different questions.

- Say why you chose the sentence you put a 1 by.

[NB. In the year-3 version, following trials, (a) was replaced by: 'Some historians don't know as much as others', and only the first choice was requested.]

- Read the sentence in the box below and decide whether you agree or disagree with it.

History really happened, and it only happened one way, so there can only be one proper story about the Saxons in Britain.

Agree ____

[Tick one]

Disagree ____

- Explain why you agree or disagree.

ANEXO 3

Chata: Accounts coding: how is it possible for accounts to differ?

Same (problem doesn't arise, or just use different words [<i>Explicitly words</i>])	01
Knowledge: no direct access [<i>E.g. no-one alive</i>]	02
Knowledge: quantity:	
no-one knows, or knows <i>enough</i>	03
gaps/missing bits	04
Knowledge: contingent encounters: diff. info. [<i>E.g. diff books read, diff objects found</i>]	05
Knowledge: quality:	
transmission	06
mistakes / accuracy [<i>By witness / reporter</i>]	07
intention (lies) [<i>By witness / reporter</i>]	08
intention (bias, partisanship) [<i>By witness / reporter</i>]	09
personal (viewpoint, thinking)	10
social (viewpoint, thinking)	11
position to know different	12
interpretation of evidence required [NB partially account-author issue]	13
Other knowledge problems, including <i>quantity</i>	14
Knowledge / Account undifferentiated: different <i>stories</i> told or heard	15
Account: content - about different things	16
Account: incomplete:	
about different places	17
about different times	18
about different parts of 'the' story	19
Account: author:	
tell story in different ways	20

not finding out / knowing whole story [<i>Culpable or unfortunate</i>]	21
mistakes [<i>By author: includes 'one right, other wrong'</i>]	22
intention (incl. lies, exaggeration, dogmatism for own version) [<i>By author</i>]	23
intention (bias, partisanship, incl. lies, exaggeration) [<i>By author</i>]	24
opinion [<i>Just diff. view of story, or just 'different historians', or told diff. stories</i>]	25
personal (viewpoint, thinking) [<i>Leads to diff. view of story issues</i>]	26
social (standpoint etc.) [<i>Written in different times / places</i>]	27
choice of criteria / selection [<i>Author, not nec. feature of accounts: incl importance, eval.</i>]	28
interpretation at account level	29
different theories [<i>Word used, provisionality in face of evidence implied</i>]	30
other	31
Account: nature:	
<i>constructed</i> (from evidence, testimony, or knowledge) [<i>Not just addition</i>]	32
necessarily incomplete	33
different intrinsic parameters / range [<i>Aspects, more or less depth</i>]	34
different questions / criteria addressed by accounts	35
different audience / extrinsic goals	36
not just factual conjunction [<i>Facts don't fix story: e.g. explanation produces differences</i>]	37
Other	38
Uncodable	39

Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História

Isabel Barca

Universidade do Minho

A multiplicidade de perspectivas em História

Actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um carácter de provisoriedade. Os teóricos que defendem uma visão sistémica do conhecimento argumentam que, em qualquer ciência, todas as teorias são provisórias. E, na História, as respostas são mais provisórias ainda: são estatisticamente prováveis, segundo Hempel, ou simplesmente verosímeis, de acordo com Popper. Para qualquer destas posturas, as conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas - confirmadas ou refutadas - pelos dados disponíveis. Contudo, esta característica não as impede de perseguirem, tal como as respostas em ciências da natureza, um esforço de validação intersubjectiva.

Outros epistemólogos defensores do perspectivismo, na esteira de Raul Walsh e William Dray, afirmam que as explicações históricas são diversas e parcelares, porque são sempre construídas a partir de um ponto de vista particular. Cada perspectiva é, por natureza, imbuída de juízos de valor simultaneamente intrínsecos ao sujeito e ao objecto da produção histórica. O juízo de valor, em termos de pressupostos culturais e filosóficos, constitui um traço distintivo da História-conhecimento, uma sua característica genuína e enriquecedora, não a sua fraqueza.

Os autores que defendem um realismo crítico, como Charles Lloyd, consideram que as explicações históricas são provisórias porque prosseguem continuamente na descoberta, sempre parcelar, da realidade humana e social.

A este quadro teórico diversificado podemos acrescentar uma postura pós-moderna de relativismo céptico, protagonizada por Hayden White e Richard Rorty, que coloca a ênfase na existência de um discurso sobre o passado sem relação com esse próprio passado. É uma tendência que nega a possibilidade de conhecimento do real para lá do discurso - a História não passa de uma narrativa tão ficcional como qualquer outra. Esta postura, por mais fascínio que possa exercer junto de teóricos da História, não oferece uma base frutuosa para a educação histórica. Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.

As abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados. Mas, à excepção da abordagem relativista, pressupõem também que, entre os historiadores, existem critérios intersubjectivos de validação das suas produções. Um deles e, porventura, o mais consensual, é o da consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional.

O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História. Contudo, há que distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à **descrição** de acontecimentos simples (por ex: D. João VI foi ou não assassinado?), e que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da **explicação** dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. Por conseguinte, para apreciar diferentes explicações historicamente válidas, o critério de verdadeiro/falso não basta. Perante duas respostas sobre a mesma situação, consideradas historicamente válidas, será possível decidir a favor de uma delas? Há teóricos que afirmam essa possibilidade. Critérios como a

avaliação do âmbito explicativo ou do poder explicativo dos factores apresentados são frequentemente utilizados na argumentação sobre hipóteses explicativas diferentes. Em suma: como diz McCullagh, uma descrição pode ser simplesmente falsa ou verdadeira, mas uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente.

As ideias de adolescentes sobre a multiplicidade de perspectivas em História

Com o enquadramento teórico acima apresentado, realizou-se uma pesquisa para responder à seguinte pergunta de investigação:

- Que ideias apresentam os alunos adolescentes sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado?

No estudo realizado com alunos portugueses de 12 a 19 anos de idade, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário em escolas do norte do país (270 alunos), foram apresentadas quatro versões históricas sobre uma questão que, para vários historiadores, tem constituído um paradoxo: "Como se explica o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o séc. XVI?" (ver Anexo 1).

Como primeira tarefa, foi pedido aos alunos que explicassem, por palavras suas, por que é que os portugueses conseguiram dominar o oceano Índico durante o séc. XVI (ver Anexo 2). As suas respostas nesta e noutras tarefas que se seguiram, escritas e em entrevista, sugeriram a existência de diversos níveis de pensamento histórico, mesmo dentro de cada ano de escolaridade e idade. Se alguns alunos mostraram raciocinar dentro de um modo descritivo mais ou menos coerente, ou dentro de um modo explicativo restrito, por vezes inconsistente, a maioria pareceu operar ao nível explicativo. Exemplificando:

O Paulo, de 14 anos, no 9º ano, centrou a sua resposta ao nível da descrição do que aconteceu, seguindo de perto a informação fornecida:

Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico ao longo do séc. XVI, tinham muita força de vontade em descobrir rodeando a África por mar. Foi a partir daí que os portugueses começaram a conquistar terras. Em meados do séc. XV a rota terrestre era controlada pelos muçulmanos. Em 1488 Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança.

Em 1498 a armada de Vasco da Gama chega à Índia, no séc. XVI os portugueses já dominam a rota do comércio das especiarias.

A Cecília, de 12 anos, no 7º ano, mostrou operar já dentro de um modo explicativo, embora restringindo-se a um só factor:

Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico. Porque: Os muçulmanos não conseguiram lutar contra os portugueses pelo seu prestígio e poder perante os outros povos.

Por seu turno, a Carla, de 13 anos, no 7º ano, apresentou uma narrativa explicativa:

Grandes sacrifícios foram feitos por todos quantos participaram na acção, ao enfrentar com confiança os muçulmanos, que nem por isso foram um grande obstáculo a vencer.

Visto que os chineses “abriram mão” do controlo do oceano Índico, foi até fácil para os portugueses controlar o comércio das especiarias e conquistar os principais portos comerciais.

Note-se que, neste estudo, alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento claramente explicativo e alguns alunos mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição. Este resultado é consistente com os estudos de cognição contextualizada, nomeadamente os de Dickinson e Lee, Martin Booth e Denis Shemilt (que desenvolveram estudos pioneiros em cognição histórica), que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget.

A apreciação do nível descritivo-explicativo dos alunos representou apenas um passo necessário à compreensão do “pano de fundo” mental em que os jovens avaliaram diversas respostas a uma questão histórica. Os critérios utilizados pelos alunos para arbitrar entre versões históricas diferentes constituiu, pois, um dos enfoques desta pesquisa.

Os argumentos apresentados pelos alunos sugerem que, quando raciocinam dentro de um nível descritivo, consideram as diferentes versões como “estórias” que apenas diferem na forma ou que podem, eventualmente, ser verdadeiras ou falsas. Ao

nível explicativo restrito (reduzindo a explicação a um ou dois factores), as versões tendem a ser consideradas mais ou menos correctas, de uma forma simplista.

Dentro das respostas que sugerem um modo explicativo explícito, surgem padrões diferenciados quanto a concepções sobre a multiplicidade de perspectivas em História. O padrão de pensamento mais frequente vê a melhor explicação em História como uma agregação de múltiplos factores. Para estes alunos, a existência de diferentes versões deve-se à utilização de diferentes factos e/ou de diferentes opiniões de autores. Por isso, segundo eles, o melhor será juntar essas várias versões para se obter uma explicação global. Esta ideia de conhecimento completo dos factos (uma concepção que revela alguma sobreposição entre a noção de descrição e de explicação) está também ligada ao paradigma da experiência directa, ou seja, da memória como conhecimento histórico privilegiado. Problemas de divergência de posições não são considerados como legítimos em História: os factos “verdadeiros” têm de ser encontrados e somados (segundo alguns alunos) ou interligados (segundo outros). Dado que não são colocadas questões de distanciamento metodológico ou de abrangência de perspectiva, para estes alunos é o agente histórico, que participou na situação, quem melhor poderá explicá-la. A Maria, de 12 anos, no 7º ano, afirma:

Existem diferentes explicações porque nem todas as versões estão baseadas nos mesmos factos e os autores são diferentes, pensando e tendo opiniões diferentes.

A versão D [é a melhor], Porque explica como tudo começou, desde o princípio. E as versões estão incompletas.

[Um Português que participou nos acontecimentos poderá explicar melhor] porque participou sabendo de tudo.

A Teresa, de 17 anos, no 11º ano, tem concepções a um nível semelhante ao de Maria:

Em primeiro, porque cada autor encara as questões de forma diferente; depois, há diversos factores que são mais importantes para uns do que para outros.

Não [existe uma explicação melhor], porque em cada uma das respostas existe sempre qualquer coisa, pouco que seja, que está correcta o que faz com que não se possa rejeitá-la.

Para mim o que podia explicar melhor seria um português que participou, pois só ele nos daria dados com precisão dos factos do que realmente aconteceu.

Um número restrito de alunos sugeriu um pensamento mais elaborado, em que são visíveis preocupações metodológicas com neutralidade, mas com contornos absolutos, dentro da visão do positivismo do séc. XIX. Para estes alunos, a explicação histórica é multi-factorial, mas não basta agregar factos para se obter uma explicação credível. A subjectividade e os contextos culturais específicos provocam a fragmentação de perspectivas, o que é um problema do conhecimento histórico. Uma explicação totalmente neutral será a explicação ideal. A persistente busca de uma neutralidade absoluta, através de consenso, para uns alunos, ou a afirmação da impossibilidade de se alcançar esta neutralidade ideal, para outros, são duas faces desta postura.

O Mário, de 13 anos, no 7º ano, nota:

Cada historiador só mostra o lado dos factos que lhe interessa, uns a querer mostrar que os portugueses não eram tão bons como pareciam, outros a dizer o contrário, etc.

Não [existe uma explicação melhor], porque cada uma delas só fala do que acha mais importante e não em todos os factos.

[Um autor neutral explicaria melhor] Porque sem ser neutral o texto perde muito (ex: versão C), porque os factos são feitos duma maneira que mostra sempre que alguma coisa é superior ou inferior à outra.

O Rui, de 17 anos, no 9º ano, observa:

Cada pessoa pensa à sua maneira, forma as suas próprias opiniões, daí que haja diferentes explicações.

Penso que devia fazer-se um estudo que juntasse pessoas autorizadas para analisarem os factos existentes e assim terem a possibilidade de conseguir uma opinião completa, uma coisa imparcial, algo que pudesse ser neutral, e depois de analisarem os factos, eles iriam alcançar realmente uma conclusão: são estas as razões!

Acho que sim [uma explicação pode ser melhor] porque haverá opiniões de pessoas que sempre lidaram com este tipo de assunto, estando assim mais aptos a formularem explicações mais razoáveis e mais concretas.

Penso que a melhor pessoa para explicar este domínio seria um autor importante, porque acho que iria analisar todo um conjunto de factores que outros, ou porque não estão à altura de os poder explicar, ou porque não dão a importância devida a esses mesmos factos, certamente deixariam de parte.

A ideia mais elaborada de que a multiplicidade de perspectivas constitui um elemento intrínseco da História e que, por tal, não pode ser encarada como um defeito, mas sim como factor de enriquecimento deste tipo de saber, foi apresentada por alguns – muito poucos – alunos do 12º ano. Apenas quatro alunos, e de uma forma hesitante, apresentaram indícios de questionar a ideia de neutralidade absoluta, sugerindo critérios implícitos de confirmação/refutação de dados e de âmbito explicativo. A Filipa, de 18 anos, argumentou:

Quando alguma coisa é explicada em História, não duvidamos dela, pois há realmente alguns dados, há explicações, e como mencionei aqui, uma boa explicação será posta em investigação... Pode ser posta em causa por outros autores de História!

Há dados ... que são mais lógicos para explicar o porquê do domínio dos portugueses no oceano Índico.

[A neutralidade] talvez seja um ponto de partida, porque ele pode começar ... com neutralidade e ir para uma explicação objectiva. Penso que podemos ver duas direcções aqui, ele pode ser neutral e avançar para a explicação, para o estudo, mas ele pode também afastar-se da neutralidade, porque realmente com tantas opiniões, não pode extrair uma opinião neutral!

Para mim, quem poderia explicar melhor o domínio do oceano Índico, pelos portugueses, seria um autor recente, porque pode comparar factos, tendo um maior número de provas, maiores recursos, com estudos mais aprofundados sobre as várias questões.

Para a análise qualitativa dos dados, utilizou-se uma codificação de construtos e respectivos graus de elaboração explicitada através de redes sistémicas (Bliss, Monk e Ogborn, 1983). O Anexo 2 apresenta essa explicitação. A análise qualitativa dos dados, recolhidos em várias fases, forneceu a base empírica para a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica, integrando a noção de multiperspectiva. O modelo, representado sinteticamente na figura 1, traça a progressão lógica de ideias em cinco níveis, do menos elaborado para o mais elaborado. Constitui-se como uma hipótese de trabalho em relação às ideias dos adolescentes sobre a provisoriedade da explicação em História.

Figura 1. Modelo das ideias dos alunos acerca da explicação histórica

Nível 1. A ESTÓRIA

Modo descritivo

Raciocínio ligado a informação

Nível 2. A EXPLICAÇÃO CORRECTA

Modo explicativo (restrito/pleno)

Explicações correctas/incorrectas

Critério estereotipado (verdade/mentira)

Nível 3. QUANTO MAIS FACTORES MELHOR

Modo explicativo

Relação da explicação com fontes de evidência

Critérios de agregação de factores

Nível 4. UMA EXPLICAÇÃO CONSENSUAL?

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação de factores valorizada

Evidência como verificação da explicação

Critérios de neutralidade absoluta

Nível 5. PERSPECTIVA

Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)

Interligação de factores valorizada

Evidência como confirmação/refutação da explicação

Critérios emergentes de neutralidade perspectivada

Principais tendências das ideias dos adolescentes

Os dados do estudo empírico principal (com 119 alunos) foram também analisados quantitativamente. A tabela 1 apresenta a progressão de ideias dos alunos por ano de escolaridade.

Tabela 1. Níveis de progressão de ideias por ano de escolaridade

Nível	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
1 (estória)	20	3	-	23 (19.3)
2 (exp. correcta)	12	10	3	25 (21.0)
3 (mais factores)	17	23	15	55 (46.2)
4 (exp. neutral)	1	5	6	12 (10.1)
5 (perspectiva)	-	-	4	4 (3.4)
	50	41	28	119

$$\chi^2 = 44.18, \text{ gl} = 8, *p < 0.05$$

O padrão descritivo (nível 1) foi observado apenas no 7º e no 9º ano. O nível associado à ideia dicotómica de explicação correcta/incorrecta (nível 2) foi observado nos três anos, com uns poucos alunos no 11º ano. O nível ligado a uma preocupação com a quantidade de factores (nível 3) foi o mais observado nos três anos de escolaridade. Assim, a ideia de explicação provisória associada apenas a agregação de factores mantém-se até ao 11º ano. O nível integrando a ideia de neutralidade com contornos absolutos (nível 4), foi atingido por alguns poucos alunos (6 alunos do 11º ano, 5 alunos do 9º ano e 1 aluno do 7º ano). O nível apontando para ideias emergentes de aceitação da perspectiva em História (nível 5) foi atingido apenas por 4 alunos do 11º ano.

