

18

série actas



actas das 3.^{as} jornadas internacionais de educação histórica

Actas

Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História

organizadoras

Isabel Barca

Marília Gago

instituto de educação e psicologia actas centro de



investigação em educação
universidade do minho

ISBN: 972-8746-49-0



9 789728 746490

QUESTÕES DE EPISTEMOLOGIA E INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DA HISTÓRIA

ACTAS DAS
TERCEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA
(realizadas na Universidade do Minho, Junho de 2003)

ORGANIZADORAS
Isabel Barca
Marília Gago

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

Título

Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História
Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Organizadoras

Isabel Barca
Marília Gago

Capa

LUÍS CRISTÓVAM

Execução Gráfica:

Minhografe-Artes Gráficas, Lda.

Depósito Legal:

N.º 252312/06

ISBN

972-8746-49-0
978-972-8746-49-0

© Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
500 Exemplares

Braga – 2006

Apoios

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

ÍNDICE

Introdução

Isabel Barca 5

1. Epistemologia e Educação Histórica

- Objectividade em História
Olga Magalhães
Universidade de Évora 11
- Em torno da epistemologia da História
Isabel Barca
Universidade do Minho 17
- Investigação e práticas em ensino da História
Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto 27
- O Professor de História e a dimensão do seu conhecimento
Maria do Carmo Barbosa de Melo
Universidade de Pernambuco - Brasil 41
- Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica
Marília Gago
Universidade do Minho 55

2. Experiências na Sala de Aula

- Ideias dos alunos sobre Direito: uma experiência na Sala de Aula
Luís Miguel Silva, Maria Garete Moreira Maria Teresa Costa Rodrigues
Universidade do Minho 75
- Alargamento da Compreensão Histórica: O conceito de Racismo
Maria Paula Abreu, Sandra Freitas
Universidade do Minho 95
- A mulher nos anos 1920:
Fernanda Morais, Isabel Afonso, Paula Correia
Universidade do Minho 117

INTRODUÇÃO

A que nível se encontra, neste país, a discussão teórica sobre a natureza da História?

O debate de carácter epistemológico já foi intenso e estimulante, na segunda metade da década de setenta do séc. XX, em Portugal. A partir de 1974, a História sacudiu as velhas roupagens exigidas pela ditadura que faziam dela um veículo de propaganda do regime, sobretudo pela omissão de factos e interpretações menos positivas para a imagem mitificada de um povo com 'vocação colonial', para usar as palavras de António Matoso em 1946, no seu manual de História (livro único do 3º ao 5º ano do liceu durante décadas, com algumas actualizações). No contexto revolucionário de meados de 1970, as novas (e diversas) abordagens historiográficas passaram a defender a História como disciplina científica, afirmando a liberdade de pensamento e assumindo critérios metodológicos genuínos. A História passou a ter um papel formativo de novo tipo: era agora encarada como instrumento para uma leitura crítica da realidade social.

Historiadores de diferentes correntes de pensamento – tais como Borges Coelho, Barradas de Carvalho, Vitor Sá, Oliveira Marques, Magalhães Godinho, Joel Serrão, Veríssimo Serrão – tornaram-se autores influentes e controversos, dando lugar a um vivo debate de ideias, traduzido numa actividade editorial considerável, não só a nível da história substantiva mas também a nível da teoria da História.

Passado o período revolucionário, uma equipa liderada pelo historiador Magalhães Godinho propõe, em 1978, novos currículos de História não só para a licenciatura como para os vários níveis de ensino não superior. E assiste-se, até à década de 1990, a uma hegemonia da corrente estruturalista, com enfoque nos complexos historico-geográficos, privilegiando as estruturas, desprezando 'a espuma do tempo' e perseguindo o ideal de uma história total, com o contributo de outras ciências sociais.

O predomínio (absoluto?) da corrente estruturalista trouxe a vantagem de ensinar a olhar para o passado de uma forma objectiva, como empresa global, despida dos velhos mitos de heróis ao serviço de ideologias específicas. Mas estrangulou o debate epistemológico: quantas obras de debate teórico se publicaram na década de 1980?

E em nome desta preocupação com a História científica, total ('sem hiatos', segundo a representação de professores) regressou-se a uma velha perversão no Ensino da História: uma História transmitida por exposição, agora com contornos complexos, incompreensíveis para muitos alunos e, portanto, memorizada e desprovida de significado.

Os programas do ensino básico implementados na década de 1990, na sequência da aprovação da Lei de Bases de 1986, invertem a tendência estruturalista, mas esta parece continuar a dominar nos programas do ensino secundário até à reforma recente. No plano teórico, o debate continua ténue. No entanto, ele é essencial para a reflexão sobre a Educação Histórica e, sobretudo, para as decisões sobre o seu currículo:

- Que modelos historiográficos existem e que justificações são apontadas para esses modelos?
- Que potencialidades apresentam os vários modelos historiográficos para a educação básica de um jovem do séc. XXI?
- Que tipo(s) de História ensinar?

Questões como estas preocupam os investigadores em educação histórica e, por isso, constituem o objecto desta publicação.

Na I Parte, centrada nas relações entre a Epistemologia e a Educação Histórica, Olga Magalhães problematiza a questão da objectividade do conhecimento histórico à luz de um perspectivismo não relativista. Isabel Barca debate questões em torno da multiperspectiva em História, partindo da fundamentação filosófica para uma proposta de abordagem em educação histórica. Luís Alberto Marques Alves discute as relações da História com a Educação para a Cidadania, apresentando uma experiência em sala de aula com base nesses pressupostos. Maria do Carmo Barbosa reflecte sobre as ideias de professores de História do Recife sobre o ensino desta disciplina, tendo por base um enquadramento epistemológico permeado pela preocupação de atender a paradigmas teóricos actualizados. Marília Gago explora as ideias de alunos acerca da existência de diversas narrativas em História, ancorada numa discus-

são epistemológica sobre os conceitos de narrativa produzidos no seio de diferentes escolas historiográficas.

A II Parte apresenta um conjunto de experiências em sala de aula resultantes de trabalhos desenvolvidos na disciplina de Metodologia do Ensino de História do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Estes trabalhos tiveram como objectivo ensaiar, no terreno, a ligação efectiva entre a teoria e a prática, a nível da educação histórica. Sob a proposta de realizar, em ambiente de aula-oficina, um tratamento das ideias dos alunos, desde um momento prévio até ao momento final da aula, as experiências integram uma primeira tentativa, provisória e aberta a discussão, por parte de professores de História em início do respectivo curso de pós-graduação, de análise qualitativa e sistemática do aparato conceptual dos seus alunos. Esta análise procura ancorar-se numa perspectiva que atende ao pensamento do aluno e aos processos cognitivos, em lugar de uma classificação normativa praticada em testes. Neste âmbito, Luís Miguel Silva, Maria Gorete Moreira e Maria Teresa Rodrigues desenvolveram um estudo acerca das ideias dos alunos sobre "Direito"; Maria Paula Abreu e Sandra Freitas debruçaram-se sobre a evolução da compreensão histórica sobre o conceito de "Racismo"; Fernanda Moraes, Isabel Afonso e Paula Correia focalizaram as ideias sobre "A Mulher nos Anos 20".

Os trabalhos que integram esta publicação são o resultado de Comunicações apresentadas nas III Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Este evento só foi possível graças ao contributo empenhado, na sua organização, dos alunos do III Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História:

- Fernanda Moraes
- Isabel Afonso
- Luís Miguel Silva
- Maria Gorete Moreira
- Maria Paula Abreu
- Maria Teresa Rodrigues
- Paula Correia
- Sandra Freitas

Isabel Barca

1. Epistemologia e Educação Histórica

OBJECTIVIDADE EM HISTÓRIA

OLGA MAGALHÃES
Universidade de Évora

Gostaria de começar esta reflexão em torno da objectividade em História com duas citações que não creio demasiado longas: a primeira data dos anos setenta do século XX, embora se reporte a uma realidade anterior; a segunda, chega-nos do início da década de 1940:

“Sem a minha prisão, teria escrito um livro completamente diferente”, diz-nos Braudel (1997, p. 12), referindo-se à forma como o seu longo internamento num campo de prisioneiros, durante a 2ª Guerra Mundial, moldou a sua visão da História.

Por sua vez Marc Bloch, na sua famosa *Introdução à História* (1997, p. 89), relembra que *“onde é impossível o cálculo aritmético impõe-se sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a expressão das realidades do espírito humano o contraste é, em suma, o mesmo que existe entre a tarefa do operário fresador e a do fabricante de instrumentos de corda: ambos trabalham com rigor milimétrico; mas o primeiro utiliza aparelhos mecânicos de precisão; o segundo guia-se sobretudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria conveniente nem que o fresador se contentasse com o empirismo daquele fabricante, nem que este imitasse o fresador”*.

Que sentido poderá ter, nestes primórdios do século XXI, e a propósito da discussão sobre a objectividade em História, invocar as palavras de Bloch e Braudel? Em primeiro lugar, porque elas registam de uma forma simultaneamente real e humana as dificuldades que sentimos quando pretendemos encontrar uma justa medida da nossa possível objectividade. Em segundo lugar, porque a passagem dos anos lhes não retiraram nem validade, nem frescura.

Confrontemo-nos então com o nosso dilema: objectividade *possível*. Com estas palavras não pretendo afirmar a igual validade de qualquer interpretação histórica, mas tão somente sublinhar a possibilidade da existência de uma pluralidade de pontos de vista e de interpretações que, rigorosas e fundamentadas, nos obrigarão seguramente ao confronto e à opção por aquela, ou aquelas, que a nossa especial sensibilidade e o nosso rigor de análise nos indiquem ser as melhor sustentadas.

A propósito desta problemática, parece importante apresentar alguns argumentos que retomo de William Dray:

Ao analisar a questão do relativismo histórico, e portanto, da objectividade do conhecimento histórico, entendido como campo específico de conhecimento e não como ciência, Dray (1980, pp. 27-46) sumaria um conjunto de questões que são ilustrativas da sua posição. A sua análise parte da apreciação dos argumentos a favor do cepticismo, apresentados pelo historiador americano Charles Beard, que sintetiza em quatro grandes pontos: 1) o conhecimento do historiador é necessariamente indirecto; 2) o seu conhecimento é necessariamente incompleto; 3) o seu relato (*account*) do passado é necessariamente estruturado; e 4) os relatos históricos são necessariamente assentes em valores (*value-laden*). Da sua apreciação destes argumentos transparecem as suas posições sobre a possibilidade de afirmar uma objectividade do conhecimento histórico que, sendo naturalmente diversa da objectividade defendida por quem considera a História uma ciência idêntica às ciências da natureza, não deixa por isso de ser possível.

Relativamente ao primeiro argumento, sobre o conhecimento indirecto do passado, Dray considera que a incorrecção reside na sua *“assunção de que o conhecimento só pode ser obtido inspeccionando o que é conhecido”* (p. 30), o que, a ser aceite, significaria que seria impossível conhecer o que quer que fosse que não estivesse perante o investigador, ou seja, que ultrapassasse o paradigma científico da observação directa. Tal consideração implicaria, assim, restrições de vulto, quer para o conhecimento histórico, quer para o conhecimento em geral, o que se configura inaceitável. A este respeito, Dray considera que a irrepitibilidade dos acontecimentos passados, que impossibilita o historiador de aceder ao seu conhecimento directo, não pode servir de base de sustentação para o primeiro argumento de Beard, uma vez que tal facto apenas torna distinto o processo de investigação do historiador do de, por exemplo, um químico; mas, enquanto que este último está exactamente interessado na possibilidade de repetição, o historiador preocupa-se com as particularidades de um determinado acontecimento. Por outro lado, quanto à ideia de que a

história contemporânea poder ser considerada um paradigma, dada a possibilidade de se aceder ao seu conhecimento directo, Dray contrapõe, por um lado, o facto de *“mesmo a história contemporânea ultrapassa o que o próprio historiador (...) observa”* (p. 32) e, por outro, o facto de ser sobejamente conhecido que os historiadores *“descobrem muitas coisas sobre o passado que esse mesmo passado nem sequer desconfiava de si próprio”* (p. 32).

Passando ao segundo argumento de Beard, o do conhecimento incompleto do passado, Dray sustenta que nenhum conhecimento pode pretender saber tudo o que verdadeiramente pode ser conhecido sobre um determinado objecto e que, portanto, tal não é uma especificidade do conhecimento histórico. Dray argumenta que a questão do conhecimento incompleto do passado deve ser contextualizada e, no que se refere à selecção que o historiador obrigatoriamente faz; dando o exemplo da Revolução Francesa, sublinha que se não referir o Terror pode ser considerado uma distorção ou uma falsificação, dada a importância geralmente atribuída a esse período no contexto da Revolução Francesa, o mesmo não poderá ser dito da não enumeração dos deputados à Assembleia Constituinte, e conclui *“uma vez reposta a noção de contar a verdade toda num contexto real, vê-se que tal não significa contar todas as verdades que poderiam ser ditas sobre o tema, e menos ainda contar todas as verdades concebíveis sobre o assunto”* (p. 34).

Quanto ao terceiro argumento de Beard, relativo ao facto dos relatos históricos serem estruturados, Dray considera que tal poderá acontecer ao nível da história universal, mas que um relato histórico *“assente em evidências”* pode contribuir para o conhecimento da realidade. Socorrendo-se do exemplo dos livros infantis onde, de uma multiplicidade de pontos para unir, se pode escolher tornar visível uma determinada figura, consoante os pontos escolhidos, Dray argumenta que isso não se passa no relato histórico, uma vez as escolhas que o historiador faz não podem ser vistas abstractamente, mas sim no contexto mais amplo da sua investigação e *“dado que os próprios factos são conhecidos como estruturados, acabamos, apesar de tudo, por ter algum conhecimento da estrutura do passado”* (p. 41).

Finalmente, no que se refere ao quarto argumento aduzido por Beard, relacionado com os valores presentes nos relatos históricos, Dray sublinha que sendo o conhecimento histórico, como qualquer outro conhecimento, produzido por seres humanos, ele será afectado por crenças, preconceitos ou experiências particulares, mas que a questão deverá ser centrada na natureza da investigação histórica, das perguntas que são feitas e sobre o que são feitas e não na pessoa do historiador. Recorrendo a mais um exemplo, refere que as relações

entre a Rússia e a Checoslováquia, em 1968, podem ser descritas como uma 'invasão' ou uma 'libertação' da segunda pela primeira, mas que o que ninguém negará é que, num dado momento, as tropas russas 'entraram' na Checoslováquia sem o consentimento do governo checo. Dray argumenta também que, dada a natureza humana daquilo que o historiador investiga, ele terá necessariamente de fazer juízos de valor, porque terá de atribuir aos agentes históricos objectivos e crenças, mas isso não significa que tenha de *avaliar* esses objectivos e crenças, isto é, "*se distinguirmos entre três níveis conceptuais em que as acções e as experiências humanas podem ser concebidas, o puramente fisiológico, o intencional e o avaliativo, nenhuma necessidade lógica obriga quem escolhe trabalhar no segundo nível a passar para o terceiro*" (p. 44).

De uma forma sucinta, à luz das considerações de Dray sobre os argumentos de Beard a favor do cepticismo, poder-se-á afirmar que o autor rejeita a inexistência da verdade ou a sua intangibilidade, preferindo sublinhar a possibilidade do conhecimento histórico como um campo específico e autónomo de investigação, sujeito a revisões trazidas por novas descobertas e novos pontos de vista, como acontece com todo o conhecimento humano, assente em inferências a partir das evidências e produtor de explicações racionais que não são absolutamente neutras porque partem da perspectiva do historiador e reflectem os seus necessários juízos de valor (cf. Magalhães, 2002).

Como se pode constatar, cerca de quarenta anos separam as citações inicialmente apresentadas e os argumentos aduzidos por Dray. No entanto, nestes mesmos quarenta anos, o progresso do conhecimento histórico foi incontável, o alargamento das fronteiras deste nosso conhecimento ultrapassou muito aquilo que seria imaginável, discutimos mesmo a possibilidade da existência de um conhecimento sobre o passado, tido como intangível.