A fim de salientar os padrões de pensamento mais e menos frequentes entre os alunos da amostra, a figura 2 apresenta a frequência dos vários níveis de ideias, por ordem decrescente.

Figura 2. Níveis de progressão de ideias por ordem decrescente de frequência

1º Lugar:	Nível 3 – Quanto mais factores melhor
2º Lugar:	Nível 2 – A explicação correcta
3º Lugar:	Nível 1 – A estória
4º Lugar:	Nível 4 – Uma explicação consensual?
5º Lugar:	Nível 5 – Perspectiva

Não obstante ter-se observado uma progressão de ideias com base nos argumentos “teóricos” fornecidos pelos alunos, o mesmo não aconteceu a nível das suas escolhas quanto à melhor explicação. Vale a pena reflectir sobre a seriação que os alunos fizeram das versões históricas apresentadas (ver tabelas 2 e 3).

Tabela 2. A versão histórica mais popular por ano de escolaridade

Versão	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
A (O. Marques)	3	3	2	8 (6.7%)
B (A. Pacey)	4	1	2	7 (5.9)
C (A. Mattoso)	1	5	3	9 (7.6)
D (Descrição)	41	32	21	94 (79.0)
N/R	1	-	-	1 (0.8)
	50	41	28	119 (100)

$$\chi^2 = 6.23, \text{ gl} = 6, \text{ n.s.}$$

Tabela 3. A versão histórica menos popular por ano de escolaridade

Versão	Ano de escolaridade			Total
	7	9	11	
A	12	10	10	32 (26.9)
B	14	17	10	41 (34.5)
C	22	11	7	40 (33.6)
D	1	3	1	5 (4.2)
NR.	1	-	-	1 (0.8)
	50	41	28	119 (100)

$$\chi^2 = 1.29, \text{ gl} = 6, \text{ n.s.}$$

Segundo os dados destas tabelas, os alunos dos três anos de escolaridade, embora aduzindo argumentos de qualidade diferente, “elegeram” em massa a versão descritiva (versão D) como a melhor explicação histórica. Do mesmo modo, a versão nacionalista de António Mattoso (versão C), que se apresentava como unifactorial e menos plausível (claramente enviesada, face às fontes históricas que foram fornecidas), nem por isso foi mais rejeitada do que as explicações, mais objectivas, de Oliveira Marques (versão A) e Arnold Pacey (versão B). Isto ocorreu nos três anos de escolaridade. Contudo, saliente-se que os alunos podem dar as mesmas respostas

por razões diferentes - fazem muitas vezes a conversão de sentidos que lhes são estranhos em outros que lhes são familiares. Neste estudo, se alguns escolheram a versão C por motivos nacionalistas, outros fizeram-no com base no senso comum – a força de vontade para se conseguir as coisas, por exemplo, por analogia com “a força de vontade que o treinador de futebol quer transmitir aos seus jogadores” (Manuel, 11º ano). Do mesmo modo, alguns alunos escolheram a versão D por ser a mais completa, por ter mais factos (nível descritivo), enquanto outros converteram implicitamente esses factos em factores (nível explicativo).

Implicações

É difícil conhecer *a priori* os sentidos que os alunos dão à História. Descobrir o que os alunos pensam requer uma atitude de grande descentração por parte do professor. Os dados deste estudo apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar progressivamente, ao longo do 3º ciclo de escolaridade, a argumentação em torno de versões e fontes históricas diversificadas.

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.

Bibliografia

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (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.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Leeds: Leeds Books.
- Bliss, J., Monk, M. & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: A guide to uses of systemic networks*. Londres: Croom Helm.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32 (3), 245-257.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 22-38). Londres: The Falmer Press.
- Boxer, C. R. (1969). *The Portuguese seaborne empire*. Londres: Hutchinson.
- Cooper, H. (1992). *The teaching of History*. Londres: David Fulton.
- Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.). (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (Eds.). (1984). *Learning history*. Londres: Heinemann.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana Press.
- Dray, W. (Ed.). (1966). *Philosophical analysis and history*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Hempel, C. G. (1966). Explanation in science and in history. In Dray, W. (Ed.), *Philosophical analysis and history* (pp. 95-124). Nova Iorque: Harper and Row.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history: Project Chata. In Hughes, M. (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.

- Lee, P. (1997). Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: Project Chata. In Leite, L., Duarte, M. C., Castro, R. V., Silva, J. Mourão, A. P. & Precioso, J. (Orgs.), *Didáticas - Metodologias da Educação* (pp. 409-23). Braga: Universidade do Minho.
- Lloyd, C. (1986). *Explanation in social history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marques, A. O. (1972) *History of Portugal* (Vol. 2). Nova Iorque: Columbia University Press.
- Mattoso, A. G. (1946). *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Sá da Costa.
- McCullagh, C. B. (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacey, A. (1990). *Technology in world civilization*. Oxford: Basil Blackwell.
- Popper, K. R. (1980). *The logic of scientific discovery* (rev. ed.). Londres: Hutchinson.
- Popper, K. R. (1972). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge* (4th ed., rev.). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). Londres: The Falmer Press.
- Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.). (1991). *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.
- Walsh, W. H. (1967). *An introduction to philosophy of history*. Londres: Hutchinson.
- White, H. (1965). *The content of the form*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.

ANEXO 1

COMO SE EXPLICA ESTE DOMÍNIO DOS PORTUGUESES NO OCEANO ÍNDICO?

VERSÃO A

Desafiando abertamente o domínio muçulmano e combatendo a fé muçulmana, os Portugueses encontraram, como seus maiores inimigos na Ásia, os Egípcios e os Turcos. Muito ajudou os Portugueses o facto de nenhum destes grandes estados muçulmanos basear a sua força no mar.

OLIVEIRA MARQUES (historiador português), *H. de Portugal*, 1980

VERSÃO B

O desafio naval dos Muçulmanos contra os Portugueses não se mostrou eficaz...

Poderá perguntar-se o que teria acontecido se os Chineses ainda estivessem presentes no Oceano Índico quando os Portugueses aí chegaram. A decisão de retirar daí a armada chinesa (60 anos antes) fora uma questão de momentos, deixando então (aos Europeus) 'a porta aberta' para o Oceano Índico.

ARNOLD PACEY (investigador inglês), *Technology in World Civilisation*, 1990

VERSÃO C

Este vastíssimo domínio, conquistado em pouco tempo e com fracos recursos de homens e dinheiro, só se explica pela rectidão moral dos grandes chefes portugueses, pelos sacrifícios em prol da pátria realizados por todos...

A. MATTOSO (autor de livros de História para o ensino secundário), *Compêndio de História Universal*, 1946

VERSÃO D

Foram os marinheiros do Infante D. Henrique que deram os primeiros e mais difíceis passos em direcção às terras então desconhecidas para os Europeus... A costa ocidental africana foi sendo progressivamente explorada. Dessas regiões, as caravelas portuguesas traziam ouro, malagueta, peles, marfim e escravos.

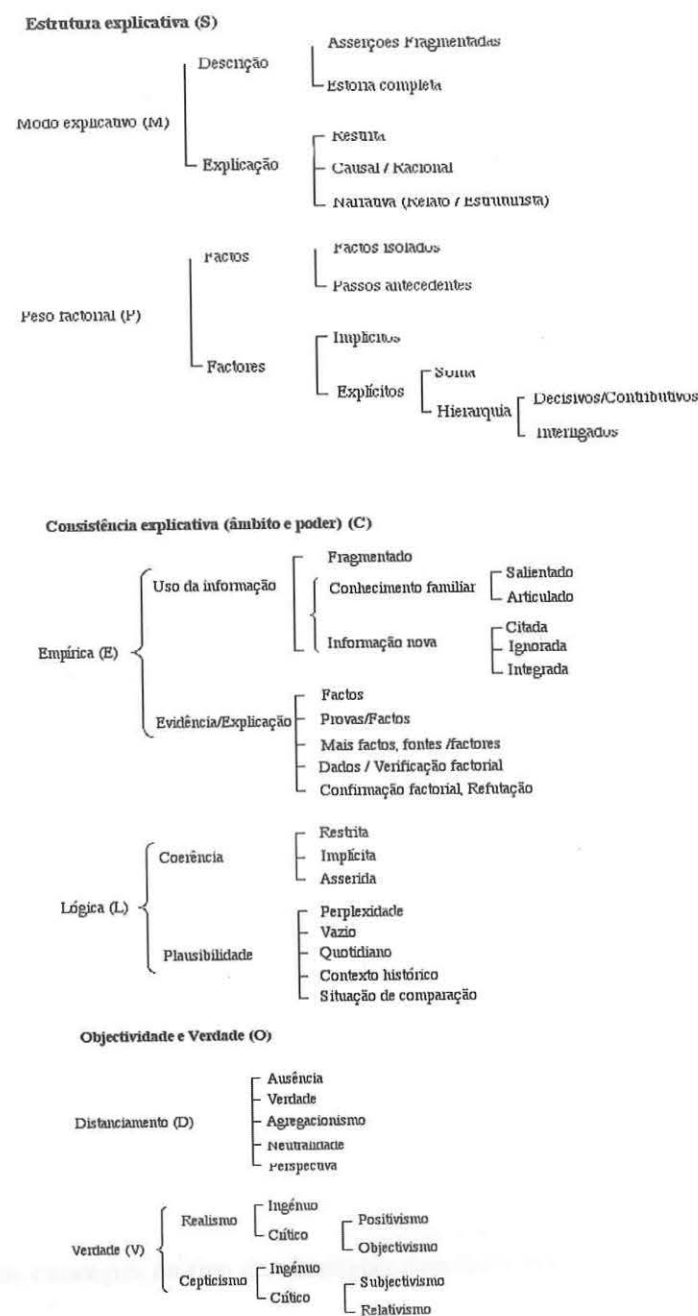
Entretanto, entre 1405 e 1433, os imperadores da China enviaram grandes armadas para explorar o Oceano Índico, comandadas por Cheng Ho, e que regressavam à China com especiarias e animais exóticos, incluindo leões e girafas.

Depois da ultrapassagem do Cabo da Boa Esperança por Bartolomeu Dias, uma nova expedição, comandada por Vasco da Gama, chegou à Índia em 1498.

A partir daí, os Portugueses rapidamente passaram a controlar, durante quase um século, o lucrativo comércio das especiarias, proibindo os outros povos de comerciar no Índico e conquistando os principais portos por onde a rota das especiarias passava.

Com base em *The Usborne Book of Explorers*, 1991 e *Exploration & Empire*, 1990

ANEXO 2



O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos- no rasto da escravatura

Maria do Céu de Melo
Universidade do Minho

Este texto descreverá sinteticamente uma investigação realizada sobre o conhecimento tácito dos alunos, apresentando-se alguns resultados^{(1) (2)}. Este estudo cobriu estudantes organizados em três grupos 12-13 anos [12+]; 14-15 anos [14+]; 16-17 anos [16+], e partiu da assunção de que os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos.

Múltiplos estudos empreendidos na área do ensino das Ciências detectaram que estas ideias têm as seguintes características⁽³⁾ : -São baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos; -São geradas por processos primários de abstracção e problematização; -Muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas; - A sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-crítica; -São fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.); -Os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo, e finalmente - Estas ideias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação/reprodução pacíficas”. Foi também confirmada a sua persistência, mesmo quando os alunos são sujeitos a um ensino formal, persistência baseada em estratégias do tipo de estratégias cognitivas que aqueles desencadeiam

quando confrontados com evidências que os obrigam a encarar (e aceitar) as suas concepções como parciais, provisórias, tendenciosas, etc. Estudos há que apontam para uma frequente mobilização das seguintes estratégias: -adição, correspondência, selecção de evidências confirmatórias, excepção à regra, criação de novas variáveis, silêncio, etc.

O primeiro objectivo deste estudo foi cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura. O segundo foi detectar quais as possíveis ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico: a escravatura na sociedade romana. Para atingir estes objectivos foi necessário formular perguntas mais focalizadas e operativas, que foram as seguintes: - Quais as ideias tácitas substantivas que os alunos evocam quando tentam compreender as práticas sociais do passado? e - Quais dessas ideias se constituem como generalizações funcionais para a compreensão dessas práticas?. Numa necessária intenção de delimitar a nossa focalização seleccionaram-se determinadas áreas que pudessem cobrir as ideias dos alunos sobre a escravatura: a escravatura como instituição; as razões para a sua existência; as mudanças ocorridas; o comportamento humano dos agentes históricos envolvidos; o quadro mental do passado e dos seus agentes, julgamentos, e projecção pessoal no papel de escravos e amos.

Estas áreas nortearam o desenho e conteúdo substantivo dos três instrumentos que a seguir descrevemos sumariamente. O primeiro instrumento foi uma **Entrevista sobre o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico** (ECTSH), cujas perguntas cobriram as áreas acima citadas e onde a escravatura não foi contextualizada num tempo histórico específico. Foi organizada em sete grupos de questões. O primeiro grupo de questões -Conceptualização/ Generalização- teve como objectivo que os alunos expressassem as suas ideias sobre o que é a escravatura, as razões da sua existência em diferentes contextos e tempos. O segundo grupo de questões -A relação humana entre os amos e os escravos- pedia ideias sobre como seriam as relações humanas entre os amos e os escravos e os factores que podiam influenciá-las. O terceiro grupo de questões -A escravatura vista pelos escravos- pediu aos alunos ideias sobre como é que os escravos veriam sua situação de escravidão e quais os factores mais relevantes que pudessem afectar as suas ideias e sentimentos. O quarto grupo de questões -A escravatura vista pelos amos- pedia aos alunos sobre como é que os amos veriam a escravatura, qual seria a sua posição perante ela e quais os factores que determinariam essa posição. O quinto grupo de questões -Julgamento pessoal- pediu aos alunos que expressassem os seus juízos sobre a escravatura. O sexto grupo de

questões -Projecção pessoal- pediu aos alunos que se colocassem no 'papel' de um amo e de um escravo. O objectivo deste grupo era detectar como os alunos geririam simultaneamente contextos do passado e as suas próprias ideias, valores e crenças. O objectivo do sétimo grupo de questões -Fontes- era recolher informação sobre quais as fontes das ideias dos alunos sobre a escravatura, que sociedades escravagistas eles conheciam e em que épocas elas existiram.

O segundo instrumento foi um **Exercício de Empatia** histórica a realizar por escrito (EE), onde aos alunos foram apresentadas as histórias de dois escravos romanos. A primeira história fala-nos da escravo de Antius Restio que salvou o seu amo de ser morto por soldados usando uma estratégia mistificadora. A segunda história fala do escravo de Urbinius Panapio, que para salvar o seu amo se deixou matar em vez dele. Foram propostas as seguintes questões aos alunos: - Porque é que o escravo de Antius / Panapio se portaram com sentido de lealdade e dever para com os seus amos? Para responderem a este exercício os alunos tiveram acesso a uma série de documentos sobre a escravatura em Roma, documentos que versavam os seguintes aspectos; as relações existentes entre os amos e os escravos, diferentes tipos de escravos, pontos de vista sobre a escravatura por filósofos, escritores romanos, leis romanas, o valor económico dos escravos, etc.

Um terceiro instrumento foi uma **Entrevista Pós-Exercício Empático** (EPEE), cujo objectivo foi esclarecer e aprofundar algumas ideias expressas no exercício escrito. Assim, as questões derivaram da trama das histórias e, posteriormente tendo em conta uma primeira análise das respostas dadas ao EE. Esta entrevista contemplou dois níveis de abordagem, um considerando situações e contextos generalistas e outras contemplando o contexto específico das histórias dos escravos romanos, sendo organizada em cinco grupos de questões. O primeiro grupo de questões versou o modo como as relações humanas em geral, e as relações entre os amos e os escravos, se tecem e se teciam. O segundo grupo pedia aos alunos as suas definições sobre dever e lealdade, condições para a sua existência e comportamentos de pessoas assim adjectivadas. O terceiro grupo pedia aos alunos as suas ideias como as condições concretas de vida podem afectar os comportamentos e sentimentos das pessoas /escravos face a outrem e a novas situações. O quarto grupo focalizava aspectos culturais onde se colocava a distinção e ou contraponto entre as noções de cultura, arte e desenvolvimento. O último incluía questões sobre variáveis económicas contempladas no acto de comprar e valorizar um escravo /empregado.

Ao longo do estudo, os dados recolhidos pelos instrumentos acima descritos, foram analisados, considerando os três grupos de idades, procurando-se evidências

que permitissem desenhar um **Padrão de ideias substantivas sobre a Escravatura**.