Neste longos anos pós 2ª guerra mundial, produziu-se muito conhecimento histórico, desbravaram-se territórios insuspeitos, sofremos as dúvidas e as angústias de quem viu desmoronar-se o sonho impossível da grande narrativa para afinal ver reerguer-se a possibilidade do conhecimento histórico. Porque a História, essa, continua admiravelmente a atrair-nos a todos nós. Talvez porque o passado exerça alguma espécie de fascínio e a História tenha sido anunciada como o retrato possível desse passado, inatingível mas não de todo irre recuperável. Talvez porque múltiplas razões impulsionem a curiosidade e o desejo de saber os caminhos percorridos nos decénios e séculos idos e a História quase sempre tenha parecido a via de reencontro desses caminhos (Magalhães, 2002).

Ou tão simplesmente porque "*a música, a poesia, a pintura ou qualquer outra arte nos fazem melhores, modelam a nossa sensibilidade, aperfeiçoam o gosto, o estilo e os costumes. Mas só a História nos muda*" (Lorenzo, 1990, p.110).

Referências bibliográficas

- Bloch, M. (1997). *Introdução à história*. Lisboa: Europa-América
- Braudel, F. (1997). *Les ambitions de l'histoire*. Paris: Ed. Fallois.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lorenzo, J. M. (1990). En algun lugar del corazon de la historia. in J. M. Azcona (ed). *Debates por una historia viva*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 95-112.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da História*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS.

EM TORNO DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

ISABEL BARCA

Universidade do Minho

No domínio do conhecimento social sempre existiram olhares plurais e que estão na base de muitos debates teóricos acerca da natureza dos saberes e, especificamente sobre questões como a objectividade e a explicação. No século XIX, os pressupostos de objectividade científica então identificados como neutralidade absoluta do sujeito observador constituíam um critério de demarcação entre a ciência e a não-ciência. Contudo, o actual enfoque sobre a produção social do conhecimento desde os trabalhos de Popper (1972, 1980) e Foucault (1991, 1992) conduziu à consciência da historicidade das teorias mesmo no campo das outrora “ciências exactas”, vindo redimensionar velhas polémicas sob novos contornos. Não faz já sentido discutir questões de objectividade *versus* subjectividade; mas antes, admitindo uma inescapável subjectividade em qualquer domínio de conhecimento, importa debater as possibilidades, limites e critérios da apropriação cognitiva do real – importa repensar, em suma, o conceito de objectividade. É que, se a constatação de uma subjectividade inescapável representa o triunfo da dimensão humana em qualquer domínio de conhecimento, deverá reconhecer-se, também, que tal constatação poderá abrir caminho a um relativismo céptico traduzido pela postura de “vale tudo” face a qualquer produção teórica – o que porventura trará um escasso incentivo no que diz respeito à progressão do conhecimento. Esta preocupação tem gerado diversos debates em várias áreas de saber e de acção. Garfinkel (1981) acentuou que, no campo da teoria social, impõe-se a ultrapassagem de tal relativismo acrítico, procurando debater quais os critérios específicos inerentes ao que conta como uma boa explicação social. Centremo-nos nas reflexões deste tipo que se têm desenvolvido quer no campo da epistemologia da história quer no campo da educação histórica.

Olhares múltiplos de historiadores

Uma reflexão epistemológica sobre a História, na linha desenvolvida por Danto (1965), Walsh (1967) e Dray (1980, 1991), tem defendido o perspectivismo acentuando que o ponto de vista do autor é algo inerente à produção histórica. O historiador reconstrói o passado a partir das suas experiências entretecidas num dado tempo e lugar, dentro de um contexto que por si já promove uma determinada cosmovisão. Dray sublinha que as interpretações históricas contêm intrinsecamente juízos de valor; isso constitui uma característica da própria História e não algo a neutralizar por completo, em nome de uma pretensa objectividade. Na produção histórica, tanto o sujeito (um ser humano) como o objecto (os seres humanos) estão imbuídos de uma dimensão valorativa. E, como acentua Walsh, eliminar esta dimensão na narrativa histórica seria equivalente a um acto sanguinário... nada restaria, nem sujeito nem objecto. A História seria impossível.

Mas, nesta abordagem, a valorização do ponto de vista do autor não implica a defesa de um subjectivismo acrítico. Ponto de vista não significa enviesamento: existem critérios metodológicos a serem respeitados pelo historiador e que fazem da história um corpo organizado de conhecimento, de base empírica (e, neste sentido, uma ciência). Com esta fundamentação, a mesma linha rejeita igualmente uma postura de relativismo céptico, que põe em causa a possibilidade de acesso epistémico à realidade. Se, como defende Dray, a história é genuinamente não consensual em termos de posições substantivas (1980), no plano epistemológico é possível encontrar critérios comuns a explicações divergentes, possibilitando o diálogo entre pontos de vista alternativos; para Rubinoff (1991), será até legítimo esperar uma progressiva construção de convergências entre pontos de vista, através do debate aberto:

It is only by nourishing the atmosphere of debate with a view to eventual agreement that the practice of history can achieve objective knowledge and perform its role as a school of political wisdom. (p.151)

Uma outra linha de análise, configurada pela tradição da escola francesa dos *Annales*, tem caminhado paralelamente à anterior corrente, de influência anglo-saxónica. Esta segunda linha defende o espaço da História como ciência social com a potencialidade de explorar os múltiplos tecidos da realidade. Através do estudo interdisciplinar, esta corrente propõe-se proceder à apreensão cognitiva (e objectiva) da realidade total sob múltiplas perspectivas - a económica, a política, a social, a demográfica... Daqui resultou uma fecunda e

diversificada produção. Contudo, a multiplicação dos estudos históricos em torno de novos problemas, novos contributos e novos objectos, fez emergir entre os historiadores da escola dos *Annales* um sentido de relativismo da sua ciência. Em finais dos anos 1960, Foucault lança um programa desconstrucionista, de descentração do olhar. Propõe a ruptura com conceitos estabelecidos (como o próprio conceito de humanismo generalizante), alerta para a necessidade de desmontagem dos discursos e práticas dos sujeitos (de que se pode falar, que enunciados se retêm na memória e quais os que são esquecidos). Insiste que a história dos fracos não está narrada na história dos fortes (Foucault, 1991, 1992). Por isso, é preciso aprender a conhecer e narrar sob a perspectiva do Outro - conhecer a perspectiva do não-ocidental, do marginal, da mulher, da criança... Esta desconstrução-descentração foi útil no combate ao eurocentrismo, mas contribuiu para um relativismo de cariz pós-modernista.

A noção de perspectiva - no sentido de ponto de vista - embrenhou-se assim também na tradição historiográfica francesa. Autores da chamada História Nova, sob a direcção de Jacques Le Goff, aprofundaram o debate sobre a natureza da História, traduzindo a apreensão causada pela fragmentação de perspectivas e pela invasão de outras áreas do saber social (Le Goff et al, 1983; Le Goff e Nora, 1987). Estes debates espelham diversos olhares sobre a relativa objectividade da História, entendida ou contestada sob diferentes matizes. Assim, enquanto Certeau (1987) desmonta o trabalho histórico sob o pressuposto da extrema contingência da produção:

O livro ou artigo de história é, simultaneamente, um resultado e um sintoma de grupo, que funciona como um laboratório. Como o automóvel saído de uma fábrica, o estudo histórico prende-se ao complexo de uma fabricação específica e colectiva, tanto mais que não é o efeito de uma filosofia pessoal ou a ressurgência de uma "realidade" passada. É o produto de um lugar. (p. 26)

Le Goff (1986) reconhece a construção de um conhecimento objectivo dentro de um contexto social:

Embora fosse um erro pensar que exista uma ciência como verdade objectiva, eu penso que existe uma ciência histórica que se põe como objectivo a objectividade, e que portanto, apesar do contexto em que se actua, há sempre algo que se acrescenta à constituição de um saber específico. (p. 90).

Os objectos e perspectivas da produção histórica continuam a multiplicar-se, num movimento que alguns autores já designam por "a 'nova' nova história" (Olàbarri, 1995): a par de autores que prosseguem uma linha analítico-narrativa, outros recriam o imaginário, as vivências, as linguagens, os silêncios, ou as representações de vários sujeitos, Outros. Por aqui talvez passe a

linha esbatida entre a história e a ficção. Uma fronteira que começa a ser temida por parte dos historiadores... porque os romancistas também se aventuram na história (e todos podemos recordar pedaços de um real encantado que nos é sugerido por romances em que a ficção é entretida com factos históricos). E não deverá esquecer-se também a discussão da fronteira entre Jornalismo (um conhecimento presente, imediato, multi-perspectivado) e a História (um conhecimento sobre o passado, mediado, multi-perspectivado).

Quais serão afinal os limites para a objectividade e validade da História? Será legítimo aceitar todos os discursos como historicamente válidos? Chegou-se a algum consenso sobre que, em História, não tem que haver necessariamente um consenso entre as suas interpretações narrativas, já que elas são produzidas a partir de um ponto de vista contextualizado. Numa sociedade aberta a perspectivas plurais, não há já o hábito maniqueísta de classificar como certa a perspectiva coincidente com os nossos valores e errada a perspectiva que não coincide com o nosso ponto de vista. Contudo, não será também muito frutuoso aceitar um programa desconstrucionista linear, que poderá estar representado numa destas posições:

- 1) todas as versões são legítimas à luz da sua própria lógica interna e do seu contexto;
- 2) nenhuma versão tem correspondência com o real, dado que cada discurso é uma mera contingência de determinado tempo e lugar.

Numa postura pós-desconstrucionista, alguns epistemólogos da História sublinham a necessidade de explicitar quais são efectivamente os critérios intersubjectivos que são partilhados pelos historiadores. Autores que defendem um objectivismo crítico, isto é, a possibilidade de um conhecimento objectivo ao nível metodológico, têm analisado alguns desses critérios, que focam essencialmente preocupações de consistência empírica e de consistência lógica (Barca, 1996, 2000). O critério de consistência empírica exercita-se pela confirmação - refutação da evidência existente; o critério de consistência lógica aponta essencialmente para a plausibilidade das situações históricas recriadas. O recurso a comparações com outras situações históricas (Martin, 1989) e a consideração do âmbito explicativo de cada hipótese (McCullagh, 1984) constituirão indicadores da argumentação utilizada frequentemente pelos historiadores para avaliar a relativa qualidade de cada resposta histórica.

É à luz de tais critérios que não podemos perder de vista a necessidade de seleccionar, entre a variadíssima produção actual, as respostas mais avançadas para as questões da História.

Olhares múltiplos de alunos

A onda positivista hoje teoricamente ultrapassada no plano epistemológico, e que via na historiografia a ciência da verdade neutral sobre o passado humano, parece ainda atravessar muito do discurso da aula de História. Sob esta tendência, os factos da História afirmam-se transparentes - eles falam por si - as interpretações aparecem unívocas e conduzem à explicação correcta do passado. Assume-se que, com novos factos, as narrativas existentes serão aprofundadas, enriquecidas, mas não postas em causa. Só em tópicos especialmente sensíveis, que envolvem opções ideológicas de cada um, é que são aceites teses controversas. Alguns manuais incluem testemunhos de agentes históricos expressando pontos de vista alternativos, mas a grande narrativa sobre a marcha da Humanidade tende a ser apresentada, nos seus traços gerais, confluyente, consensual, sem hiatos.

No plano da educação histórica para uma sociedade aberta, plural e tolerante, é legítimo perguntar:

1. Que validade epistemológica terá hoje a apresentação de um retrato do passado como sendo a verdade histórica?
2. Se aos alunos se fornece uma versão - a que vem narrada e legitimada no livro de texto - para ser compreendida e assimilada, que tipo de pensamento histórico se estará a fomentar entre os jovens? Que oportunidades terão os alunos para exercitar a imaginação histórica, a organização e selecção da informação através do cruzamento de várias fontes históricas ou da progressiva consideração de versões alternativas mais ou menos válidas à luz de critérios históricos?

Poderá argumentar-se, numa base impressionista, que uma abordagem epistemologicamente válida à luz do estado de discussão actual seria demasiado complexa para os nossos alunos. Contudo, a pesquisa em cognição histórica sugere que desde cedo as crianças revelam-se aptas a lidar com situações relacionadas com a perspectiva humana.

No âmbito de um estudo realizado com adolescentes dos 12 aos 19 anos de idade, a frequentar entre o 7º e o 11º anos de escolaridade em diversas escolas do norte de Portugal, os alunos tiveram a oportunidade de lidar com versões plurais, construídas a partir de pontos de vista diferenciados.

Mostraram-se capazes de arbitrar entre essas várias versões, embora utilizando argumentos de consistência factual e lógica em níveis de elaboração diversos. Como breve ilustração das possibilidades desta abordagem na educação histórica, transcreve-se a análise comparativa de quatro versões históricas sobre uma questão histórica (Como se explica o controlo do oceano Índico pelos portugueses, no séc. XVI?) trabalhadas, pela primeira vez, pelo Mário, 13 anos de idade, 7º ano:

A versão A [versão explicativa, de Oliveira Marques] dá uma explicação lógica e sintética, enquanto que a versão C [versão explicativa, de António Matoso] dá uma explicação para fazer orgulho aos portugueses, por terem muito patriotismo e rectidão moral.

A versão B [versão explicativa, de Arnold Pacey] fala que os muçulmanos não seriam o grande problema mas sim os chineses, que se tinham retirado do Índico 60 anos antes. A D [versão descritiva] mostra que embora os chineses estiveram no Índico, os portugueses não se viram afectados por isso.

A versão B [O. Marques] fala que os portugueses tiveram “sorte” porque os muçulmanos não tinham grande poder militar marítimo mas a C [A. Matoso] diz que só se conseguiu o grande domínio devido ao patriotismo dos portugueses e à sua religião ser “melhor” que a muçulmana.

As respostas e a argumentação produzidas pelos jovens inquiridos constituem dados que, em linhas gerais, convergem com os estudos sobre cognição histórica desenvolvidos em Inglaterra por Lee (2005), entre outros, no sentido de que crianças e jovens entendem e relacionam pontos de vista diferenciados, contanto que a situação que lhes é apresentada surja de alguma forma familiar e motivadora.

O aluno apreende quando a experiência é significativa para ele. Ora o processo informal da educação, numa sociedade plural onde continuamente surge a controvérsia sobre variadas questões, quer nos *media* quer no meio circundante, torna familiar aos nossos jovens a consideração de posições divergentes. Em relação ao tratamento de versões divergentes, o senso comum tenderá a expressar-se de uma destas formas, segundo pressupostos emocionais ou acríticos:

- “uma versão é melhor porque é a que mais me agrada”;
- “todas as versões são iguais em valor, porque todas dependem de um determinado ponto de vista”.

Na sociedade actual, é preciso saber seleccionar entre várias propostas e saber decidir a favor das melhores. Quando jovens e adultos são, cada vez mais, incitados pelos *media* a optar entre ideias ou entre produtos, a formação de uma opinião fundamentada torna-se hoje de extrema relevância. Não para que todos escolham exactamente o mesmo, mas para que o façam com critérios de alguma qualidade e rigor. A educação histórica e social poderá ter um contributo neste campo, se proporcionar aos alunos o exercício gradualmente crítico de abordagem de versões diferenciadas. Será esta - entendemos - uma das muitas formas possíveis e válidas de ajudar os jovens a apropriar-se cognitivamente do real.

Esta aposta na multiplicidade dos sujeitos na esfera do epistemológico, e na consideração prévia das reconstruções dos alunos na esfera do educacional, chama a atenção para novos conceitos de aula. Na escola actual, em que medida existe espaço para os alunos exprimirem os sentidos que atribuem à história? Não estará este espaço cristalizado, na prática, nos momentos de pergunta-resposta que servem de base a um diálogo superficial de grande grupo? Para lá destes momentos de diálogo mais ou menos informal, outros deverão existir centrados no trabalho dos alunos para execução de tarefas claras e bem delineadas, em torno de materiais históricos. Os conceitos tácitos e argumentos dos alunos deverão constituir o ponto de partida para a construção de aprendizagens. Porque os alunos também produzem ideias históricas. Só que olham para a História, não com os olhos do autor ou do professor, mas com os olhos de um jovem, de um tempo diferente. Um exemplo, entre muitos:

No estudo em que os alunos analisaram quatro respostas a uma questão histórica, vários adolescentes consideraram a versão nacionalista (de A. Mattoso) como uma boa explicação histórica. A maior parte destes interpretou o factor “correção moral” como “força de vontade”, comparando-a à dos jogadores de futebol dos nossos dias.