De um modo sintetizado, e no que diz respeito aos alunos do grupo **12+anos**, poder-se-á enunciar o seguinte padrão. A escravatura é descrita através de imagens sobre a vida quotidiana dos escravos e dos amos. Esta imagem alargada parece ser baseada em artefactos ficcionais contemporâneos, nomeadamente, filmes americanos, telenovelas brasileiras e banda desenhada. A escravatura é vista como um situação individual, caracterizada pela ausência de liberdade de expressão e acção. São formulados muito juízos de valores muito negativos sobre a escravatura e sobre os amos, devido à evocação de imagens dramáticas que lhes 'fere' a sua sensibilidade estética e os seus valores. A razão principal nomeada pelos alunos deste grupo para a existência da escravatura, é a necessidade ou desejo do indivíduo de ter lucro 'para ser rico'. Reconhecem também que a escravatura foi um instrumento necessário para o desenvolvimento de certos países. A existência de mudanças na escravatura são reconhecidas apenas em aspectos concretos, tais como, as condições de trabalho, roupas, etc. Consideraram, no entanto, também que não se podem fazer generalizações no que diz respeito à existência de mudanças nas relações entre os amos e os escravos. O mesmo cuidado de evitar as generalizações se aplica ao tipo de relações humanas entre os amos e os escravos. Estas, segundo estes alunos, dependem principalmente das características idiosincráticas dos agentes. Acreditam também que estes agem de acordo com as condições concretas de vida e com os seus papéis sociais. Esta afirmação é, no entanto, mais frequente quando falam dos escravos. Quanto à influência da educação e de outras variáveis sociais, as ideias dos alunos são formatadas por estereótipos contemporâneos, como por exemplo, onde a educação é vista como instrumento modelador de um cidadão humano e justo. Simultaneamente, estes alunos defendem que o comportamento dos amos para com os escravos dependeria das suas expectativas de lucro originário do trabalho dos escravos. Salientaram também que a intimidade e a frequência de contactos entre estes dois agentes definiria o tipo de relações, que tenderiam a ser mais humanas. No que diz respeito aos escravos, os alunos deste grupo reconheceram que aqueles teriam (e assumiriam) consciência das funções, limites e expectativas comportamentais inerentes à sua condições de escravidão. Daí, aceitarem que o silêncio e a aceitação dos escravos era uma estratégia de sobrevivência adoptada na generalidade. Os alunos reconhecem que o passado e o presente são duas entidades diferentes, mas quando confrontados com uma situação histórica específica, vêm o passado como um somatório de imagens do passado e ideias e valores contemporâneos. Esta visão atravessa todo o seu raciocínio, e está mais particularmente visível quando sentem

necessidade de proferir julgamentos de valor sobre a escravatura, e ou quando se projectam no papel ora dos senhores ora dos escravos.

No que diz respeito ao grupo de alunos **14+ anos**, a escravatura, como no grupo anterior, é desenhado através de imagens oriundas de artefactos artísticos e dos mass media. Existem referências claras sobre a escravatura em Roma, nos tempos da colonização de África e Brasil. Tornam-se mais frequentes os enunciados de teor económico e dos direitos humanos. Os alunos deste grupo estabelecem já relações entre a escravatura e as necessidades económicas de desenvolvimento das sociedades esclavagistas. Esta relação é clara e frequente, quando confrontam a existência da escravatura com o desenvolvimento cultural e artístico de certas sociedades como o Egipto e a Grécia. Daí, que uma das razões apontadas para a existência de escravatura, ser o seu papel imprescindível ao desenvolvimento económico de um país, reconhecendo a necessidade de usar mão de obra barata, como condição de viabilidade para a construção de obras públicas, como estradas, monumentos, etc. No que diz respeito à possível existência de mudanças, os alunos deste grupo reconhecem-nas, como o grupo anterior, nas relações humanas e nas condições de vida concreta, mas também realçam o papel das leis nessas mudanças. Este grupo também continua a apoiar a ideia de que os comportamentos relacionais entre os amos e os escravos dependem das características idiosincráticas dos agentes, mas a sua frequência diminui comparativamente à do grupo de 12+ anos. Preferem realçar o papel da educação e a posição social dos amos num tipo de comportamento mais humano ou mais cruel. Variáveis económicas, tal como o tipo de tarefa realizada pelo escravo e o lucro dela derivada, é a mais defendida por estes alunos. Como no grupo anterior, os alunos valorizam o grau de intimidade e frequência de contactos entre os amos e os escravos como factor delineador do tipo de relação humana existente. Também é referida a consciência pelos escravos da sua situação e correspondente comportamento esperável, ou seja, a obediência e o silêncio. O passado e o presente são aceites como entidades diferentes, mas persiste a interferência de imagens e valores contemporâneos nos seus raciocínios. Os alunos deste grupo vêm a escravatura como um instrumento económico necessário ao desenvolvimento dos países, tentando já identificar relações com outras instituições como a religião, a sociedade, a lei, etc, mas simultaneamente julgam-na à luz dos seus sentimentos e valores contemporâneos.

Quanto ao grupo **16+ anos**, são já mais notórias certas diferenças comparativamente com os grupos anteriores. A escravatura já não é predominantemente baseada em imagens e fontes ficcionais mediáticas. É já definida em termos económicos na base da discussão do par -trabalho versus salário-, e na -

presença versus ausência- de direitos humanos. Ambos domínios são enquadrados num tempo e espaço específicos, sendo como tal diversos e provisórios. Por outro lado, estes alunos já claramente contemplam nas suas respostas relações da escravatura com outras instituições como a religião, a sociedade, a lei, etc. Simultaneamente julgam-na à luz dos seus sentimentos e valores contemporâneos, tendo, no entanto, consciência, de que quando o fazem, estão a executar outra tarefa diferente da pedida, ou seja, compreender a escravatura no seu tempo específico. As razões apresentadas para a existência da escravatura estão relacionadas com o desejo de riqueza e a necessidade de ter lucros. E baseados nesta aceção, os alunos defendem que a exploração da mão de obra não mudou, reconhecendo-a nos dias de hoje nas relações entre empregadores e empregados. Estabelecem assim uma similaridade entre algumas características da escravatura e as relações laborais contemporâneas. Quanto às relações humanas entre os amos e os escravos, os alunos de 16+ anos reconhecem a coexistência de um padrão de comportamento social adstrito a uma determinada época com excepções, excepções que atribuem às características individuais e sociais dos amos e aos seus trajectos de vida. O tipo de tarefas dos escravos e o lucro daí proveniente são os factores modeladores mais frequentemente utilizados na definição do tipo de relações humanas entre amos e escravos, pois estes são vistos apenas como mão de obra. Os constrangimentos sociais, como as leis e a aprovação social dos seus pares, são também argumentos frequentes neste grupo de alunos. O passado e o presente são agora claramente distinguidos. O passado é compreendido no seu contexto e tempo específicos. No entanto, quando pedido, formulam os seus juízos de valor contaminados por crenças contemporâneas, adoptando o formato de 'profissões de fé' contra o racismo ou na defesa dos direitos humanos.

Os dados recolhidos no Exercício Empático (EE) escrito e na entrevista subsequente (EPEE) permitiram criar um **Padrão de ideias substantivas sobre a Escravatura Romana**, que de seguida sintetizaremos. Convém lembrar que as evidências propostas eram as histórias de dois escravos que salvaram os seus amos da morte. Era-lhes pedido que tentassem identificar e explicar as razões subjacentes a esses comportamentos.

Os alunos do grupo 12+ anos sentiram a necessidade de contextualizar as atitudes dos escravos num ambiente afectivo, caracterizando o amo como um Pai ou pelo menos como um amigo. Apesar de recusarem a noção de família romana, os alunos viram o amo como o pai a quem se deve obedecer e que merece todos os sacrifícios, pensamento partilhado pelos escravos. Esta assunção coexistiu com uma

intenção mais pragmática dos escravos, ou seja, obter uma recompensa ou a liberdade em troca das suas atitudes. A compreensão da situação proposta pela histórias foi contaminada pelas vivências sociais dos alunos, ou seja, pela aceitação de que construir relações humanas significa negociar expectativas, respeitar algumas regras de modo a ser aceite ou a ser rejeitado.

Tal como no grupo dos 12+ anos, os alunos do 14+ anos enquadraram os comportamentos dos escravos num ambiente amigável de relação com os seus amos. Neste grupo, no entanto, a imagem do amo como pai foi desvalorizada. A consciência dos escravos sobre a sua situação de escravidão e correspondentes comportamentos de lealdade e sacrifício foi mais defendida. A informação sobre a civilização romana e sobre a família romana que lhes foi fornecida e ou que já tinham tido estudado, foi contemplada nos raciocínios dos alunos, apesar de ainda persistir a interferência da noção contemporânea europeia de família assim como as suas experiências pessoais. Notou-se também um aumento na evocação da influência das condições concretas de vidas daqueles escravos e a intenção de obter uma recompensa na decisão de salvarem os amos da morte.

Já os alunos do grupo 16+ anos tentaram compreender as atitudes dos escravos no contexto da sociedade romana. Apesar de ainda falarem da recompensa como objectivo final dos escravos para salvarem os amos, os alunos enquadraram as suas explicações na consciência dos escravos sobre o seu lugar na hierarquia social romana, mostrando já uma disposição para compreendê-los naquele contexto histórico específico.

Para terminar, e sintetizando, poder-se-á dizer que os alunos do grupo 12+ anos, tendem a ser mais influenciados por fontes icónicas que os media lhes oferecem. A escravatura tende a ser vista através das características idiosincráticas dos sujeitos históricos não os contextualizando historicamente. Defendem que muitas situações ou práticas do passado ainda hoje se podem detectar, mesmo que tenham outros nomes ou tenham mudado algumas das suas características. Quanto se tentam projectar em situações do passado, baseiam as suas premissas interpretativas em situações factuais contemporâneas e nos seus próprios sentimentos e valores.

Os alunos do grupo de 14+ anos tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiosincrático dos agentes históricos, mas introduzem a variável do contexto específico da situação, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado. Os alunos reconhecem que os valores e as ideias dos agentes históricos podem ser

subalternizados ou mesmo esquecidos quando determinados objectivos concretos são considerados importantes para esses mesmos agentes. Estes alunos introduzem pouco a pouco a noção de hierarquia de valores e ou a possível incoerência entre “o que pensa e acredita” e o que “faz”. A extrapolação de ideias e valores contemporâneas para o passado continua a ocorrer, assim como a influência das características idiosincráticas dos indivíduos. No entanto, a ideia de um comportamento social standardizado é já aceite como presença modeladora. A ocorrência de mudanças são reconhecidas nas condições materiais, nas ideias e nos valores, mas os alunos fazem-nas depender de um tempo longo. Quando analisam uma instituição histórica, os alunos deste grupo, contemplam já a sua função e os correspondentes/esperados comportamentos sociais. Torna-se claro, que os alunos tentam já analisar a situação no seu contexto e tempo histórico específico. Continua, no entanto, a ocorrer a extrapolação de informação contemporânea para o passado, particularmente no que diz respeito a valores e crenças.

Os alunos mais velhos, de 16+ anos, compreendem já os comportamentos dos agentes do passado dentro seu contexto e tempo histórico específico. Reconhecem não apenas a existência de um comportamento social padronizado, mas também a co-existência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais que dependem por sua vez do estatuto económico e social desses agentes. Reconhecem a existência de mudanças, salientando a necessidade de um tempo de longa duração para que algumas se tornem visíveis. Esta ocorrência é vista como um fenómeno contínuo que inclui a interferência interactiva de elementos tais como as condições económicas, a mudança das mentalidades, o papel de certos líderes e ou grupos sociais, a acção de certas instituições sociais, etc. Finalmente, quando se projectam em situações do passado, os alunos vivenciam o papel do viajante no tempo, carregando consigo as suas ideias, valores e experiências pessoais, mas conseguem também e genuinamente, empatizar com os agentes do passado. A presença de elementos do Presente são visíveis nos seus julgamentos face a situações concretas do passado, que entram em conflito explícito com a sua matriz cultural e ética. Os alunos, nestes momentos, estão conscientes da contemporaneidade e individualidade dos seus julgamentos.

Como palavras finais, cremos que a cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve ser considerado apenas como o primeiro passo do professor. Aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados. Só assim, se poderá contribuir para a sua mudança, evitando o seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciais.

Notas

- (1) O tempo que permeou entre a apresentação deste texto e a possibilidade da sua publicação permitiu que o seu conteúdo fosse remodelado, já que então condições institucionais impossibilitaram a apresentação de certos dados, sendo agora possível.
- (2) A informação apresentada neste texto pertence à dissertação da tese de doutoramento realizada pela autora na Universidade de Londres, Instituto de Educação. Decorre neste momento a sua tradução para publicação próxima.
- (3) As citações feitas foram retiradas da seguinte referência: Melo, M. C. (2000). O conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos alunos. Contribuição de um estudo sobre o tema da Escravidão Romana. In ARAÚJO e SÁ, M. H. (Org.). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. 75- 90. (pgs. 78-80)

**Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos:
Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte**

(Children's ideas on change over time: Findings from research in the
United States and Northern Ireland)

Keith Barton
Universidade de Cincinnati

Introdução

Explorar a compreensão da História por parte das crianças é fundamental, pois tem muitas implicações para o ensino. Por conseguinte, apresento aqui um estudo sistemático sobre o pensamento das crianças em História.

Temos de ter uma ideia da situação dos alunos quando chegam até nós. Se não os compreendemos, estamos a passar ao lado deles. As crianças tentam entender a informação histórica desde tenra idade, através de toda a fonte de informação que as rodeia. Mas qual a sua compreensão?

O alvo do meu estudo são alunos dos 6 aos 12 anos. Tal como Peter Lee, tenho um particular interesse pela compreensão dos alunos, sobre como compreendem “o que aconteceu” e “como aconteceu”. Mas a minha investigação é um pouco diferente da de Peter Lee. Centra-se na questão: qual a ideia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?

As crianças compreendem que as coisas mudaram, mas temos de lhes perguntar como mudaram. A partir daí, teremos uma imagem mais alargada das suas

ideias em História, e o modo como aprendem a História é afectado por essas ideias. Antecipadamente, nós não sabemos o que as crianças sabem e assim, através da pesquisa, podemos ficar a saber. Em que são diferentes as ideias de um aluno americano e de um aluno da Irlanda do Norte? Apresentarei aqui um pouco dos meus resultados.

MÉTODO DE PESQUISA

AMOSTRA - 120 crianças dos 6 aos 12 anos, em 4 quatro escolas dos Estados Unidos e 4 quatro escolas da Irlanda do Norte. Os alunos tinham uma proveniência heterogénea (católica/protestante, urbana e rural).

INSTRUMENTOS – utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas.

PROCEDIMENTOS – Os alunos foram entrevistados em pares. Num primeiro momento, mostrei diferentes imagens de diferentes épocas e questioneei: 1) quais as mais recentes e as mais antigas, 2) por que umas são mais antigas do que outras, 3) por que pensam que é assim. Num segundo momento, mostrei-lhes mais fotografias e perguntei se são mais antigas ou mais recentes ou se são intermédias em relação às anteriores (ver Anexos 1 e 2). Perguntei também quando acham que foram tiradas e como. Perguntei ainda por que andam as pessoas a cavalo e não de carro, por que usam aquela roupa e aquele penteado.

ANÁLISE DE DADOS

Verificámos três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudanças por questões individuais ou por factores sociais, ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas.

1ª TENDÊNCIA - PROGRESSO E MUDANÇA

Muitas crianças dizem que as coisas são melhores agora, ficámos mais inteligentes, há uma nova tecnologia como, por exemplo, nos transportes. Isto não se verifica apenas no que respeita à tecnologia, também em relação ao vestuário eles dizem que agora os materiais são melhores, não é só uma questão de moda. Houve

uma mudança no fabrico e nos materiais. Os nomes também mudaram ao longo do tempo. Qual seria a razão da mudança nos nomes? As crianças dizem que os nomes também melhoraram com toda a conjuntura.

No que respeita a relações sociais, nos E.U., a maioria das crianças sabem que há tempos atrás os negros e as mulheres não eram tão bem tratados. Explicam que as pessoas arranjaram melhores formas de lidar com esta problemática. Os negros hoje são tratados de forma diferente porque, por exemplo, “houve um negro que teve um acidente, foi para o hospital e lá viram que o seu sangue também era vermelho e igual ao dos brancos e a partir daí deixaram de o distinguir”.

Na Irlanda, este tipo de mudanças não é percebido pelas crianças. Há algo em que elas reparam mais - as relações entre as pessoas. Por exemplo, as reguadas nas aulas hoje já não existem. Quando perguntei porque acabaram, responderam porque “na altura não sabiam que era errado, mas hoje as pessoas são mais bondosas”. Outro dizia que “não havia tecnologia para dar outro tipo de castigos”. A moda mudou porque as pessoas não gostam das mesmas coisas do passado. Alguns estudantes dizem que houve uma melhoria em crescendo, outros dizem que houve apenas uma mudança.

Em síntese: a ideia de progresso está mais presente nas crianças dos E.U. Na Irlanda, há sobretudo a ideia de que as coisas mudaram.

2ª TENDÊNCIA - MUDANÇAS POR QUESTÕES INDIVIDUAIS OU POR FACTORES SOCIAIS

Nos E.U., as crianças centram as alterações em indivíduos. Por ex: “os negros eram mal tratados porque os brancos eram ambiciosos”. Quanto às mulheres, “os homens eram uns mandões”. Quanto à pergunta “por que é que os americanos são tratados de forma diferente?”, respondem que é “porque algumas pessoas famosas levaram as pessoas a mudar”. A mudança não se prende com factores de ordem económica ou social, mas apenas com indivíduos. Assim, algo que se passou há cerca de cem anos deve-se a uma única pessoa. As explicações individualizadas são mais comuns nos E.U. do que na Irlanda do Norte, onde os alunos atribuem as mudanças a factores sociais e económicos. Por ex: “antes as pessoas eram pobres, por isso usavam a roupa durante muito tempo porque não havia dinheiro” – esta é a sua explicação para a moda. Quanto às reguadas, um aluno da Irlanda, por exemplo, diz que “é devido à legislação e que hoje em dia já não podem bater porque o conselho pedagógico não deixa”. A ideia é que a própria organização zela pelos seus interesses - dão respostas que se prendem mais com a organização e não com os direitos humanos.