Destas observações ressalta um princípio essencial da aprendizagem histórica:

Os conceitos em História constroem-se com base em conceitos do social quotidiano. A formulação de ideias a nível do senso comum faz parte do processo de busca de conceptualizações mais exigentes.

A televisão, os jogos, o computador, (a internet?), a música, o futebol, as conversas, vão moldando o modo de as crianças e jovens verem o mundo - um modo, uma diferença de perspectiva(s), de experiência(s), que os adultos implicados na Educação deverão tentar entender. O senso comum dos adolescentes, os seus pontos de vista, devem pois ser acolhidos pelos professores não como obstáculos à aprendizagem, mas como pontos de partida possíveis para construções mais elaboradas.

Referências bibliográficas

- Barca, I. (1996). *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Londres.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP. Universidade do Minho.
- Certeau, M. (1987). A operação histórica. In Le Goff, J. e Nora, P. (Org.), *Fazer história* (2ª ed.), pp. 17-58. Venda Nova: Bertrand.
- Danto, A. C. (1965). *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Dray, W. (1991). Comment. In Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.), *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ed. de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Genealogia del racismo*. Madrid: Ed. de La Piqueta.
- Garfinkel, A. (1981). *Forms of explanation: rethinking the question in social theory*. New Haven: Yale University.
- Hughes, M. (Ed.) (1996). *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Le Goff, J., Ladurie, L., Duby, G. et al. (1983). *A nova história*. Lisboa: Edições 70.

Le Goff, J. (1986). *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70.

Le Goff, J. e Nora, P. (Org.) (1987). *Fazer história* (2ª ed.). Venda Nova: Bertrand.

Martin, R. (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.

McCullagh, C. B. (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olábarri, I. (1995). "New" new history: A longue durée structure. *History and Theory*, 34 (1), 2-29.

Popper, K. R. (1972). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge* (4th ed., rev.). Londres: Routledge and Kegan Paul.

Popper, K. R. (1980). *The logic of scientific discovery* (rev. ed.). Londres: Hutchinson.

Portal, C. (Ed.). (1987). *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.

→ Rubinoff, L. (1991). Introduction. W. H. Dray and the critique of historical thinking. In Van der Dussen, W. J. and Rubinoff, L. (Eds.), *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history* (pp. 1-11). Leiden: E. J. Brill.

→ Van der Dussen, W. J. & Rubinoff, L. (Eds.). (1991). *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill.

→ Walsh, W. H. (1967). *An introduction to philosophy of history*. Londres: Hutchinson.

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ENSINO DA HISTÓRIA

LUIS ALBERTO MARQUES ALVES
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Introduzindo alguns pressupostos

Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária - quem somos? - emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de *identidade* - entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros - aparece associado à *consciência histórica*, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva (...). (Pais, 1999, p.1)

Actualmente os professores, de qualquer disciplina, enfrentam uma renovação dos seus papéis e um novo enfoque para as suas actividades. Ser professor hoje é, sobretudo, ter capacidade de dar resposta aos novos desafios, onde se destacam os seguintes:

- Capacidade para elaborar projectos educativos tendo em conta, por um lado, as particularidades do educador e dos seus alunos e, por outro, as especialidades do meio envolvente material e social. Como afirma Popham, a qualidade da aprendizagem numa situação de ensino deriva de um método particular, utilizado por um professor específico, para alunos específicos e perseguindo objectivos muito concretos.

- Capacidade para obter o máximo de êxitos, designadamente - como ideal - o de todos os alunos, apesar da sua heterogeneidade.
- Capacidade para valorizar a inteligência, mesmo aquela que se apresenta muito oculta. Assumindo a inteligência como multiforme, deseja-se que o professor consiga aproveitar as cinco principais aptidões mentais primárias (compreensão verbal, fluidez verbal, aptidão espacial, raciocínio e aptidão numérica) mas crie ainda condições pedagógicas e didáticas para o desenvolvimento das aptidões intelectuais que se expressam em atitudes e valores.
- Capacidade para identificar os sobredotados e permitir-lhes a actualização do seu potencial para evitar que sejam vítimas de fracassos escolares motivados pelo desajustamento da aprendizagem e dos conteúdos.
- Capacidade de diversificar estratégias de motivação dos alunos.
- Capacidade de renunciar a impor o saber, a disciplina, procurando negociar, tendo em conta as ideias e os sentimentos pessoais: o constrangimento deve dar lugar ao contrato.
- Capacidade de atribuir ao saber um sentido que ultrapasse os efeitos puramente materiais (ganhar dinheiro...), revalorizando a cultura geral que, em última análise, protege contra a marginalização.
- Capacidade de passar a mensagem da perenidade e permanência da educação.

O professor de História tem pois, antes de mais, de circunscrever a sua actuação dentro da perspectiva educativa subjacente a todos os intervenientes na formação dos alunos, colocando depois os conteúdos da disciplina ao serviço desses princípios. Para a consecução desses objectivos tem de potencializar as virtualidades da História, eliminando o cepticismo da sua utilidade e evidenciando as possibilidades dos seus conteúdos.

HISTÓRIA - partir dos conteúdos e chegar à cidadania

Uma das preocupações que percorreu a XIXª Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, realizada na Noruega em Junho de 1997,

foi a da importância do ensino da História no contexto da criação de uma identidade europeia. Numa das suas conclusões podia ler-se o seguinte:

No que respeita ao projecto Ensino da História numa nova Europa (...) estão convencidos que pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: -aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratar e analisar de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (...). (*O Ensino da História*, 1997, p.15)

Quando se fala de identidade, de consciência europeia, de tolerância, de intervenção cívica, de solidariedade... a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente social. Por outro lado, quando se questionam os jovens europeus e portugueses sobre o significado da História, vislumbram-se nas suas respostas a sua "valorização da História como fonte de aprendizagem" (Pais, 1999, p. 21-22) e o seu respeito pela monumentalidade do passado. Em contrapartida atribuem um significado pouco relevante às matérias escolares, aos manuais ou até "às narrativas dos professores" (Idem, 1999, p. 37). Este desencontro entre potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina leccionada obriga-nos necessariamente a reflectir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História.

Dentro do contexto enunciado valerá a pena reflectir sobre o papel que se deve atribuir à História, procurando responder à questão que sempre colocam sobre a sua utilidade.

Antes de mais o sentido de utilidade é um enfoque perverso. Aqueles que questionam por este prisma a História têm normalmente já assumida a preconceituosa resposta de que não serve para nada. A esses convirá logo esclarecer que a utilidade só pode ser equacionada na perspectiva de quem sabe, isto é, é possível no nosso quotidiano perceber aqueles que não tiveram História e distinguir e notar aqueles que compreenderam a sua mensagem. A História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado.

Como defende José Mattoso, “(...) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...)” (1999, p.14-17).

Para os mais cépticos e resistentes será conveniente partilhar os argumentos da vivência científica e didáctica. Esta demonstra que o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida; é uma introdução ao possível, ao provável e ao humano. Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A História pode ajudar a uma melhor convivência entre as diferentes épocas da família.

Mas a História permite também reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuam a angústia e a incerteza do presente. O quadro de referência que a história dos homens fornece, minimiza a importância dos nossos problemas, subalterniza aquilo que nos parece essencial, evidencia as permanências naquilo que muda, garante estabilidade e racionalidade nas decisões. A paz de espírito pode ser uma das utilidades do conhecimento do passado porque transforma o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa.

Num outro sentido, a intervenção social alimenta-se do conhecimento da identidade nacional. É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Cercar o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autómatos, é transformar cidadãos em plebe. A irreverência consciente passa pela compreensão da nossa identidade e esta passa pelo papel da História na nossa formação. É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.

O passado é ainda o refúgio para a fugacidade do presente. Só nesse esconderijo cultural poderemos ter a liberdade de sentir a nostalgia, de dar asas

ao sonho, de ter espaço para a certeza, de sermos condescendentes. As alterações políticas poderão ter a nossa simpatia ou o nosso desprezo; as alterações económicas poderão merecer a nossa condescendência; a vida social poderá levar-nos até à nostalgia; a cultura, a arte e as mentalidades serão o nosso trampolim para o sonho.

Para este novo enfoque, a especificidade das diferentes temáticas devem merecer uma leitura transversal que ultrapasse a mera reprodução dos programas ou das interpretações dos autores de manuais. Urge encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospectiva tanto na leccionação como depois na avaliação formativa ou global. Alguns exemplos explicitarão este tipo de abordagem: os momentos de guerra e de paz na História; os períodos de maior intercâmbio civilizacional; a superação do isolamento nas diferentes épocas; o papel da religião na evolução histórica; a identificação dos momentos de solidariedade nacional ou internacional; as épocas de maior criatividade cultural, artística e científica; ou ainda, o exercício da cidadania nas diferentes épocas históricas. Olhando assim para os conteúdos programáticos, ou de forma similar, a História passaria a ter um sentido relacional, utilitário e prospectivo. Com perspectivas menos situadas cronologicamente, com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos, garantir-se-ia, estou convencido, uma motivação acrescida para os refractários à História. A variedade dos recursos, das estratégias, das avaliações tornar-se-ia menos inacessível.

Experiência em Sala de Aula

Transportar todos estes pressupostos e enfoques para a sala de aula é uma tarefa difícil mas também gratificante, sobretudo quando ao investimento do professor conseguimos aliar a empatia e adesão dos alunos. A experiência que se segue ocorreu numa Escola do Porto, foi concretizada por uma aluna estagiária do Ramo Educacional da Faculdade de Letras e teve como “laboratório” os alunos problemáticos de uma turma de 9º ano, que associavam à irreverência própria da idade, uma particular sensibilidade e simpatia pelas ideias nazis.

Feito o diagnóstico da turma, percebidos os seus pontos “mais frágeis” e colocando os conteúdos da História ao serviço de uma formação cívica, a pro-

fessora aproveitou o Tema – “Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial” e o subtema “Entre a Ditadura e a Democracia” para, no “Totalitarismo hitleriano na Alemanha”, fornecer aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem que lhes permitisse um enquadramento diferente de uma temática que tanto os seduzia.

Linha conceptual utilizada: “As dificuldades económicas e a instabilidade político-social que se verificaram na Europa após a 1ª Guerra Mundial, agravadas com a recessão dos anos trinta, provocaram o descontentamento junto das populações acabando por facilitar e justificar a implantação de regimes políticos ditatoriais. A crise económica, aliada à propaganda política, permitiu o crescimento e triunfo do nazismo”.

Questões orientadoras: Quais as circunstâncias que permitiram a ascensão do partido nazi? Quais os principais meios utilizados por Hitler para pôr em prática o nazismo? Quais as principais características da ditadura nazi?

Indicadores de aprendizagem e de controle da apreensão por parte dos alunos: Capacidade de relacionar o surgimento do Partido Nacional Socialista Alemão com o contexto político e social da época. Reconhecer a importância da propaganda para a consolidação do nazismo na Alemanha. Conhecer e compreender os princípios fundamentais do nazismo.

Experiências de aprendizagem (englobando os recursos e as actividades): Um cartaz com a imagem do Hitler (reproduzindo um postal da época), em tamanho grande (A3), estava afixada na sala (Anexo I). Para motivação complementar e como forma de introdução no conteúdo da aula foi passado um videograma com cerca de 10 minutos (Anexo II). Seguiu-se um diálogo de exploração do conteúdo deste recurso, com sistematização no quadro das suas ideias principais e posterior avaliação formativa através de uma ficha com três questões (Anexo III). “Transportaram-se” oralmente os alunos até à época, procurando prepará-los para a visualização e análise de um testemunho oral de uma refugiada do nazismo – Noemi Geleherter (alguns excertos no Anexo IV, que foi, no final da aula distribuído aos alunos). Para consolidação dos conhecimentos e avaliação global da aula foi distribuída uma fotocópia com a reprodução de uma carta do período nazi – Anexo V – que continha no seu interior excertos da obra *Mein Kampf* que foram lidos (os dois primeiros porque os 90 minutos não deram para mais) e serviram ainda para, após a sua leitura em casa, realizarem um TPC que passaria pela redacção de um texto com o máximo de 20 linhas sobre o nazismo.

Esta aula, leccionada pela estagiária Sandra Brito, foi por mim observada e foi fácil constatar a adesão dos alunos ao tema e às experiências de aprendizagem com que foram confrontados mas, sobretudo, com os comentários críticos e até a manifestação de alguma surpresa pela forma como os acontecimentos ocorreram. Não me ficaram grandes dúvidas sobre a possibilidade que os conteúdos permitiram de alterar a imagem que os alunos tinham do nazismo, a surpresa com que observaram determinados factos que desconheciam e, sobretudo, o impacto que teve neles a visualização e audição de um testemunho oral de alguém que viveu e sofreu com os acontecimentos.

Referências Bibliográficas

- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Black, M. L. (1997). *Reflexões sobre os Currículos de História na União Europeia*. Lisboa: A.P.H..
- Felgueiras, M. (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: M.E./D.E.B..
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H..
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora/S.E.J..
- UNESCO. International Commission on Education for the twenty-first century (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrázio. Porto: Edições ASA.

FONTES HISTÓRICAS UTILIZADAS

ANEXO I



Figura 1

ANEXO II

EIN VOLK EIN REICH
EIN FÜHRER

Imagem	Texto	Música	Tempo
Imagens ligadas ao nazismo	Voz do Hitler		
Imagens da Alemanha no início do século XX	Alemanha - inícios dos anos 30 2 milhões de desempregados Ainda não se havia recomposto totalmente das duras imposições do Tratado de Versalhes e já se sentia os efeitos da grande depressão:	APEX BLUES "The legend of new Orleans" 1918-1934	49'
Imagens alusivas à Grande Depressão	a miséria reinava entre as massas que após um período de recuperação económica tinham agora a sensação de gastar a vida sem sentido.		
Imagens de Manifestações sociais	Neste clima de crise, de desordem social e incapacidade política por parte da República de Weimar, a sociedade alemã procurava ideologias fortes que proporcionassem estabilidade, que lhes dessem objectivos e a consciência de si mesmo.	//	26'
Imagem da Bandeira do partido nazi	Um novo partido, o Partido Nacional Nazista, habilmente fez crer que seria a única resposta aos anseios da população. Este partido era liderado por um homem que foi buscar a sua determinação ao povo germânico, que conseguiu estar em sintonia com as massas, fazendo delas o seu suporte - Adolph Hitler.	Yulung-sprit dance - DEAD CAN DANCE	49'
Imagens do desfile público de Hitler	Este partido e este homem tornaram-se o expoente máximo de uma época - a época das ditaduras.		
Postais da época com Hitler, Staline, Mussolini e Salazar			
Imagens do dia do partido nazi	Se por um lado a crise dos anos 30, que levou à agitação e fragilizou os adversários, foi uma oportunidade que Hitler não deixou escapar, por outro lado, o partido estava já em franca ascensão desde os anos vinte.	//	39'
Imagens de manifestação de apoio ao partido	Em 1922 eram 10 000 nazis; em 1924 eram já 60 000 e em 1932 o partido consegue ganhar as eleições tornando-se no maior partido alemão.		
Imagens de Hitler	Em poucos anos Hitler consegue o apoio da maior parte da Alemanha. Os seus discursos atraíam multidões. As suas apresentações eram uma mistura de calculismo e loucura.	//	14'
Imagens de posses de Hitler conseguidas pelo seu fotógrafo			