Em síntese: nos E.U., os alunos atribuem as mudanças a pessoas individuais, centradas no indivíduo. Na Irlanda, a visão é mais social.

3ª TENDÊNCIA – EVOLUÇÃO E DIVERSIDADE DAS MUDANÇAS

Os alunos americanos observaram duas fotografias, uma retratando uma cidade no séc. XVIII, princípios do séc. XIX, e uma segunda retratando os E.U. no séc. XX. Pedi que as ordenassem e colocassem correctamente. Os alunos teriam de resolver questões como: os aviões apareceram antes numa cidade tão importante como esta?

Nos E.U., há um pensamento geral das crianças considerando uma melhoria, num crescendo. É como se a História evoluísse numa única linha. Os alunos irlandeses observaram duas fotografias semelhantes, uma onde podemos ver o transporte e o vestuário do séc. XIX e a segunda representando uma casa pobre da Irlanda do Norte. Alguns alunos ordenaram correctamente as fotografias, outros disseram que as fotos representavam sítios diferentes pois, no mesmo tempo, ricos e pobres vivem em locais diferentes. Na Irlanda, as crianças admitem que coisas diferentes podem existir no mesmo tempo, enquanto que, nos E.U., as crianças entendem que há um crescendo, uma melhoria.

Nos E.U., a História prende-se connosco, como nos tornamos no que somos. As crianças americanas só conseguem falar da História usando o termo “nós”. Tudo se prende com o “nós” como indivíduos, como nos movimentamos na sociedade. Aliás, os adultos americanos pensam que o que marca a sua História é a liberdade, só nos E.U. é que há liberdade, e que aí é o melhor sítio para se viver. Outra opinião de um aluno americano é que “se não houvesse história, não sabíamos de quem éramos parentes”.

Na Irlanda do Norte, a História é importante para sabermos o modo como as pessoas viviam e como era o seu quotidiano. A História dá-nos uma visão de como era a vida então. Um aluno de 7 anos diz mesmo: “*É maravilhoso saber como viviam com aquilo que não tinham*”. As crianças aqui olham para a História de modo a saber como as pessoas viviam noutros locais.

Nos E. U., a ideia dos alunos de que a História tem de evoluir de uma determinada forma prende-se com a ideia de desenvolvimento nacional. Nesta investigação, foram estudados jovens americanos de diferentes raças e origens, mas todos eles com um passado vivido nos E.U. Independentemente do seu passado étnico, observa-se que eles continuam a falar nos E.U. utilizando a palavra “nós”.

Uma questão interessante a colocar aqui será saber qual destas formas de pensar a mudança em História se assemelha mais à vossa (portuguesa).

Ideias em História e a Educação

Há uma grande diferença entre os alunos na Irlanda e nos Estados Unidos. O que causa, no fundo, as diferenças entre as crianças?

Nos Estados Unidos, o que se aprende tem a ver com a história nacional. Fomos colonos, tivemos a guerra da independência e a guerra civil – as crianças tendem a aprender o que se passou no seu país. Na Irlanda do Norte, a História estudada não se refere muito ao país. Assim, no primeiro nível não se aprende nada da Irlanda. Fala-se do mesolítico, do antigo Egipto.... O currículo não se refere ao desenvolvimento do país.

Nos Estados Unidos, existe um grande enfoque sobre pessoas singulares e líderes de movimentos civis. Na Irlanda, não se presta tanta atenção a indivíduos. Estuda-se como a sociedade se foi desenvolvendo mas não se estudam pessoas famosas, pois tal seria controverso na Irlanda do Norte.

Nos Estados Unidos, há um formato narrativo acerca de como as pessoas resolveram os problemas. Na Irlanda, não existe este formato narrativo, desenvolvem-se capacidades analíticas, capacidades que se centram na evidência para chegar a conclusões.

Nos E.U., não existe um programa a nível nacional, cada escola pode ter um programa diferente. Ninguém impõe o que se deve ensinar. São os livros que determinam o que se ensina. A educação não é governada pelo ministério mas pelos livros, os manuais, que são sensivelmente os mesmos em todo o país. A indústria de publicações é muito rica, gera muitas receitas. As editoras têm de fazer coisas muito boas, senão ninguém as compra. Mas os livros são praticamente os mesmos desde há cerca de vinte anos, só mudam as fotografias, que são mais coloridas.

Os alunos não pagam os livros. Os livros são escolhidos pelos professores e a escolha recai sobre os que têm as imagens mais bonitas. São livros de facto belos, mas basicamente as histórias são as mesmas. Escolhem-se livros sobre a história nacional, heróis nacionais e como nos tornámos nos “mandachuvas” do mundo. Se alguém altera o conteúdo dos livros, ninguém os compra. Quem acaba por escrever os livros são as pessoas que trabalham para as editoras. Nos E.U., o que está nos livros didácticos não tem nada a ver com o que os historiadores estudam neste momento. Na

Irlanda do Norte, os professores de História são bem formados. Nos E.U., os professores são menos bem formados, pois basta-lhes seguir o manual.

O programa de História tem a ver com o que nós somos como americanos. Geralmente, nos E.U. não há uma disciplina de História, há a disciplina de Estudos Sociais, mas desde há dez anos, o seu conteúdo é sobretudo História. Por isso, a maior parte da pesquisa sobre o ensino da História às crianças tem sido feita nestes últimos dez anos.

Em conclusão, a educação marca a forma como se pensa. Há diferenças no ensino da História nos E.U. e na Irlanda do Norte. Qual será o modelo que se assemelha mais ao português?

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, B. R. O. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Angvik, M., & von Borries, B. (1997). Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg, Germany: Körber-Stiftung.
- Applebaum, D. K. (1984). *Thanksgiving: An American holiday, an American history*. New York: Facts on File.
- Appleby, J. O., Hunt, L. A., & Jacob, M. C. (1995). *Telling the truth about history*. New York: Norton.
- Barton, K. C. (1995, April). "My mom taught me": The situated nature of historical understanding. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Eric Document Reproduction Service No. 387 404
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 6 (pp. 51-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the Queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, 290-314.
- Barton, K. C. (1999, April). "Best not to forget them": Positionality and students' ideas about historical significance in Northern Ireland. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Barton, K. C. (in press a). "That's a tricky piece!" Children's understanding of the tools of historical time. *Elementary School Journal*.
- Barton, K. C. (in press b). "You'd be wanting to know about the past": Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative Education*.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National Identity and Ambiguity in Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
- Bennett, W. L. (1988). *News: The politics of illusion*. New York: Longman.
- Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Brown, T. (1988). Awakening from the nightmare: Irish history in some recent literature. In The Princess Grace Irish Library (ed.), *Irishness in a changing society* (pp. 64-77). Gerrards Cross, UK: Colin Smythe.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryson, C., & Curtice, J. (1998). The end of materialism? In Jowell, R., Curtice, J., Park, A., Brook, L., Thomson, K., & Bryson, C. (Eds.), *British—and European—social attitudes, the 15th report: How Britain differs* (pp. 125-148). Brookfield, VT: Ashgate Publishing Company.
- Butterfield, H. (1931). *The Whig interpretation of history*. London: G. Bell.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., Manjón, A. L., & León, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and instructional implications. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), pp. 357-376. *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cercadillo, L. (2000, April). Spanish and English students ideas about historical significance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Connolly, P. (1999). *Sectarianism, children and community relations in Northern Ireland*. Coleraine, Northern Ireland: Centre for the Study of Conflict, University of Ulster.
- Cornbleth, C. (1998). An American curriculum? *Teachers College Record*, 99, 622-646.
- Department of Education Northern Ireland. (1996). *The Northern Ireland curriculum, key stages 1 and 2: Programmes of study and attainment targets, history*. Belfast: Her Majesty's Stationary Office.

- Elson, R. M. (1964). *Guardians of tradition: American schoolbooks of the nineteenth century*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American Adolescents' perspectives on U. S. history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397-423.
- Feagin, J. R. (1975). *Subordinating the poor*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gallagher, C. (1998, April). The future of history? A plea for relevance. Paper presented at the Schools History Project Conference, Leeds, England.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking politics*. New York: Cambridge University Press.
- Gans, H. (1972). Positive functions of poverty. *American Journal of Sociology*, 78, 275-289.
- Halldén, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel*, 2, 5-14.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1992). *The invention of tradition*. New York: Cambridge.
- Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding. New York: Harper and Row.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Philadelphia: Open University Press.
- Kaase, M., & Newton, K. (1998). What people expect from the state: Plus ça change.... In Jowell, R., Curtice, J., Park, A., Brook, L., Thomson, K., & Bryson, C. (Eds.), *British—and European—social attitudes, the 15th report: How Britain differs* (pp. 39-56). Brookfield, VT: Ashgate Publishing Company.
- Kammen, M. (1991). *Mystic chords of memory: The transformation of tradition in American culture*. New York: Knopf.
- Katz, M. B. (1989). *The undeserving poor: From the war on poverty to the war on welfare*. New York: Pantheon.
- Kelty, M. G. (1929). The supervision of history. In W. H. Burton (Ed.), *The supervision of elementary subjects* (Pp. 347-455). New York: D. Appleton.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1995, April). Some aspects of children's understanding of historical explanation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Levstik, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14, 1-19.
- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory Into Practice*, 28, 114-119.
- Levstik, L. S. (1999, April). The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) adolescents' conceptions of historical significance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). "They still use some of their past": Historical saliences in children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 531-576.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2000, April). Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Eric Document Reproduction Service No. ED 433 272.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of research and development in education*, 21, 1-15.
- Lifton, R. J., & Mitchell, G. (1995). *Hiroshima in America: A half century of denial*. New York: Avon.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: New Press.
- MacDonagh, O. (1983). *States of mind: A study of Anglo-Irish Conflict 1780-1980*. Boston: Allen & Unwin.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- McBride, I. (1997). *The Siege of Derry in Ulster Protestant mythology*. Dublin: Four Courts Press.
- McCully, A. (1999, April). Teaching controversial issues as part of the peace process in Northern Ireland. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27, 688-726.
- Nash, G., Crabtree, C., & Dunn, R. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Knopf.
- Pelta, K. (1991). *Discovering Christopher Columbus: How history is invented*. Minneapolis, MN: Lerner.
- Phillips, R. (1998). *History teaching, nationhood and the state: A study in educational politics*. London: Cassell.
- Romanowski, M. H. (1996). Issues and influences that shape the teaching of U.S. history. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 6 (pp. 291-312). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, W. (1976). *Blaming the victim*. New York: Vintage.
- Schwartz, B. (1990). *George Washington: The making of an American symbol*. Cornell, NY: Cornell University Press.
- Schwartz, B. (2000). *Abraham Lincoln and the forge of national memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Segall, A. (1999). Critical history: Implications for history/social studies education. *Theory and Research in Social Education*, 27, 358-374.
- Seixas, P. (1993a). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, 301-327.
- Seixas, P. (1993b). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- Shemilt, D. (1998, November). Constructivism deconstructed: Towards a new pedagogy for school history. Paper presented at the Conference on Teaching, Learning, and Knowing History, Pittsburgh.
- Siskind, J. (1992). The invention of Thanksgiving: A ritual of American nationality. *Critique of Anthropology*, 12, 167-191.
- Stewart, A. T. Q. (1977). *The narrow ground: Aspects of Ulster, 1909-1969*. Belfast, Northern Ireland: Blackstaff Press.

- Taylor-Gooby, P. (1998). Commitment to the welfare state. In Jowell, R., Curtice, J., Park, A., Brook, L., Thomson, K., & Bryson, C. (Eds.), *British—and European—social attitudes, the 15th report: How Britain differs* (pp. 57-76). Brookfield, VT: Ashgate Publishing Company.
- VanSledright, B. A. (1995). "I don't remember—the ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, 317-345.
- VanSledright, B. A. (1996). Closing the gap between school and disciplinary history? Historian as high school teacher. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 6 (pp. 157-289). Greenwich, CT: JAI Press.
- VanSledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 529-557.
- VanSledright, B. A. (1997/1998). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. *The International Journal of Social Education*, 12(2), 1-18.
- VanSledright, B. A., & Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, 837-859.
- Wallace, M. (1996). *Mickey Mouse history and other essays on American memory*. Philadelphia: Temple.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.

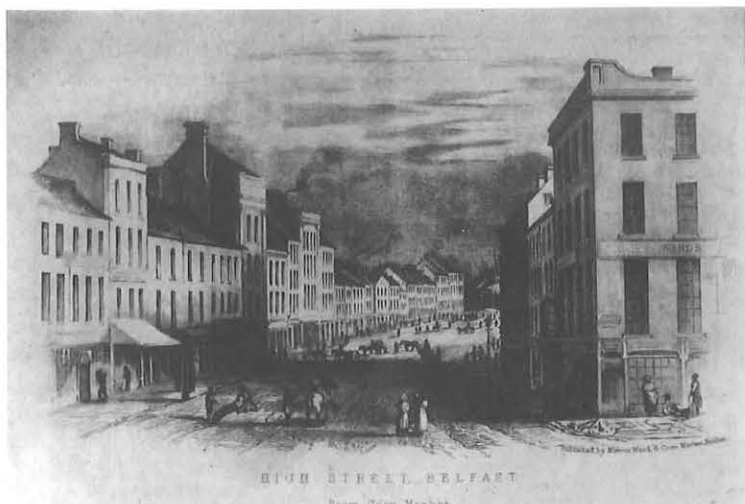
ANEXO 1

Figure 1
Pictures used in Barton (1996) and Barton and Levstik (1996)



ANEXO 2

Figure 2
Pictures used with students in Northern Ireland



PATRIMÓNIO: O QUE PRESERVAR?

Património: A Perspectiva do Arquitecto

Eduardo Souto de Moura

Arquitectura

Não tenho uma teoria, um conceito de como intervir no património e considero que tal não existe. Por isso, será mais interessante visualizar alguns casos e, conforme as situações, levantar problemas e suscitar o debate, uma conversa entre nós. Nestes eventos, não basta mostrar imagens e manipular palavras, tentando justificar o que se fez, umas vezes bem, outras vezes mal; a mim interessa-me organizar algumas situações a serem visualizadas em diapositivos, apresentar dúvidas e depois ser confrontado com questões.

Vou apresentar três casos que, genericamente, posso designar da seguinte forma:

- Um 1.º caso, que é a recuperação do edifício da Alfândega do Porto, a que chamo “consolidação pura e simples do edifício”. Portanto, não tem uma intervenção praticamente de alteração.
- O 2.º caso é uma pequena galeria de uma casa do século XIX, no Porto, a que chamo “igual mas em novo”, em que fiz exactamente o que lá estava, ligeiríssimas alterações, usando as mesmas tecnologias e os mesmos materiais.
- O 3.º caso, “totalmente diferente mas parecendo igual”, para o caso de Santa Maria de Bouro, que era um mosteiro que teve várias evoluções históricas e que neste momento é um hotel.

Em relação ao património - ou à recuperação do património - não se trata de um objecto mas, fundamentalmente, de um ponto de vista; trata-se de um ambiente,

de uma geografia que interessa manter numa identidade, e onde a questão que se levanta é a de construir património.

1.º caso. Este é o edifício da Alfândega do Porto, que é um dos maiores edifícios da cidade, tem quase 700 m de comprimento. É um edifício neoclássico, desenhado por um engenheiro francês e, como neste momento as alfândegas deixaram de ter razão de existir, está a ser adaptado para museu dos transportes, embora possa também servir outro tipo de eventos. É uma questão de lenta evolução. Trabalho neste projecto há 14 ou 15 anos. O último projecto que foi feito, foi exactamente a recuperação desta sala central, no corpo central que era o antigo arquivo que foi para a Torre do Tombo. As questões que se põem aqui relacionam-se com um dos grandes problemas da recuperação do património que é o problema das infra-estruturas. Foi aqui nesta sala, que era uma sala para funcionar sobretudo como auditório, que se realizou a cimeira ibero-americana; houve uma pequena introdução musical e constatou-se que tinha uma grande qualidade de música. Fiz uns testes com um engenheiro acústico que é uma pessoa bastante experiente, francês, e tive a agradável surpresa de saber que é uma das salas melhores em termos de acústica que ele tinha visto, antes de se fazer a recuperação. Portanto, toda a recuperação foi feita com este objectivo de funcionar como auditório, mas pode servir para concertos.

As intervenções foram as seguintes: 1.º - recuperar o telhado, 2.º - recuperar todas as peças de madeira, 3.º - limpar as paredes que não estavam rebocadas e caiá-las para não fazer diminuir a espessura e a textura das pedras (a solução ideal, segundo a acústica, é deixar nunca menos de 4 cm/ 5cm). Foi tratado o pavimento, que é de pinho bastante largo - com tábuas de 30cm - devido à dimensão da sala (onde podem caber 2000 pessoas). Foi tudo preenchido com isolamento assente num material - em termos genéricos, tipo borracha.

Levantam-se aqui duas questões que mais preocuparam: a luz e o ar condicionado. Este é o grande inimigo dos monumentos e dos edifícios, por duas razões: uma, o atravancamento físico que as condutas e as máquinas fazem; o segundo, o próprio comportamento do edifício depois de ter ar condicionado. São construções que estão habituadas, quase como animais, a passar invernos frios e recebem mecanismos para poder responder a novas situações. As paredes sofrem solicitações, de repente mudam o ciclo da sua vida e ficam estabilizadas, com uma temperatura constante e um grau de humidade constante.

O caso que apresento a seguir levanta-me problemas de renovação do ar, porque aqui o problema do ar condicionado não me interessava muito. Não há muito

que arrefecer e o aquecimento pode ser feito, e melhor, sem ar condicionado. Aqui, fundamentalmente, o problema é fazer a renovação do ar quando existem 2000 pessoas. Então, encontrámos a solução de abrir uns pequenos orifícios e montar tuberias que projectam o ar.

Quanto à recuperação das coberturas deste edifício, levantou-se outro problema, pois as coberturas dos corpos laterais têm uma estrutura de ferro desenhada ou feita por Eiffel. Como sabem, Eiffel viveu no Porto quando estava a fazer a ponte D. Maria e, pelo menos as peças de ferro são assinadas pela casa com quem ele trabalhava; pode não ter sido exactamente ele próprio a desenhar, mas são feitas pela casa com que ele trabalhava. Temos aqui uma imagem de recuperação da sala que vimos há bocado em que estão a ser substituídas as peças que estavam deficientes.

Vou levantar outra questão que é também outro grande problema de recuperação do património: nestes edifícios públicos que têm bastante gente é obrigatório, por regulamento, que as madeiras sejam anti-fogo. São madeiras que, tal como as pedras de que falámos, têm comportamentos químicos que muitas vezes não aguentam esses tipos de vernizes e sofrem grandes alterações. Neste caso, fizemos alguns ensaios, houve uma reacção, a madeira escureceu bastante, mas depois resolveu-se a situação porque foi toda caiada (aliás fui muito criticado por cair o tecto, mas penso que foi mais por ignorância, porque as construções de madeira do Porto praticamente são todas pintadas e pude justificar isso com vários casos).

Vemos então como é que se resolveu o problema do ar condicionado: em cima, quase encostado ao tecto, vemos orifícios que foram abertos com umas brocas. Por trás da parede, existe este corredor; então fiz a instalação das condutas na parte de cima e tive que fazer um tecto falso para esconder as condutas. Fiz uma réplica exactamente igual ao tecto existente. Portanto, se neste momento entrarem na sala, podem ver este tecto, não é o tecto original que é feito com ferro e com pequenas abóbadas. Houve esta alteração das proporções do edifício, mas não estava interessado que parecesse que foi mexido, pois não deve ser transmitido aos utentes a resolução dos problemas, deve ser natural, as pessoas não se devem aperceber disso. Também foram rectificadas as proporções das portas, fez-se um ligeiro abaixamento e, como era preciso fazer portas novas, fez-se um levantamento e as próprias almofadas foram corrigidas gradualmente para criar uma relação mais homogénea e harmónica.

A instalação de um palco foi feita não como um grande volume pousado, mas o mais transparente possível, dando a ideia de que é uma peça de mobiliário. Neste caso, é um conjunto de várias mesas que está pousado ali e que pode ser retirado a qualquer altura.

Para resolver o problema de renovação do ar, este é insuflado por pequenos orifícios, além de existirem as escadas e as portas, aproveitámos o facto de também terem de se fazer portas novas e fizemos umas portas grelhadas e assim tiravam o ar viciado da sala. Portanto, há um circuito, o ar é projectado, percorre-a e é retirado por aquelas portas onde existe esta belíssima escada de madeira.

Quanto à parte inferior do edifício da Alfândega: o edifício foi feito na chamada praia de Miragaia e está assente num areal. Tem uma estacaria em madeira, é assente em madeira como quase todas as construções cujas fundações estão em contacto com a água. Existem as furnas da alfândega, que têm um sistema hidráulico, estão ao nível praticamente do rio e durante todos os invernos eram inundadas. Com o sistema das barragens desapareceram as cheias do Douro e, então, estas belíssimas salas deixaram de ficar inundadas. Só uma nota curiosa: quando entrava água, havia um sistema de drenagem por canais que ia para um fosso exterior e que por sua vez drenava para o rio. Deixou de haver esse problema porque agora não há cheias ou, quando as há, as 60 barragens espanholas vão avisando e há sempre seis horas para poder desmontar qualquer coisa que exista. Pediram-me para fazer destes magníficos espaços salas de exposições, fundamentalmente para *stands*. Isto é tudo em pedra, como podem ver, tem uma esterotomia quase perfeita sob o ponto de vista técnico da travação da pedra. Não tem aqui nada para indicar, mas pequenos pormenores como, por exemplo, os arcos, repousam em pilares, e a última pedra do pilar engata no próprio arco e trava muito melhor do que se fosse pura e simplesmente encostado. Repare-se noutro tipo de pormenores em que os cantos não são feitos com juntas, como, por exemplo, no caso daquela porta com uma parte superior de madeira, cujos cantos são feitos com uma pedra em “L” exactamente para poder travar e não haver oscilações.

Voltamos à questão das infra-estruturas apresentada de início. Em relação ao património há um problema grave. Por um lado, as pessoas gostam dele, pois faz parte da sua cultura, mas não o respeitam no sentido de ele ter uma identidade própria. As pessoas querem as vantagens da cultura contemporânea transmitidas para a cultura histórica e isso é muitas das vezes impossível – ou, quando é possível, muitas vezes força-se, o que dá origem a problemas graves. É evidente que aqui era preciso abrir luz. Não se punha a questão dos aquecimentos, mas punha-se a questão de fazermos *stands*. A tipologia do edifício é modulada e, com estas galerias, é bastante fácil adaptar-se a *stands* e a exposições. Mas, por exemplo, fazem-se aqui exposições de antiguidades e elas precisam de luz, telefones, rede de informática e eu não posso partir a pedra para instalar tudo isso. Então pode assumir-se a posição de considerar que tudo isso é exterior e deve colocar-se por fora. Ora eu considero essa solução

bastante forçada, quer dizer, o “assume-se” dá para tudo e, à custa do assumir, às tantas fazem-se grandes aberrações. Estando a aproveitar a coincidência de se prepararem estas salas e as salas que estavam em cima, pensei fazer uma iluminação destes espaços com luz indirecta. Não queria fazer holofotes virados, provocando grandes sombras, mas manter uma certa calma e fazer uma iluminação homogénea. Então aproveitámos para furar de cima para baixo o piso nas juntas das pedras, fazer pendurais, introduzir a electricidade e depois construir calhas de aço inox, que têm dentro lâmpadas fluorescentes de cor amarelada que reflectem uniformemente nas abóbadas. Entre essas calhas, existe uma calha suplementar e, para uma exposição, pode-se adaptar holofotes. Mas, aí dentro, há também a detecção de incêndios e de intrusão (que é para saber se entra alguém). É, portanto, uma espécie de calha técnica onde está tudo aglomerado.

Existiam também os problemas de telefones e da rede informática. Não se poderia fazer uma ligação com fios até à conduta porque ficava à vista uma rede de fios. Então, estudando a esterotomia desta pedra pensei que, já que temos os trilhos, poderia fazer uma caleira técnica no pavimento, levantar as pedras, fazer as infra-estruturas e depois tornar a tapar. Devido à humidade, a pedra criou um conglomerado com a areia onde estava assente, pois foram anos de cheias. Como a pedra está solidária com o próprio terreno, ao querer retirá-la, parte-se. A meio da obra, fiquei com este problema: onde instalar as infra-estruturas necessárias que não poderiam ficar na calha aérea? Estudando a questão das proporções dos desenhos da esterotomia dos lambris, achei que o lambrim aguentava um outro tipo de desenho. Então criei este rodapé onde passam dezoito fios eléctricos. É uma pedra oca, só tem 4 cm de espessura, mas, para não ter a imagem de ser uma casca, funciona com a regra de esterotomia ?, em que os elementos de ângulos são sempre unitários. Podemos ver aqui que isto é uma pedra única em “L” com 4 cm. Então, conforme as indicações dos bombeiros, tive que transformar em portas algumas janelas que dão para a tal galeria, para o fosso junto ao rio e, ao abrir a pedra, tive que arrematar com a mesma regra das pedras de fecho em “L”. É evidente que as portas têm de ter acesso à construção de escadas e então, para não forçar, ou dar a entender que o edifício tinha escadas quando não tinha, a escada funciona como um móvel todo em madeira, que pode ser deslocado. Como todos os elementos que estou a fazer no museu dos transportes, têm umas rodas - que são falsas no sentido em que a escada não é propriamente para se mexer - mas cria sempre essa imagem de objectos com rodas.

Vemos que em cima, na calha, também temos a sinalética do edifício. Como se viu, neste edifício as alterações ou intervenções são mínimas, são pontuais e muito pequenas. No fundo tratou-se de o consolidar.

O edifício é feito em pedra, as paredes têm muita humidade, o reboco está muito degradado e então decidiu-se removê-lo. Para tratar a humidade, criaram-se pequenos canais de ventilação - por detrás do reboco há sempre um arejamento. Usámos o mesmo tipo de argamassa feita à base de saibro e caiada. Como o edifício está assente em madeira quer com cimento, quer com tinta plástica, materiais muito duros e rijos, o edifício fissura muito facilmente. Para minha surpresa, posso dizer que, quando começámos a descascar as paredes, todas as pedras estavam numeradas, o que mostra que a obra não foi improvisada, antes revela o elevado grau de rigor com que foi feita e preparada. O edifício foi feito em grandes pedreiras, assente com o número de série e simétrico.

Aqui vê-se o tecto também caiado, o que é uma tradição destes grandes espaços do Porto, da zona em redor do Porto, e mesmo do Norte. Caiava-se por uma questão quer de higiene, quer de luxo, no entanto, agora há a moda de descascar tudo, descascam-se os rebocos todos das casas, põe-se a pedra à vista e os edifícios ficam aberrantes. Ora, há edifícios que foram feitos para ficarem em pedra, e há edifícios que foram feitos para serem rebocados e pintados, por exemplo, quando as molduras das portas e janelas se destacam em relação às paredes. As molduras recebiam um reboco, geralmente de 2 cm, 2,5cm. Quando vemos a cantaria que desenha as portas, os cunhais, os ângulos feitos em pedra toda aparelhada e depois vemos o resto da parede feita com pedra redonda, isso significa que esta última parte ia ser rebocada e caiada (não quer dizer que fosse branca), o que tinha propriedades quer como ligante da argamassa, quer como impermeabilizante do próprio edifício. No Sul deita-se leite na cal, que sendo gordura torna as paredes impermeabilizantes. No Norte começaram a descascar as paredes de reboco, deixando a pedra à vista, metem água e depois tapam tipo chiclete com cimento e vemos que estão a transformar as construções do Minho em casas de fado, o que me parece um bocado ridículo. Aqui vemos também a tentação, a vertigem de mostrar tudo, começando a descascar as abóbadas para se ver o tijolo e, tal como na pedra, levantam-se problemas. Este tijolo não foi feito para ficar à vista, era assente e depois era homogeneizado por uma argamassa que também era homogeneizada.

De seguida pôs-se uma outra questão, o problema do elevador. Estas salas de exposição são salas para automóveis, dado ser o museu dos transportes, e no elevador não cabia um automóvel. E então tinha que desenhar um elevador novo e desenhei-o nessa mesma altura consciente, de que estava no século XX e dispunha de tecnologia e materiais que tornavam possível melhorar as condições de segurança do elevador. No entanto, pareceu-me ridículo no meio deste ambiente, desta sala enorme, fazer uma

peçazinha de design aqui no meio. E então estudei o funcionamento do elevador antigo e dupliquei-o, mantive-lhe a lógica construtiva de ferro e rematei-o com uma peça em que dupliquei a metade existente. No fundo, o elevador foi duplicado permanecendo uma espécie de elevador antigo, apenas engordou, mantendo a atmosfera do elevador primitivo.

Outra questão que se me levantou foi aquela sala cuja estrutura de ferro foi desenhada pelo Eiffel e é evidente que para pôr colecções de carros e de outro material é preciso tratar o ambiente. Não podemos esquecer que se trata de um edifício junto ao rio, sendo indispensável proceder à desumidificação das salas para se poder manter objectos, por exemplo os carros com estofos e pinturas e que necessitam de condições adequadas para serem cedidos. Estudámos uma situação de móveis, visto não ser possível meter nem condutas, nem pavimentos porque, dado este piso ser todo feito em abóbadas, como vimos, as paredes não conseguem suportar nenhuma infraestrutura. Então ficaram estes aparelhos que são como se fossem móveis metálicos, armários projectados exactamente para esconder esta monstruosidade que não poderia ficar à vista. Não posso dizer que gostasse muito da solução encontrada. Tinha bastante presença, eram elementos muito grandes na sala e faziam concorrência às próprias máquinas que estavam a ser expostas. Por outro lado, o problema destes espaços públicos não é fazê-los, porque para isso arranja-se sempre, nas eleições, uns milhões e consegue-se fazer as obras, o problema é mantê-los! Lembro-me que quando se ligou a luz nestas salas, custou cerca de três mil contos e, portanto, o problema é manter, por exemplo, aqueles aparelhos ligados 24 horas por dia para se poder expor os carros. Assim, pelas razões que já referi, decidi optar por fazer uns aparelhos amovíveis que exigiram um custo inicial menor e depois, na altura das exposições, eram colocados, reforçados e depois poderiam ser desligados. Então, inventei estas maquinetas que parecem uma máquina de assar castanhas que tem rodas, são transportados e armazenados numa espécie de garagem. A utilização destas máquinas ficará limitada a situações em que a leitura da humidade se mostre exagerada e por isso possa oferecer riscos de conservação do que está exposto. Tomei esta decisão consciente de que não era a opção ideal, mas era a única viável em termos orçamentais.

2º caso. Trata-se de uma casa antiga do Porto em que me pediram para fazer uma galeria. Neste caso a intervenção é pontual. Como tinha vários acrescentos foi possível de uma galeria recompor a estrutura inicial. Os materiais foram corrigidos e foi usada a mesma tecnologia. Temos aqui os lambris e os rodapés que são feitos de novo. Ficam com uma casa nova, feita à imagem do que era. Com uma operação de

Neste projecto o mais difícil foi certamente o ter de me debater com a convicção da hotelaria de que os mosteiros servem para hotéis, quartéis ou escolas. E neste caso veja-se, os hotéis são das actividades mais complexas sob o ponto de vista técnico porque, apesar das celas poderem ser adaptadas a quartos, num hotel a parte pública é metade da área necessária. Aquilo que vemos quando vamos a um hotel - quartos, a sala de jantar,... é metade do que um hotel precisa. O economato, a dispensa, a lavandaria, a cozinha, a copa, os quartos dos empregados são áreas fundamentais dum hotel que ocupam metade da sua área e o mosteiro não tinha esse espaço, pelo que tinha que fazer um corpo novo. Agora uma questão se levantava: deveria assumir um corpo moderno, como já vira um colega fazer noutro tipo de pousada? Esta dúvida fez-me hesitar. Não poderia ser implantado para a frente, que temos a praça, teria de ser para as traseiras. Depois de muito pensar sobre o assunto, apercebi-me da hipótese de fazer um piso subterrâneo. Assim começámos as escavações e constatámos que era muito complicado, visto que estas paredes praticamente não têm fundação, são pedras deitadas e mal travadas, sendo muito forçado qualquer intervenção.