Figura 2

Hitler como chanceler	Pouco tempo depois Hitler estava no poder como chanceler. Mais tarde acumula o cargo de Presidente tornando-se no senhor todo poderoso - o Führer. Estabelece a ditadura nazi baseada no totalitarismo, autoritarismo, racismo, expansionismo.	//	
Cartaz com o Führer	E é com a promessa de durar mil anos que se inicia o III Reich debaixo do slogan "Um povo, uma pátria, um líder".	//	59'
Desfile de bandeiras nazis			
Desfile público de Hitler	Führer Hitler era visto com Salvador da Pátria. Era o homem no qual os alemães depositavam todas as suas esperanças. Existia um verdadeiro culto do chefe.	Percussion A - IDEMEN IANNIS XENAKIS	34'
Cartaz da Nacional Socialista Imagem da rádio Selos, carimbos e postais da época	Uma das suas principais armas foi a propaganda política feita através da rádio e da imprensa. Mas também os selos, os bilhetes postais, os carimbos tudo pretendia fazer crer que ninguém podia rivalizar com Hitler.	//	19'
Manifestações públicas do regime (diurnas)	Tudo era feito para demonstrar a força do regime. Nada era deixado ao acaso. Todas as manifestações públicas do regime eram meticulosamente planeadas.	//	15'
Manifestações públicas do regime (nocturnas)	Hitler fazia da política uma festa popular. Envolvia as massas em espectáculos místicos. Levava ao delírio milhares de nazis com uma linguagem empolgante e gestos teatrais.	//	19'
Imagens das S.A e das S.S. Imagem de Hitler com uma criança fardada Cartaz alusivo ao ensino Imagens da juventude hitleriana	Outras das suas armas eram os corpos militarizados do partido, as S.A e as S.S, através das quais eliminou todos os que lhe podiam fazer frente. A juventude, sujeita a uma educação militarista estava enquadrada dentro deste espírito. O ensino estava subordinado à ideologia.	Banda sonora 2001 Odisseia no espaço	41'
Imagens de lançamento de obras literárias à fogueira	Com o seu exército, o regime pôs em prática outra das suas poderosas armas - a censura. Por ordem de Hitler milhares de livros foram lançados à fogueira.	//	12'
Imagens da 1ª Guerra Mundial Hitler como ex-combatente da 1ª Guerra Mundial	Reich Conquistado o poder Hitler prepara-se para criar a Grande Alemanha. Como ex-combatente da 1ª Guerra Mundial nunca esquecera a derrota e humilhação sofrida.	//	
Imagens de Hitler como Führer			



Figura 2 (Cont.)

Imagens de Hitler a discursar	"... Não Senhor, o povo alemão é de novo forte, é forte de espírito, forte no seu querer, na sua constância, na capacidade de suportar todo o sacrifício. Senhor, não vos deixaremos sem abençoades a nossa luta, a nossa liberdade e nelas o povo alemão e a nossa pátria."	//	1 m 20'
	Volk		
Imagens de jovens alemães	A ideia de superioridade da raça ariana estava presente em todas as manifestações públicas. Este conceito acompanhou desde sempre a ideologia nazi.	//	19'
Fogo de artifício numa manifestação pública do regime	A ambiência festiva ia disfarçando o resvalamento desta ideologia para o racismo. Os judeus foram despojados dos seus bens, da sua liberdade, da sua dignidade.		
Imagens do encerramento das lojas dos judeus	Desta caça ao homem passou-se para o isolamento em guetos, e rapidamente para o genocídio.	Banda sonora do filme "Lista de Schindler"	1 m
Imagens dos judeus em campos de concentração	Milhões de homens pereceram, vítimas de um racismo incompreensível cometendo-se o mais espantoso crime da história da humanidade.	//	42'
Imagens das tropas alemãs	O nazismo conduziu o mundo à 2ª Guerra Mundial. Levou à morte milhões de pessoas. Hitler conseguiu um lugar na história por um preço alto demais.	//	16'
Imagem de milhares de mortos			
Imagem de Hitler Postal com a imagem de Einstein	Mas a Alemanha não se liga apenas ao nome de Hitler. Liga-se também a nomes como Einstein que merecem a nossa admiração e respeito.	//	14'
Imagens alusivas ao neo nazismo	Num mundo onde o nazismo e a discriminação estão em todo o lado é urgente perceber que todos diferentes somos todos iguais.	"I can see now" - DEAD CAN DANCE	7'
Imagens dos alunos da turma 9ª A	"Não te consideres nem mais nem menos que os outros, pois as pessoas não são quantidades mas são únicas e insubstituíveis."		17'
Texto com fundo de imagens de judeus			10 m 10 s

Professora : Sandra Brito
Ano : 9ª Turma : A



Figura 2 (Cont.)

ANEXO III

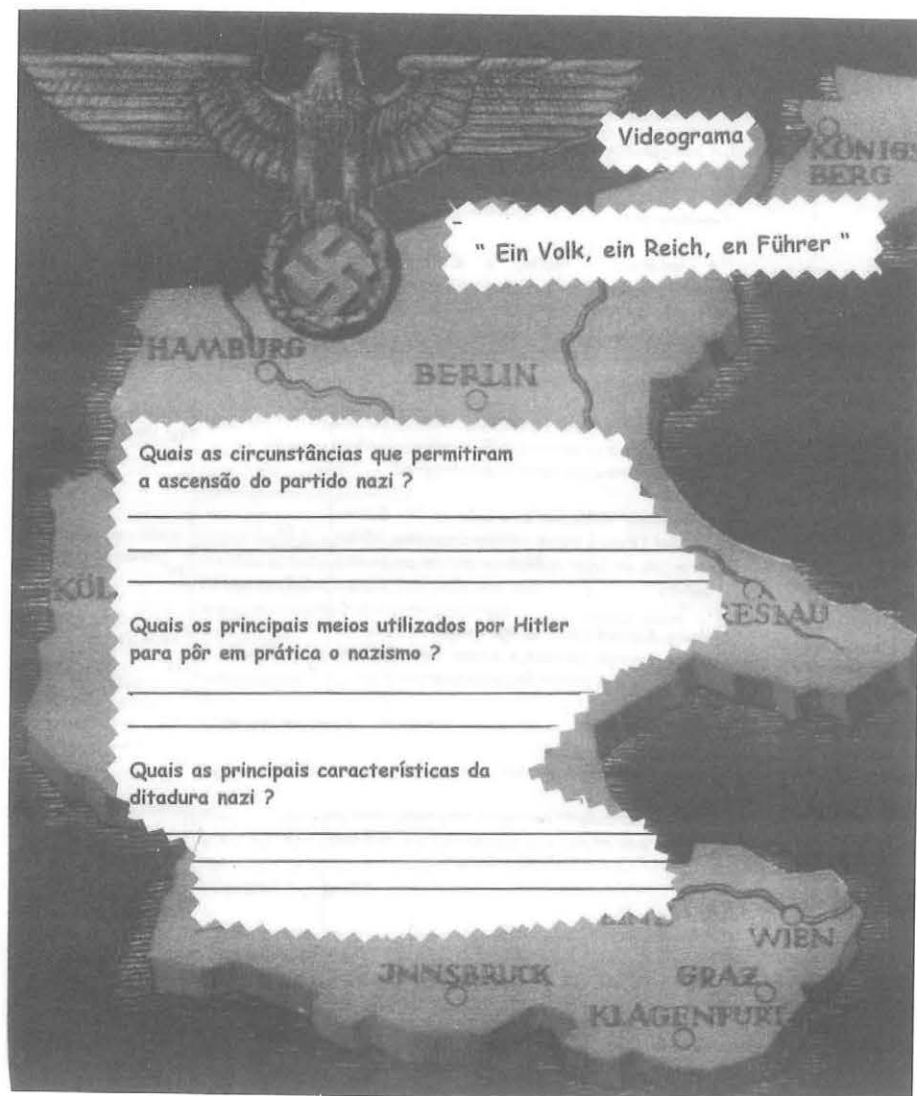


Figura 3

ANEXO IV

Testemunho de
Noemi Gelehrter

" Aquilo era horrível, aquele senhor(...) dizem que ele tinha um magnetismo (...) Muito tetro, muitos gestos, muitos berros, muitas atitude esquisitas, não é ? Depois aquelas festas com bandeiras, com tudo, enfim (...) Medo... os S.A eram aqueles que mais se viam nas ruas em marchas, e muitos rapazes nossos amigos para estar na universidade aderiam e tinham que aderir à S. A. Eles sabiam muito bem o que se passava mas eles queriam estudar(...) Nas cidades pequenas e nas aldeias era terrível. Começou muito mais cedo a perseguição. Todos conheciam: este é judeu não é ? (...) Entraram em casa deles, pegaram no louçeiro sem mais nem menos, viram o louçeiro com louça e tudo. Sabe e ainda por cima estupidamente bárbaro. Ainda se dissessem assim : vamos roubar para as pessoas que não têm. Mas não. Olhe, iam para escritórios, abriam janelas, deitavam máquinas pela janela fora, assim deste género. Inteligentemente, não é ? (...)