Depois de frustrada esta possibilidade tivémos que procurar outra solução. Havia um muro de suporte que separava o mosteiro da parte agrícola, portanto havia uma mudança de tipografia nesse sítio, onde está hoje este corpo novo e, então, ocorreu-me que se essa eira ou horta pudesse ser nivelada, e se esse muro que existia pudesse ser requalificado, eu entre os dois fazia a parte toda de cozinha e os restantes cómodos que faltavam. Todo este corpo que vemos aqui é novo, e pensei que era mais agradável empastá-lo com a construção anterior do que propriamente fazer uma leitura de uma grande visualização das fases. Também foi outra das coisas que se passou na construção porque enquanto que no projecto havia quase que o medo de não dizer a verdade e tudo o que era moderno tinha que ser assumido, dizendo "isto é moderno, isto não é antigo", medo de se querer falsificar, e então comecei a entender que o edifício tinha de ser todo moderno, porque um hotel não pode ser antigo, começava a ficar agressivo e forçado, porque estavam constantemente bombardeados com informação a dizer "isto não existia, isto é de agora e tal" e então comecei a aperceber-me de que estava a entrar num caminho perigoso e comecei a amaciar o edifício, a fazer coisas parecidas com as que lá estavam, que era a vocação natural do edifício. Temos ali nove séculos de construção. Estão todas fundidas e interligadas, a conviver em família. Outra questão que apareceu foi um corpo que não existia, isto é, existia mas estava totalmente demolido, que era o remate da cozinha antiga que só tinha umas pedras de 80 cm de altura postas à mão. Outra questão, e aproveito o slide, é recompor

quando digo "o património não é dejecto", é toda uma lógica que existia e temos de precaver. Nós estamos aqui a recuperar os caminhos de águas que o mosteiro tinha, a água vem de cima da montanha e depois temos o sistema que vai dar à cozinha directamente, temos um sistema que vai regar os campos, temos um sistema que vai aos claustros, portanto, existe toda uma lógica hidráulica no mosteiro e isso também faz parte e foi recuperado. Bom, é evidente que depois de isto estar amaciado, ou conjugado, envolveu operações de grande risco do ponto de vista cultural, não é sobre o ponto de vista físico, não é nada perigoso. Ao fazer esse corpo novo como vemos aqui obriga-nos a mudanças, obriga-nos a articular. Por exemplo, vemos ali ao fundo um moinho e na fonte não era compatível com a construção do novo corpo, então há a adaptação, a inversão desta fonte que foi rodada e interligada com o moinho que me permite fazer um muro de suporte e manter e conter o tal novo corpo que é este que é oco. Por baixo estão as cozinhas. Para não dar a sensação de que se lá estar a andar em cima do telhado, plantei uma árvore, plantei, não, recuperei um loureiro exactamente para as pessoas terem a noção, perceberem que isto é terra, o que não é verdade. E esta fonte vem daqui e o moinho antigo, manteve-se aqui. A lógica da água que vinha do claustro dentro atravessa esta sala, sai por um aqueduto e cai dentro do moinho que era assim que funcionava. Muitas vezes não é importante fazer tal e qual porque é impossível, outras vezes é salvar a lógica do sistema para as pessoas entenderem e nisso fui bastante ajudado pela unidade de arqueologia de Braga. Outra questão que se punha, cá está o corpo novo e, por exemplo, isto durante o projecto, a chaminé, só existia metade, foi ampliada com o mesmo tipo de tijolo que ainda se faz no Alentejo e que aqui não existia. Havia aqui só um murinho e então, como era uma fachada nova, a primeira imagem era fazê-la em betão e assumir "o betão é do século XX e tal", e então achei que tal é caricato e fi-la em pedra e mais simples. Hoje a tecnologia é diferente. Não fiz nas janelas mais janelas a imitar as outras para dizer que eram do século XX. Não era preciso fazer betão ou aço inox pois fiz uma janela rectangular que é exactamente na linguagem que se usa hoje no modernismo e não propriamente uma janela vertical. Tinha problemas de acesso, aqui há um cemitério, de acesso a esta plataforma e foi um escândalo a plataforma dar para o cemitério, que ia afugentar os hóspedes, e então, para criar uma barreira, como eu tinha um aqueduto exterior aqui, de água, o tal que vem da montanha e que penetra aqui na cozinha e há uma parte que segue, então inverti uma destas peças e criei uma fonte e cobri parte do terraço com um espelho de água. Esta janela horizontal é uma janela que funciona só quando se está sentado, é uma espécie de quadro, a leitura é por dentro - vê-se o Gerês, o Gerês não, os contra reforços do Gerês; Portanto é a vista e não é uma janela para entrar luz, ou para se ver assim, não, é preciso uma vontade como ver uma pintura,

portanto, é preciso estar numa posição “X”, sentado, e serve só para enquadrar aquilo. Outras questões foram, por exemplo, nestas mudanças fazer-se do corpo novo, os níveis e as plataformas que variavam todas. Teve de se fazer escadas e, por exemplo, aqui houve uma magnífica mão-de-obra para não se fazer as tais escadas aos bocados e dizer isto seria antigo. Foi feito agora, portanto, assumimos mesmo fazer um grande bloco que só é possível mudar com gruas deste género e com tecnologias cortadas, ou mesmo material, mas cortado com métodos modernos. Noutras situações tivemos que fechar portas, algumas tinham sido abertas pelos monumentos nacionais, ou não sei por quem e que eram perfeitamente incompatíveis. Aqui havia uma porta a imitar um arquinho ridículo. Contraria tudo em relação à esterotomia da pedra e, como tínhamos bastante pedra antiga, respeitando as regras e as fiadas, foram fechadas e praticamente hoje são absorvidas e não se notam.

Nalguns sítios a construção estava de tal maneira degradada que era preciso criar elementos artificiais para travar. Eu também não queria na sala de refeição interpor ou meter pilares ou vigas de ferro. Segundo os engenheiros, tudo se resumia a arranjar uma parede de travação que segurava um corpo que tinha de ser resistente. Então a solução foi esta, foi uma solução tipo dentista, com a das próteses, que era fotografar a parede, numerar as pedras e depois cortar as pedras para lhe tirar a espessura e fazer uma parede de betão e tornar a recolocar as pedras como se fossem as tais próteses dentárias, são os “us” e como lhes tiramos a espessura, repostas no mesmo sítio, existem, são numeradas e fotografadas, montam-se em seco no campo, faz-se a parede de betão e depois novamente colocadas.

Outra questão que me fez bastante impressão foi que me obrigaram a recuperar o claustro que não era fechado. Eu não precisava do claustro como espaço para o hotel e não gosto daquelas soluções em estilo “aparador” em espanhol de fechar os claustros a vidros e fazer cocktails e casamentos. Então, disse que era lindo, mas havia as paredes todas, estava tudo no chão e o claustro era bonito como escultura. Se eu fecho isto já sei que isto vai ficar aqui tudo às riscas amarelas e brancas e então, quis, propus deixar as paredes só e, como cobertura é em terraço com plantas, esticar uns fios e aguardar que daqui a uns anos, 20 ou 30 esteja tudo coberto com vegetação. Só que isto ficou solto, e aí é uma contradição, aplica-se hoje as regras das construções às construções modernas feitas agora e ao património. Então, o regulamento dos sismos, “sismos do Gerês”, obrigou-me a fazer uma estrutura autónoma que prendesse o claustro todo, e a meio do claustro, naquela linha, foram metidas vigas de ferro, mas estão ali, vê-se mal e foi tudo recomposto com essa técnica de cortar a pedra, fazer a viga e tornar a pôr.

Outra questão que também não parece fácil é que as celas dão quartos, mas as celas não tinham quartos de banho. Então há que diminuir às proporções dos corredores para poder fazer os W.C.. Praticamente todos os arcos foram desmontados e os vãos porque, ao diminuir à largura do corredor para caberem os W.C., o arco fica desenquadrado e a janela também, portanto todo este enfiamento desaparece, não é compatível meter-se aqui um quarto e um W.C.. Outra questão que se põe é, depois de ser o edifício todo agarrado, consolidado dar-lhe uma imagem não da sua integridade mas daquilo que se desenha no século XX com materiais do século XX. As portas eram todas cinzentas, portanto, eram portas de madeira pintadas com tinta de óleo cinzenta, em alguns casos eram verdes, no piso de baixo. No piso dos quartos eram cinzentas e eu podia inventar portas porque tinha peças, bocados a deduzir, mas eram portas do século XIX, portanto, estava a recuperar do século XIX. Se são século XIX porque é que não faço portas à século XX? Então, fiz umas portas lisas que funcionam bem para o prego porque os bombeiros obrigaram-me também, eu não vos queria maçar a contar estas histórias, mas é que não se tem a noção dos bastidores disto, porque queriam obrigar-me a meter portas corta-fogo com barras anti-pânico no meio daqueles corredores que viram à bocado, para o fogo não passar, mas eu disse “mas eu travo o fogo na porta da entrada” - a porta funciona como uma mola, portanto, mal se abre, fecha e depois, dentro, no interior, tem os materiais necessários para cortar o fogo. Então forcei as portas com película de titânio, que tinha visto e era uma cor parecida com o cinzento da tinta de óleo. O titânio é aquele material que se usa nas naves espaciais, é uma liga feita no século XX e que se usa muitas vezes nas máquinas fotográficas, depois com o uso fica como um cinza acastanhado.

Outra questão é um lavatório feito em vidro italiano que é selado a *laser*, exactamente para mostrar a intervenção dos objectos do século XX. O uso de latão, por exemplo, para rematar uma porta, fazer uma soleira, e uma junta entre o aqueduto da água e o terraço em que tem um quadro em aço inox.

Portanto, com as preexistências de que dispomos, coloca-se a questão sobre o que é que podemos fazer dado que temos de deixar algum legado. Não se trata só de património sob um ponto de vista de algum romantismo em relação ao passado. A mim, como arquitecto, interessa-me não fazer esta distinção de que uma coisa é património, outra coisa é construção nova. A construção nova raríssimas vezes, ou quase nunca, parte do ponto zero, existe sempre preexistência, existem sempre lugares, sítios. Daí que a questão que se impõe deva ser sempre a de construir património.

portanto, é preciso estar numa posição “X”, sentado, e serve só para enquadrar aquilo. Outras questões foram, por exemplo, nestas mudanças fazer-se do corpo novo, os níveis e as plataformas que variavam todas. Teve de se fazer escadas e, por exemplo, aqui houve uma magnífica mão-de-obra para não se fazer as tais escadas aos bocados e dizer isto seria antigo. Foi feito agora, portanto, assumimos mesmo fazer um grande bloco que só é possível mudar com gruas deste género e com tecnologias cortadas, ou mesmo material, mas cortado com métodos modernos. Noutras situações tivemos que fechar portas, algumas tinham sido abertas pelos monumentos nacionais, ou não sei por quem e que eram perfeitamente incompatíveis. Aqui havia uma porta a imitar um arquinho ridículo. Contraria tudo em relação à esterotomia da pedra e, como tínhamos bastante pedra antiga, respeitando as regras e as fiadas, foram fechadas e praticamente hoje são absorvidas e não se notam.

Nalguns sítios a construção estava de tal maneira degradada que era preciso criar elementos artificiais para travar. Eu também não queria na sala de refeitório interpor ou meter pilares ou vigas de ferro. Segundo os engenheiros, tudo se resumia a arranjar uma parede de travação que segurava um corpo que tinha de ser resistente. Então a solução foi esta, foi uma solução tipo dentista, com a das próteses, que era fotografar a parede, numerar as pedras e depois cortar as pedras para lhe tirar a espessura e fazer uma parede de betão e tornar a recolocar as pedras como se fossem as tais próteses dentárias, são os “us” e como lhes tiramos a espessura, repostas no mesmo sítio, existem, são numeradas e fotografadas, montam-se em seco no campo, faz-se a parede de betão e depois novamente colocadas.

Outra questão que me fez bastante impressão foi que me obrigaram a recuperar o claustro que não era fechado. Eu não precisava do claustro como espaço para o hotel e não gosto daquelas soluções em estilo “aparador” em espanhol de fechar os claustros a vidros e fazer cocktails e casamentos. Então, disse que era lindo, mas havia as paredes todas, estava tudo no chão e o claustro era bonito como escultura. Se eu fecho isto já sei que isto vai ficar aqui tudo às riscas amarelas e brancas e então, quis, propus deixar as paredes só e, como cobertura é em terraço com plantas, esticar uns fios e aguardar que daqui a uns anos, 20 ou 30 esteja tudo coberto com vegetação. Só que isto ficou solto, e aí é uma contradição, aplica-se hoje as regras das construções às construções modernas feitas agora e ao património. Então, o regulamento dos sismos, “sismos do Gerês”, obrigou-me a fazer uma estrutura autónoma que prendesse o claustro todo, e a meio do claustro, naquela linha, foram metidas vigas de ferro, mas estão ali, vê-se mal e foi tudo recomposto com essa técnica de cortar a pedra, fazer a viga e tornar a pôr.

Outra questão que também não parece fácil é que as celas dão quartos, mas as celas não tinham quartos de banho. Então há que diminuir as proporções dos corredores para poder fazer os W.C.. Praticamente todos os arcos foram desmontados e os vãos porque, ao diminuir à largura do corredor para caberem os W.C., o arco fica desenquadrado e a janela também, portanto todo este enfiamento desaparece, não é compatível meter-se aqui um quarto e um W.C.. Outra questão que se põe é, depois de ser o edifício todo agarrado, consolidado dar-lhe uma imagem não da sua integridade mas daquilo que se desenha no século XX com materiais do século XX. As portas eram todas cinzentas, portanto, eram portas de madeira pintadas com tinta de óleo cinzenta, em alguns casos eram verdes, no piso de baixo. No piso dos quartos eram cinzentas e eu podia inventar portas porque tinha peças, bocados a deduzir, mas eram portas do século XIX, portanto, estava a recuperar do século XIX. Se são século XIX porque é que não faço portas à século XX? Então, fiz umas portas lisas que funcionam bem para o prego porque os bombeiros obrigaram-me também, eu não vos queria maçar a contar estas histórias, mas é que não se tem a noção dos bastidores disto, porque queriam obrigar-me a meter portas corta-fogo com barras anti-pânico no meio daqueles corredores que viram à bocado, para o fogo não passar, mas eu disse “mas eu travo o fogo na porta da entrada” - a porta funciona como uma mola, portanto, mal se abre, fecha e depois, dentro, no interior, tem os materiais necessários para cortar o fogo. Então forrei as portas com película de titânio, que tinha visto e era uma cor parecida com o cinzento da tinta de óleo. O titânio é aquele material que se usa nas naves espaciais, é uma liga feita no século XX e que se usa muitas vezes nas máquinas fotográficas, depois com o uso fica como um cinza acastanhado.

Outra questão é um lavatório feito em vidro italiano que é selado a *laser*, exactamente para mostrar a intervenção dos objectos do século XX. O uso de latão, por exemplo, para rematar uma porta, fazer uma soleira, e uma junta entre o aqueduto da água e o terraço em que tem um quadro em aço inox.

Portanto, com as preexistências de que dispomos, coloca-se a questão sobre o que é que podemos fazer dado que temos de deixar algum legado. Não se trata só de património sob um ponto de vista de algum romantismo em relação ao passado. A mim, como arquitecto, interessa-me não fazer esta distinção de que uma coisa é património, outra coisa é construção nova. A construção nova raríssimas vezes, ou quase nunca, parte do ponto zero, existe sempre preexistência, existem sempre lugares, sítios. Daí que a questão que se impõe deva ser sempre a de construir património.

Património Arqueológico – Educação Histórica

Francisco Sande Lemos

Arqueologia

Universidade do Minho

1. Começo por sublinhar que os arqueólogos trabalham para o futuro, embora os materiais, com que constróem saberes e discursos, ou programam parques e museus, sejam os vestígios do passado¹.

Esta nova perspectiva está, formalmente, expressa na Carta de Malta, que constitui um documento guia de grande relevância, no quadro da actividade arqueológica.

A Convenção Europeia para a Protecção do Património Arqueológico (Revista), ou Carta de Malta, assim designada por ter sido assinada em La Valleta em 1992, por um conjunto de países, entre os quais Portugal, foi ratificada pela Assembleia da República em 1997.

O artigo 1º da Carta de Malta diz o seguinte:

“1) A presente Convenção tem por objectivo a protecção do património arqueológico enquanto fonte de memória colectiva europeia e instrumento de estudo histórico e científico.

2) Para este fim são considerados elementos do património arqueológico todos os vestígios, bens e outros indícios da existência do homem no passado:

2.1. Cuja preservação e estudo permitam traçar a história da humanidade e a sua relação com o ambiente;

2.2. Cuja principal fonte de informação é constituída por escavações e descobertas e ainda outros métodos de pesquisa relacionados com o homem e o ambiente; e

2.3. localizados numa área sob jurisdição das Partes.

2) O património arqueológico integra estruturas, construções, agrupamentos arquitectónicos, sítios valorizados, bens móveis e monumentos de outra natureza, bem como o respectivo contexto, que estejam localizados no solo ou em meio submerso.”

Este artigo da Convenção alarga, substancialmente, o âmbito do conceito de património arqueológico, concretizando assim uma tendência generalizada nos Estados Unidos e na Europa Ocidental.

A anterior Convenção (assinada em Londres e datada de 1969; ratificada por Portugal em 1982) circunscrevia o património arqueológico às estruturas e bens resultantes de escavações e descobertas.

Na verdade, o património arqueológico não é apenas o produto de escavações e descobertas, mas um extenso universo de materialidades da mais diversa ordem e cronologia.

Por outro lado, a Convenção de Londres de 1969 limitava-se a uma breve referência à acção educativa.

A nova Carta de Malta de 1992 consagra a este tema um artigo específico. Assim, no artigo 9º, subordinado ao título “Promoção da consciência pública”, lê-se:

“As Partes comprometem-se :

1) A empreender acções educativas com o objectivo de despertar e desenvolver junto da opinião pública a consciência do valor do património arqueológico para uma melhor compreensão do passado e dos perigos que ameaçam este património;

2) A promover o acesso do público a testemunhos importantes do seu património arqueológico, nomeadamente aos sítios, e a encorajar a exposição pública dos objectos arqueológicos seleccionados.”

Ora, como já sublinhámos, o conceito de património arqueológico, ou herança arqueológica, é hoje muito lato, englobando vestígios tão dispares como: uma pequena lareira de um acampamento paleolítico; ou as estruturas mais complexas de uma cidade romana; ou as muralhas de um castelo; ou, ainda, as paredes de um convento; ou, finalmente, os esqueletos das fábricas que testemunham a Revolução Industrial.

Paralelamente, sabe-se que o subsolo esconde numerosos valores arqueológicos, muitos dos quais foram identificados por meios não intrusivos, como a fotografia aérea, ou prospecções geo-físicas.

Assim, desde a II Guerra Mundial, a Arqueologia tem conhecido um

crescimento exponencial em todos os continentes, com sucessivas descobertas de carácter espectacular.

Por outro lado, a Arqueologia já não salva e investiga, exclusivamente, para conhecer os diferentes passados, ou por mero exercício erudito. Investiga esses passados para que possam ser lidos, vistos, contemplados no presente e no futuro.

2. No nosso país, actualmente, a situação é paradoxal. As décadas de 80 e 90 marcaram um aumento exponencial de intervenções arqueológicas, seja no domínio da Arqueologia de Salvamento, seja na área da investigação. De tal modo que hoje o número de profissionais é insuficiente, pelo que à semelhança do que se verifica na Medicina, os responsáveis por instituições e projectos têm sido forçados a recrutar arqueólogos de nacionalidade espanhola (como no Centro Nacional de Arte Rupestre, ou no Projecto de minimização do impacte arqueológico da grande albufeira da barragem do Alqueva).

Ou seja, as Universidades portuguesas não previram o crescimento desta área de actividade, com suficiente antecedência, de maneira a formarem investigadores e técnicos qualificados.

É, também, paradoxal, porque apesar da riqueza arqueológica do solo português, como aliás de toda a Península Ibérica, os recursos institucionais ainda são escassos, mesmo com as mais recentes medidas.

Só em 1998 foi criado o Instituto Português de Arqueologia e só existem três museus estatais de Arqueologia, dependentes do IPM (Instituto Português dos Museus): em Lisboa (Museu Nacional de Arqueologia); em Condeixa (Museu Monográfico de Conímbriga); e em Braga (Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa)². Este último só abrirá a público em 2003, apesar das acções educativas que desenvolve há vários anos, uma vez que possui desde 1981 uma equipa e serviços instalados. Entre essas acções destaca-se a colaboração entre o Museu e a Escola Secundária de Maximinos.

Ora, os Museus são as placas centrais na acção educativa relacionada com o património arqueológico³.

Por outro lado, o número de sítios arqueológicos em condições de serem visitados é reduzido. Temos um único Parque Arqueológico, assim classificado: o do Vale do Côa, embora possam ser considerados como tal, entre outros, os conjuntos de Tongóbriga, Conímbriga, Miróbriga e S. Cucufate, sítios dependentes do IPPAR (Instituto Português do Património Arquitectónico).

A par do Estado Central, os municípios, um pouco por todo o país, têm procurado criar equipas, recuperar e valorizar o seu património arqueológico, tendo, em vários casos, aproveitado, com sucesso, os fundos europeus.

No entanto, o número de roteiros temáticos, ou geográficos, ainda é muito limitado e, por vezes, de pobre qualidade gráfica.

Também é escasso o número de livros de divulgação em Arqueologia. Curiosamente, excelentes roteiros editados nos últimos anos pelo IPA, ou pelo IPPAR, não chegam às livrarias com a necessária amplitude.

O número de “sites” na Internet que, numa fase inicial, se revelava prometedora, não tem vindo a aumentar com o ritmo que seria desejável.

Entre o avanço dos conhecimentos, produzido nas Universidades e Centros de Investigação, e a esfera educativa mais ampla (Ensino Secundário e Básico) regista-se, muitas vezes, uma distância de anos.

Esta distância resulta de dois factores: por um lado o ritmo insuficiente da produção de textos científicos que fica muito aquém dos trabalhos arqueológicos efectivamente realizados. Por outro, o Estado português não facilita o financiamento necessário para a criação de equipas vastas e interdisciplinares.

Faltam, também, os mediadores, ou seja autores com formação suficiente para ler os textos científicos e para difundir, em linguagem mais acessível, os resultados junto de um público alargado, através de livros e produtos multimédia.

Falta, finalmente, formação complementar e contínua, através de cursos de post-graduação.

A oferta das Universidades neste domínio ainda é insuficiente e muito uniforme, o que estrangula a disseminação dos conhecimentos mais recentes produzidos nas próprias Universidades e outros Centros de Pesquisas.

Sem pretender ser pessimista julgo que a generalidade dos arqueólogos, embora conscientes de que a actividade nesta área é cada vez maior, partilha a minha opinião de que o reflexo no Ensino da História dos notórios progressos científicos é pouco significativo, embora possam existir casos pontuais bem sucedidos.

A criação de equipas de multimédia em estreita articulação com o trabalho produzido pelos arqueólogos poderá diminuir de forma acentuada o fosso existente, quer pelo desenvolvimento de produtos mais simples, quer através da Internet e em especial através da Realidade Virtual. Neste último domínio podemos citar o projecto que está a ser desenvolvido pelo Laboratório Multimédia da Unidade de Arqueologia (projecto *Bracara Augusta Virtual*) (Martins e Bernardes 2000).

A comunicação social tem contribuído, à sua maneira, para difundir os conhecimentos. Pode citar-se o exemplo do jornal o Público que organizou e difundiu um “dossier” sobre a Arte Rupestre do Vale do Côa. Ou do Diário de Notícias, no qual dois arqueólogos, Luís Raposo e António Carlos Silva mantiveram durante vários anos uma “coluna” semanal. Os textos que aqueles autores consideraram mais significativos foram, posteriormente, reunidos num livro (Raposo e Silva 1996). Todavia, a consistência das notícias, habitualmente divulgadas na imprensa diária, é muito desigual, talvez por falta de jornalistas especializados nas diferentes áreas científicas. Um exemplo da delicadeza da difusão do conhecimento científico, através dos media, é o “dossier” da criança do Lapedo (híbrida resultante de um eventual cruzamento entre *Neandertal* e *homo sapiens sapiens*; ou fóssil desta última espécie com diferenças anatómicas exclusivamente devidas à idade, são as duas hipóteses em confronto), assunto que tem feito correr muita tinta pelo seu carácter polémico (Raposo 1999).

3. Para ultrapassar este estado de coisas, nas diversas esferas, é necessário reflectir sobre as leituras possíveis do património arqueológico⁴.

De facto é urgente abandonar a ideia de monumento, como passado cristalizado, promovendo os conceitos de sítio arqueológico, de conjuntos e de paisagens culturais. Outro aspecto importante, por força da concentração populacional em zonas urbanas, será a vantagem em reconhecer a existência de dois “patrimónios arqueológicos” que se inserem no presente de modo distinto, mesmo que a sua tipologia seja idêntica.

Por um lado, o universo dos arqueossítios em meio rural, escondidos nas serranias e nos vales, cidades mortas, ou santuários rupestres, um mundo de aventura e descoberta fascinante, onde podemos encontrar, maravilhados, autênticas cápsulas de tempo, como o Mosteiro de Pitões da Júnias no planalto da Moura, ou o conjunto de monumentos megalíticos, no Planalto de Castro Laboreiro.

A par deste legado, existe outro património, talvez de leitura menos imediata, mas não menos fascinante, e com o qual convivemos diariamente, nas cidades. É, também, importante valorizar este património, não só porque é o mais próximo, mas também pelo seu notável riqueza.

Houve um amplo debate público sobre a conservação da arte rupestre do Vale do Côa. Há um pequeníssimo debate sobre Lisboa, um arqueossítio notável, com uma sucessão contínua de ocupações, ao longo de pelo menos três milénios: Lisboa proto-

histórica; Lisboa fenícia e púnica; romana; islâmica; moçárabe; capital do reino medieval; pólo da expansão colonial; cidade setecentista; enfim... sem mencionar sítios de época anterior, pré-históricos, inseridos na malha urbana de Lisboa, mas sem relação directa com a história da cidade.

Um dos primeiros passos para requalificar as cidades é devolver-lhes o tempo, a sua longa duração, a sua história, o seu património.

4. Na Europa Ocidental há décadas que a chamada Arqueologia Urbana, sem a qual a recuperação dos Centros Históricos será sempre menos autêntica, está em pleno desenvolvimento.

Em Portugal notam-se arritmias, como em Braga, cujo nome deriva de *Bracara Augusta* e simboliza a aliança entre o povo indígena (os *Bracari*) e o Império. Esta antiga cidade já está a ser estudada há mais de 25 anos, desde 1976. Em Lisboa, outro importante pólo da Arqueologia Urbana no nosso país, o estudo arqueológico da cidade principiou mais tarde, na década de 80.

Como referência recordamos que o salvamento sistemático de Londres começou em 1973 (Ottoway 1992).

Vamos agora focar a nossa atenção no caso de Braga que, de certo modo, é significativo das hesitações no estudo e defesa do património nas cidades vivas.

Bracara Augusta foi fundada cerca de 16 a. C., planeada desde o início, como uma grande cidade, de acordo com os modelos clássicos, ou seja, com ruas ortogonais e unidades construtivas regulares. Durante o Alto-Império foi sede de *conventus juridici*, ou seja capital de um vasto espaço que transcendia o actual Entre - Douro - e - Minho. No fim do século III d. C. foi elevada a capital da província da *Callaecia*, ou seja com poder sobre todo o Noroeste Peninsular.

Foi, até ao século VIII, a maior cidade da faixa atlântica ocidental da Península. Os seus vestígios conservaram-se, quer sob as casas do Centro Histórico (medieval), quer a sul e poente do mesmo, nas quintas que envolveram a cidade até aos anos 60/70 do século XX. Nestas duas décadas a urbanização das quintas provocou uma vaga de destruições maciças que, apesar dos protestos, somente pararam em 1976 quando o Governo decidiu adquirir terrenos, criar zonas de reserva e entregar à Universidade do Minho o estudo científico da antiga cidade romana e do subsolo arqueológico de Braga.

O Projecto de Estudo e Salvamento de *Bracara Augusta* (Martins e Lemos 1998), sofreu grandes vicissitudes, mas conseguiu singrar graças à vontade da Universidade do Minho e ao apoio, irregular, das entidades da tutela. Na verdade, em

1981, foi revitalizado o Museu de D. Diogo de Sousa, que integrou parte do pessoal do Campo Arqueológico criado em 1976. A partir de 1992 a Câmara Municipal interveio no projecto, através da criação de um Gabinete de Arqueologia.

Ao longo de mais de duas décadas de trabalhos arqueológicos foi possível articular a criação de reservas, com o estudo de conjuntos urbanos delimitados (*insulae*) e com intervenções de emergência. Deste modo, o conhecimento sobre a história da urbe romana e cidade medieval alcançou bases sólidas, tendo sido comprovado que *Bracara Augusta* foi fundada de acordo com os modelos clássicos, respeitando os valores métricos estipulados nos compêndios de arquitectura romana (Martins e Delgado 1989/1990).

Recolheu-se abundante material que está à guarda do Museu de D. Diogo de Sousa e parte do qual irá ser incorporado na exposição permanente do Museu.

Reuniu-se um precioso espólio científico, formado por milhares de plantas, desenhos e fotografias.

Por outro lado, foi possível alterar a fisionomia da área urbana a sul do Centro Histórico. Na faixa para a qual estava previsto um eixo rodoviário de grande tráfego e uma elevada densidade de prédios, foi construído o Museu de D. Diogo de Sousa e delimitaram-se áreas de reserva, que podem ser consideradas de dois tipos: umas onde se observam os conjuntos que integram o futuro roteiro da cidade antiga; outras em que as ruínas se encontram escondidas sob zonas verdes, ou de lazer.

Noutros casos as ruínas romanas, ou medievais, têm sido integradas nos projectos de arquitectura, de uma forma ora discreta, ora mais ostensiva.

O exemplo de Braga é revelador das diferentes matizes e complexidades que assume o estudo e valorização do património arqueológico em meio urbano.

5. No entanto, o grande público, as Escolas, ainda têm, como referência do mundo romano as ruínas da cidade de *Conimbriga*, uma simples sede de *civitas*, apesar da beleza dos seus monumentos. Ou Mértola que, malgrado, os seus esplêndidos vestígios islâmicos era incomparavelmente mais pequena do Lisboa, a grande cidade islâmica da costa atlântica peninsular, como provam as mais recentes escavações na área do Castelo e na Praça da Figueira (a partir do século VIII Lisboa terá passado a ser o maior aglomerado urbano da faixa atlântica peninsular, em detrimento de Braga).

Mantiveram-se, a nível da difusão do conhecimento, na esfera educativa, como principais pontos de referência os núcleos isolados, as cidades mortas, os monumentos.

Os patrimónios complexos das cidades vivas continuam, de certo modo, escondidos, ou mal amados.

Ora, é no espaço urbano, onde se cruza o passado e o presente, em que se destroe e constroe, em que vivemos, que o património arqueológico se insere e infiltra no quotidiano, sob os nossos pés, nas ruas e nas praças, e, também, nos imóveis.

Em Portugal, como aliás em Espanha, a Arqueologia nas cidades e das cidades tem sido um processo de resistências, de equívocos, de fracassos e êxitos.

A capacidade de inserir as memórias da história urbana no sistema poderá ser um excelente indicador para aferir a relação defesa de património arqueológico – consciência pública.

Será que a formação que o Ensino faculta é suficiente para apreender e gostar dessa complexidade?

O meu entendimento é, talvez, muito pessoal e polémico. Sou muito céptico em relação às gerações adultas, formadas nas últimas décadas. Talvez só as novas gerações, com uma formação histórica, linguística e matemática aprofundada, se revelem aptas a lidar com universos complexos.

De qualquer modo, pensamos que será pela Educação que, a médio e longo prazo, a defesa do património será partilhado entre especialistas e cidadãos, com um acrescido grau de eficácia.

Formar os cidadãos na perspectiva da complexidade do tempo e da profundidade histórica é decisivo. O que está em causa é a escolha entre espaços desprovidos de tempo, monótonos, artificiais, ou territórios com história e futuro.

Notas

¹ Um dos melhores livros dedicados à História da Arqueologia tem o elucidativo título “La Conquête du Passé” (Schnapp 1993).

² Sobre a Arqueologia nos Museus, em Portugal, ver Jorge Raposo (1993)

³ Sobre as potencialidades e os problemas da acção educativa dos museus na sociedade de informação pode consultar-se, entre outros, Hooper-Greenhill (1992) e B. West. (1992).

⁴ Em Portugal os textos, neste âmbito, somente começaram a multiplicar-se depois da descoberta da arte rupestre do Vale do rio Côa. Todavia, este tema, o da leitura e da “reconstrução” do passado tem sido, amplamente, debatido nos USA e nos restantes países da EU, desde a década de 80, sendo numerosa a bibliografia disponível.

Bibliografia

HOOPER-GREENHILL (1992) – *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge, Londres

MARTINS, Manuela e BERNARDES, Paulo (2000) – A Multi-disciplinary approach for research and presentation of Bracara Augusta's Archaeological Heritage, *Archeologia e Calcolatori*, 11, Florença.

MARTINS, Manuela e LEMOS, Francisco Sande (1998) – O Projecto de Estudo e Salvamento de *Bracara Augusta*, *Forum*, 23, Braga.

MARTINS, Manuela e DELGADO, Manuela (1989/1990) – História e Arqueologia de uma cidade em devir: *Bracara Augusta*, *Cadernos de Arqueologia*, II, 6-7, pp. 11-39, Braga.

OTTOWAY, Patrick (1992) – *Archaeology in The British Towns. From the Emperor Claudius to the Black Death*, Routledge, Londres.

RAPOSO, Luís (1999) – A propósito da criação de Lapedo. Os meios e os fins na Mediatização de Descobertas Arqueológicas, *Almadan*, II, 8, Almada, pp. 97-101

RAPOSO, Luís e SILVA, António Carlos (1996) – *A Linguagem das Coisas. Ensaios e Crónicas de Arqueologia*, Publicações Europa-América.

RAPOSO, J. (1993) – Museus Portugueses com colecções de Arqueologia, *Almadan*, 2ª série, 2, pp. 61-71.

SCHNAPP (1993) – *La Conquête du passé. Aux origines de l'Archéologie*, Éditions Carré, Paris.

WEST, B. (1992) – The making of the English Working past, *The Museum Time Machine*, editor Robert Lumley, Routledge, Londres.

VV/AA (1993) – *Bracara Augusta – Percorso Romano*, Escola Preparatória de Maximinos, Braga.

O ENSINO DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Concepções de professores de História e Património¹

Luís Filipe Santos
Associação de Professores de História

A HISTÓRIA COMO TÉCNICA DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO

QUEM VIU E OUVIU, no princípio desta década (...) acerca do património artístico e monumental português, não pode deixar de se admirar, se reflectir sobre isso, da rapidez com que a atitude predominante a tal respeito se alterou em Portugal. Houve sempre, é claro, quem clamasse, em nome da tradição nacional ou local e dos seus símbolos, contra as depredações de igrejas e palácios ou contra a venda de bens para o estrangeiro.

Mas a identificação desse conjunto de bens como património nacional como riqueza e valor comunitário que requer necessariamente cuidados técnicos de preservação, classificação e valorização, resulta de uma atitude que até há pouco tempo não tinha sido verdadeiramente adoptada conscientemente pela opinião pública, nem inspirava ainda um dos temas preferidos da imprensa, das preocupações políticas e autárquicas, da propaganda partidária ou das noções difundidas pelas escolas. (...)

José Mattoso, 1989

¹ Quadros apresentados para reflexão e debate, a encerrar o Painel sobre "Património: o que preservar?".

A HISTÓRIA COMO TÉCNICA DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO

De qualquer modo, existiu sempre na civilização ocidental uma tendência para a acumulação e a rentabilização de bens e de saberes. Ela induz a alargar constantemente a noção de património. Quem se lembraria há cem anos de coleccionar os carimbos do correio? Ou de proclamar o valor do património paisagístico? Consequentemente, aperfeiçoam-se e desenvolvem-se também as técnicas da sua transmissão, preservação e rentabilização. Todo o saber, enquanto inspirador de uma prática social, tem essa mesma função..

A História tornou-se também uma técnica de preservação do património nacional ou cultural. É preciso guardar e valorizar a memória. Ao contrário de muitas outras disciplinas, porém, a História traz em si mesma os antídotos contra as perversões da acumulação, ao mostrar a variabilidade e a relatividade dos valores. Acontece o mesmo com a Antropologia cultural, que mostra, além disso, a impossibilidade de lhes descobrir o sentido fora do nexos mediatizador das relações sociais que o inspiram. (...)

José Mattoso, 1989

Objectivos do estudo

Identificar e caracterizar:

- (a) as concepções de professores de História da Escola Secundária Alfaiate do Tejo sobre o contributo da disciplina de História para a formação pessoal e social dos alunos (o que pensam, em particular, do contributo do ensino da História para a interiorização de valores, nomeadamente daqueles que se prendem com a educação cívica);
- (b) as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e na escola com esse objectivo;

Dimensões das questões do estudo

- concepções dos professores e formação pessoal e social dos alunos
- práticas dos professores e formação pessoal e social dos alunos

Questões do estudo

- Que significados atribuem os professores de História ao currículo institucionalizado pela reforma educativa?
- Que papel reconhecem os professores do grupo disciplinar à disciplina de História na formação pessoal e social dos alunos?
- Como interpretam os professores de História os programas da disciplina?
- Como vêem o seu papel e como intervêm os professores de História na escola?
- Que estratégias e actividades desenvolvem os professores de História na aula?
- Que dificuldades sentem os professores de História ao desenvolver a sua acção?

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Para os participantes do estudo o currículo institucionalizado pela reforma educativa tem como elementos fundamentais o elenco das disciplinas tradicionais (...) e a área-escola. As disciplinas escolares tradicionais são o campo de que os professores têm mais referências porque é nele que se situa a existência da disciplina de História de que são professores, correspondendo, assim, ao espaço escolar com que estão mais familiarizados e do qual se apropriaram como profissionais do ensino da história. A área-escola é, pelo contrário, a nova componente curricular que (...) mais rejeitam. É (...) de salientar a importância que todos os professores envolvidos no estudo dão às actividades de complemento curricular, nomeadamente aquelas que se desenvolvem em torno dos clubes escolares existentes na sua escola.

Os professores participantes neste estudo evidenciam uma concepção de educação que não se esgota no espaço da sala de aula, embora, simultaneamente, revelem uma concepção totalitária do potencial formativo da disciplina de História.

Talvez, por isso, rejeitem a área-escola.

Em oposição ao que os professores pensam da área-escola, as actividades desenvolvidas por professores e alunos nos clubes escolares são consideradas muito positivas e fundamentais em função das concepções de educação que defendem e, por isso, não levantam quaisquer críticas à sua existência.

Por outro lado, não podemos deixar de salientar que o envolvimento dos professores se faz em clubes escolares que mais facilmente servem os objectivos da disciplina ao nível da história local e regional e da educação patrimonial, como é o caso do clube de património ou porque o trabalho que desenvolvem noutros clubes servem a formação integral dos alunos, nomeadamente ao nível da educação cívica e cultural.

Quadro 1
Valores associados ao ensino da história

VALORES	AMÉLIA	CATARINA	INÊS	LEONOR	PEDRO
Liberdade	X	X	X	X	X
Igualdade de direitos	X	X	X	X	X
Direitos universais dos homens	X	X	X	X	X
Nacionalismo		X	X	X	
Civismo	X	X	X	X	X
Anti-racismo		X	X	X	
Solidariedade					X
Democracia	X	X	X	X	X
Paz	X				
Tolerância	X	X	X	X	X
Preservação do património	X				
Amizade					X
Honestidade				X	
Sensibilidade estética	X	X			
Criatividade	X				

Apenas Amélia e Catarina referenciam a sensibilidade estética como valor a desenvolver na aula de História. (...) Amélia refere, ainda, a criatividade e a preservação do património. Não podemos deixar de salientar que qualquer um dos professores, enquanto professor de História, ensina arte e nem por isso salientaram esse valor. Curioso é, também, o facto de só Amélia ter referido a preservação do património sendo que é a única professora do grupo que não se envolveu nas actividades do clube do património dinamizado pelo próprio grupo de História. Será que para os outros professores a importância da defesa e do património está

devidamente 'salvaguardada' ao nível da escola pela existência do clube em que participam ou a quem deram apoio ao longo dos anos da sua existência?

A organização de visitas de estudo, no âmbito do ensino da História (...) no contexto do plano de actividades dos clubes escolares em que participam (...) bem como aquelas que desenvolvem no contexto de actividades de complemento curricular em que se envolvem é outro dos aspectos em que se destaca a intervenção dos professores participantes e do grupo disciplinar. Através das visitas de estudo (...) os professores pretendem reforçar a promoção da educação patrimonial e incentivar a criação de hábitos culturais através das visitas a museus, monumentos, exposições e itinerários patrimoniais.

O lugar que os professores de História dão às visitas de estudo no contexto do plano de actividades do grupo disciplinar revela, também, a importância atribuída a actividades complementares do processo de ensino-aprendizagem da história que se relacionam com domínios da educação artística e patrimonial e do conhecimento da história regional e local.

Mas, a observação das aulas desses professores em turmas da disciplina de História do 3º ciclo do ensino básico parecia suficiente para abranger as questões que delimitámos para o estudo. O contributo da disciplina de História para a interiorização dos valores cívicos constituiu o enfoque do estudo em função do qual se optou pela observação de aulas, em determinadas unidades didácticas, na disciplina de História do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. (...) pareceu-nos que a especificidade da disciplina de História da Arte podia colocar outro tipo de questões e problemas que alargariam o nosso campo de análise e, assim, comportar um maior grau de dispersão no estudo(...). A observação de aulas de unidades didácticas sobre arte no contexto do ensino da disciplina de História e as aulas da disciplina de História da Arte, no ensino secundário, para que os professores do grupo de História também estão habilitados, constituem seguramente uma importante fonte para proceder ao estudo do contributo da história para a interiorização de valores estéticos.

Quadro 2

Áreas de Trabalho das Reuniões de Grupo (1986/87 - 1996/97)

T \ A	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	Total
Plano de Actividades	4	6	5	9	7	9	6	3	5	5	4	63
Gestão de Programas	10	9	5	7	4	5	7	8	7	5	5	72
Avaliação de alunos	3	4	5	2	5	3	4	2	4	4	5	41
Funcionamento do Grupo	3	2	5	8	7	6	2	3	4	7	3	50
Materiais Didácticos	2	2	2	5	2	1	1	1	1	1	2	20
Manuais	3	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	16
Área-Escola	-	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2	11
Clubes Escolares	-	-	1	1	2	2	-	-	1	1	1	9
Pareceres do grupo	-	2	1	1	1	2	-	-	-	-	2	9
Outros	-	-	1	-	-	-	1	3	-	7	1	13

CLUBE DEFESA DO PATRIMÓNIO

PODE SER...

- um espaço de divulgação do património natural e histórico-cultural
- um espaço de colaboração interdisciplinar para responder às múltiplas questões levantadas pelo estudo do património
- um espaço pedagógico de aprendizagem activa para os alunos
- um espaço privilegiado de ligação ao meio recorrendo ao diálogo e colaboração com as pessoas e entidades que nele vivem, trabalham e exercem o poder (pais ou encarregados de educação; associações culturais, autarquias; escolas; etc.)
- um espaço permanentemente aberto a um maior envolvimento de toda a população escolar na vida do Clube e ao desenvolvimento das relações humanas entre professores, alunos, funcionários e pais ou encarregados de educação

CLUBE DEFESA DO PATRIMÓNIO

PODE FAZER...

- organizar *visitas de estudo* a espaços, sítios e lugares relacionados com o património natural e histórico-cultural
- organizar *colóquios* sobre a temática do património
- criar um *espaço de informação* (painel) que permita o acompanhamento das notícias sobre o património insertas em jornais, revistas e outras publicações
- criar um *centro de documentação* sobre o património (fotografia, videogramas, etc.)
- dinamizar *campanhas de opinião* acerca dos problemas do património (destruição de monumentos e florestas, uso de materiais e produtos que ponham em causa o equilíbrio ecológico da Terra, etc.)
- organizar *iniciativas culturais* na escola ou noutros espaços para divulgar e contribuir para a preservação dos usos, costumes e tradições das regiões portuguesas ou estrangeiras donde são naturais os alunos, pais, professores e funcionários
- promover *acções* que reconstituam espaços, personagens e mentalidades de tempos históricos (projectos de História ao vivo)
- comemorar os *dias nacionais ou internacionais* relacionados com o património através de acções diversificadas
- promover o *contacto com a Natureza* através da realização de acampamentos, descidas de rios em canoa, etc., de modo a proporcionarmos a vivência desses espaços de acordo com um código de regras de respeito e preservação da Natureza
- responsabilizar-se, em colaboração com outras entidades, pela *recuperação do património* (reconstituição de peças, limpeza e preservação do ambiente, etc.)
- coleccionar *objectos, peças e outros documentos* para integrar num futuro Museu do património e instituir na escola *colaborar em todas as iniciativas* para que sejamos solicitados no âmbito da educação patrimonial e ambiental

Colabora e Participa!

Quadro 3

Finalidades da aprendizagem da história segundo os professores(%)

	AH1	AH2	AH3	AH4	AH5	AH6	AH7	AH8	AH9	AH10	AH11	AH12
1ª esc	49,1	3,6	14,5	9,1	3,6	5,5	0,0	3,6	0,0	3,6	5,5	1,8
2ª esc	20,0	7,3	25,5	3,6	10,9	7,3	3,6	0,0	5,5	9,1	7,3	0,0
3ª esc	9,1	1,8	16,4	7,3	16,4	12,7	3,6	7,3	0,0	18,2	5,5	1,8
4ª esc	5,5	5,5	9,1	5,5	1,8	14,5	16,4	14,5	3,6	3,6	7,3	12,7
5ª esc	3,6	5,5	3,6	9,1	3,6	7,3	10,9	14,5	0,0	9,1	12,7	20,0
não esc	12,7	76,4	30,9	65,5	63,6	52,7	65,5	60,0	90,9	56,4	61,8	63,6

Visitas de Estudo

As visitas de estudo eram sempre a parte mais significativa do plano de actividades do grupo. Algumas (...) eram planeadas e organizadas em colaboração com outros grupos disciplinares com quem os professores de História sentiam mais afinidade, nomeadamente o grupo de Português, Educação Visual e Geografia. Os museus, monumentos e itinerários patrimoniais eram o destino mais comum dessas visitas. As exposições temporárias de museus, galerias, palácios e outros monumentos e instituições culturais eram também objecto de visita. O concelho local, nomeadamente as visitas aos núcleos, exposições e itinerários organizadas pelo Ecomuseu municipal, constituía sempre parte obrigatória do plano. (...)

As visitas de estudo organizavam-se para proporcionar «a descentralização da prática pedagógica e promoção da educação patrimonial» (PAG, 1990/91) ou, até, para «a consolidação e motivação de aprendizagens, criação de hábitos culturais por parte dos alunos» (PAG, 1994/95). Estas visitas eram realizadas ao longo do ano, em ligação com os temas abordados nos programas e em função das condições logísticas das mesmas. A participação de parte dos professores do grupo no clube do património e de canoagem da escola que organizavam sempre visitas de estudo no país e, até, em Espanha constituía, também, mais um meio para reforçar esta componente pedagógica e cultural da actividade dos professores.

Exposições

As exposições organizadas pelo grupo (...) voltadas para a ligação ao meio e estudo da história local e com comemorações e efemérides que consideravam fundamentais para a formação do aluno como cidadão, nomeadamente ao nível da consciência cívica e da formação política. (...) Das exposições de outras entidades que o grupo promoveu na escola, podemos destacar algumas exposições do Centro de Arqueologia de Almada (CAA) sobre a Pré-história e Período Romano na região

Colóquios

Os temas dos colóquios organizados pelo grupo relacionam-se, normalmente, com as exposições ou campanhas organizadas pelo grupo. Os temas político-cívicos, como o 25 de Abril e Timor-Leste, dominaram este tipo de actividade. (...) Mas, como habitualmente, o grupo manifesta uma preocupação pelo estudo do património e história local que o leva a organizar colóquios sobre esta temática. Como se refere no plano de actividades o objectivo é o de «motivar a escola para a defesa e preservação do património histórico» (PAG, 1986/87). Neste âmbito, o CAA e o Ecomuseu municipal constituíam as entidades dinamizadoras desses colóquios. Integrado no lançamento do clube de defesa do património de iniciativa do grupo foi realizado no Moinho de Maré de Corroios um colóquio sobre a Educação Patrimonial (PAG, 1989/90) que motivou a adesão da escola e dos professores de História das escolas da Área Pedagógica em que está integrada.

Clubes Escolares

o clube do património (...) foi uma criação do grupo, por proposta de um seu membro, em 1989/90, e com a adesão mais ou menos sistemática todos os professores do grupo tem dinamizado ou participado nas suas actividades. Desta reunião saiu reforçada a ligação do clube ao grupo porque, apesar dos seus objectivos integrarem não só o património cultural, mas também o património natural, «as inscrições para o clube do património limitaram-se a alguns colegas do grupo e somente a uma colega de um outro grupo» (ARG, 14/03/90).

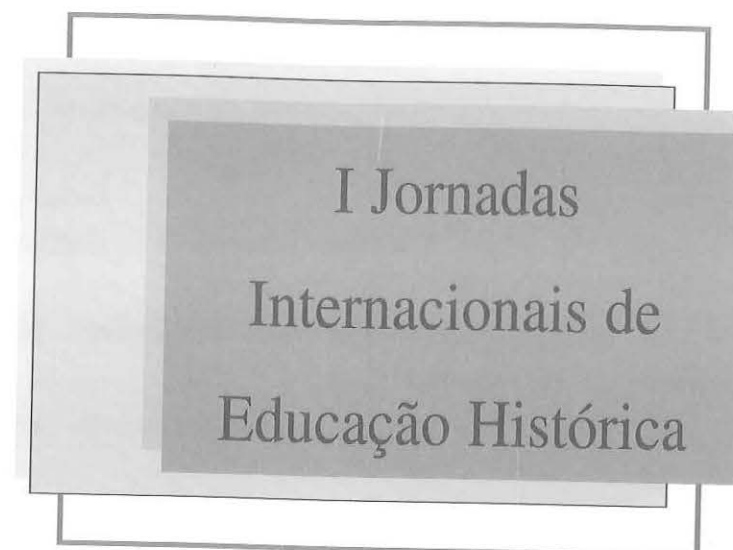
APRENDER HISTÓRIA É IMPORTANTE PARA:²

- AH1 Intervir na vida em sociedade ☐
- AH2 Saber fundamentar as suas opiniões ☐
- AH3 Preservar a memória colectiva ☐
- AH4 Adquirir cultura geral ☐
- AH5 Reforçar a identidade nacional ☐
- AH6 Aproveitar os ensinamentos do passado para as situações do presente ☐
- AH7 Conhecer semelhanças e diferenças entre povos, ao longo dos tempos ☐
- AH8 Apreciar o património construído ☐
- AH9 Procurar descodificar as mensagens implícitas na informação ☐
- AH10 Aceitar hábitos culturais diferentes ☐
- AH11 Interpretar a informação disponível na actualidade ☐
- AH12 Desenvolver o gosto pela fruição de bens culturais (teatro, museus,...) ☐

² Elementos do Projecto "Concepções de Professores sobre o Ensino da História".

Bibliografia

- Barca, I., Magalhães, O. & e Santos, L. F. (2000). Concepções de professores sobre o ensino da História. Relatório de investigação apresentado ao Instituto de Inovação Educacional.
- Mattoso, J. (1999). Editorial. Boletim *O Ensino da História*. Lisboa: APH.
- Santos, L. F. (2000). O ensino da História e a Educação para a Cidadania: concepções e práticas de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



15 e 16 de Junho de 2000

Braga



Universidade do Minho

15 de Junho

9,30h — Recepção dos participantes

Painel: Investigação em Educação Histórica

Moderadora:

Isabel Barca — Universidade do Minho

10,00h — Peter Lee — Universidade de Londres (tradução simultânea)

11,15h — Pausa para café

11,45h — Isabel Barca — Universidade do Minho

12,30h — Pausa para o almoço

14,30h — Keith Barton — Universidade de Cincinnati (tradução simultânea)

15,45h — Maria do Céu Melo — Universidade do Minho

Workshop: A Internet no Ensino da História

16,30h — Natividade Monteiro — Associação de Professores de História

17,15 — Mostra de Experiências em Educação Histórica

Verde de Honra

16 de Junho

Painel: Preservação do Património e Educação Histórica — múltiplas perspectivas

Moderadora:

Maria Augusta L. Cruz - História, Universidade do Minho

10,00h — Eduardo Souto Moura — Arquitectura

11,00h — Pausa para café

11,15h — Francisco Sande Lemos — Arqueologia, Universidade do Minho

12,00h — Luís Filipe Santos — Associação de Professores de História.

15,00h — Visita ao Mosteiro de Tibães