Uniformes, marchas como conhece, marchas bem ensaiadas, e depois canções horripilantes. Não só aquelas « Nós somos alemães e as nossas fronteiras », isso mas uma das coisas é « o sangue dos judeus nas nossas facas » Isto é muito agradável de ouvir . (...) É que ainda por cima nós estávamos numa situação assim : nós estávamos na rua e passavam aqueles. Nós tínhamos que para, não é ? E toda a gente cumprimentava com o braço levantado. A nossa situação : levantar o braço ? Eles chegavam ao pé de nós, como usam muito rapidamente «porco judeu», ou então não levantar o braço - Porque é que não levantas o braço ? . A situação era terrível (...)

Uma vez que estava guerra eminente era preciso gente. Ia morrer gente é preciso gente. Então era autorizado e bem visto os assaltos dos rapazes a casas das raparigas. Mais, era de noite, era sem luz acesa. Elas nem sequer sabiam quem era o pai dos seus filhos. Eram raparigas muitas vezes de 16 anos que chegavam a casa grávidas e os pais não podiam dizer nada contra isso. Era Ter filhos para o nosso Führer , era uma honra (...)

A juventude hitleriana por exemplo, eu tive boas amigas que andavam uniformizadas. Só uma coisa lhes pedia: na rua não me deites o braço, não me ponhas o braço. Imagine o que era, o que significava para mim o uniforme nazi (...) Eu sabia que por detrás disso não havia nada, mas de qualquer maneira ele as usavam-no e eu não queria se vista de braço dado com uma menina vestida de nazi (...)

E de resto o Sr Goebbels, acho que era... era o da propaganda, ele era absolutamente, ele era esperto que nem o alho, não é ? E sabia muito bem em que ponto tocar . (...) Os programas de rádio eram de tal ordem que a minha mãe logo que começou com isso acabou com o rádio. Era impossível. E mais isso: num prédio por exemplo, se se ouvia rádio toda a gente sabia mais ou menos; não se ouvir também podia ser mal visto. Olhe acabou !!! (...)

Figura 4

ANEXO V

"O novo movimento (nacional - socialista nazi) [...] põe o princípio de que, nas grandes como nas pequenas questões, o chefe detém uma autoridade incontestada, comportando a sua mãos inteira responsabilidade [...] Aquele que quer ser chefe carrega, com autoridade suprema e sem limites, o pesado fardo de uma responsabilidade total [...] . Só um herói pode assumir esta função. [...] Para restituir ao nosso povo a sua grandeza e o seu poder, é preciso, antes de mais, exaltar a personalidade do chefe e restabelecê-la nos seus direitos.

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925

"Na realidade só se concebem grandes revoluções susceptíveis de causar verdadeiras mutações de ordem espiritual, quando arrebentam sob a forma de combates titânicos de elementos isolados, nunca, porém, como empreendimentos de combinações de grupos."

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925

"Tudo o que hoje admiramos na Terra - ciência e arte, técnica e invenções- é o produto criador somente de poucos povos e talvez, na sua origem de uma única raça. É deles que também depende a estabilidade de toda a cultura. (...) É uma tentativa ociosa querer discutir qual a raça ou quais as raças que foram depositárias da cultura humana e os verdadeiros fundadores de tudo aquilo que entendemos por humanidade. Mais simples é aplicar isso ao presente, e, aqui também, a resposta é fácil e clara. O que hoje se apresenta a nós em matéria de cultura humana, de resultados colhidos no terreno da arte, da ciência e da técnica, é quase que exclusivamente produto da criação dos Arianos. É sobre tal facto, porém, que devemos apoiar a conclusão de terem sido eles os únicos fundadores de uma humanidade superior e representarem o tipo primitivo daquilo que entendemos por homem. O Ariano é o Prometeu da humanidade, e da sua frente é que jorrou, em todas as épocas, a centelha de génio, reavivando sempre de novo aquele fogo do conhecimento que iluminou a noite dos táticos mistérios, fazendo ascender o homem a uma situação de superioridade (...)

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925

Não basta saber que aspecto um Estado deverá assumir. Muito mais importante é o problema da sua formação. Não se pode esperar que os partidos actuais (...) mudem de atitude por iniciativa própria. Isso é absolutamente impossível, uma vez que os seus verdadeiros chefes são todos judeus.

A evolução por que passamos terminará um dia, se não lhe pusermos obstáculos, nesta profecia judaica « O judeu, na realidade, devorará os povos da Terra e tornar-se-á o seu Senhor ». (...) A primeira tarefa nesse combate não é a criação de uma nova concepção do Estado, mas a remoção das concepções judaicas actuais."

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925

Se o movimento nacional socialista quer realmente consagrar-se a uma grande missão a favor do nosso povo perante a história, ele terá de lutar com denodo, compenetrado de dor provocada pela actual situação do nosso povo e tendo em mira um objectivo determinado contra a dispersão e incompetência que têm guiado o povo alemão pelos caminhos da sua política externa. Ele terá de encontrar a coragem para (...) congregar o povo e as suas forças para a marcha que nos libertará da estreiteza actual do nosso solo, livrando-nos assim, para sempre, do perigo de perecer ou ter, como povo escravizado, de servir outros povos."

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925

Figura 5

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A DIMENSÃO DO SEU CONHECIMENTO

MARIA DO CARMO BARBOSA DE MELO
Universidade Estadual de Pernambuco

Introdução

No início dos anos 1980 no Brasil, muitos consideraram a Educação a responsável pelos grandes problemas sociais. Neste contexto, debateram-se diferentes propostas para a formação dos professores, baseadas em projectos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que levava a consolidar a ideia de que a formação desses profissionais fosse tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. Nesta perspectiva, o conhecimento que deveria ser uma questão central na discussão da temática educacional parecia não ser considerado como estratégia para a significativa mudança de que a escola necessitava.

O conhecimento histórico, por longo tempo, era visto na escola de forma estanque e simplista, supervalorizando as fontes escritas e oficiais, quase sempre preso a sistemas culturais imutáveis e inflexíveis que regiam e determinavam a aprendizagem da História numa caracterização positivista, situando a imagem do Professor de História como um "narrador de história" dentro de uma dimensão "real" de seu objecto - "o facto".

Atualmente, a ideia que se tem do conhecimento histórico e de seu ensino é fundamentalmente diferente do modo pelo qual anteriormente se apresentava. No dizer de Barca (2001), há uma multiplicidade de propostas explicativas

que faz parte do conhecimento histórico, o qual parece garantir o privilégio do homem moderno de ter consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião (Gadamer, 1998). Usando os termos de Dilthey, a tarefa da consciência histórica consiste em vencer a sua própria relatividade, justificando assim a objetividade do conhecimento no domínio das ciências humanas (ibid).

Nesta perspectiva, percebemos a Filosofia da História articular-se com o pensamento histórico, que se concebe no trabalho quotidiano da pesquisa histórica. Daí, a necessidade de produzir pesquisas que busquem saber a importância que o professor dá ao conhecimento histórico e qual a dimensão do seu domínio nesse saber, considerando que as teorias que permeiam a contemporaneidade são bastante instigantes para o questionamento do conhecimento que é produzido na escola.

A insuficiência de investigações e publicações sobre as concepções que invadem o imaginário do professor de História, no Brasil, levou-nos à realização de uma pesquisa que pudesse trazer subsídios para uma compreensão do possível domínio epistemológico deste professor.

As ideias de professores sobre a crise do seu ensino

O material desta análise foi obtido, mediante utilização de um questionário aplicado a 119 professores de História (de um total aproximado de 573 professores), do ensino médio, com tempo de ensino que varia de 1 ano a 30 anos, lecionando na rede pública e privada – confessional ou não – do município do Recife.

Neste artigo, apresentamos o entendimento do professor de História quanto à crise e às perspectivas de mudanças e (ou) permanências do ensino de História. Essa questão é parte de nosso Projeto de Doutorado que busca compreender a possível contradição - Ensino de História / Concepção de História, ou seja, a distância que existe entre a História que é aprendida na escola e a evolução do conhecimento histórico. No sentido de preservar a identidade do professor, utilizaremos nomes fictícios no presente texto.

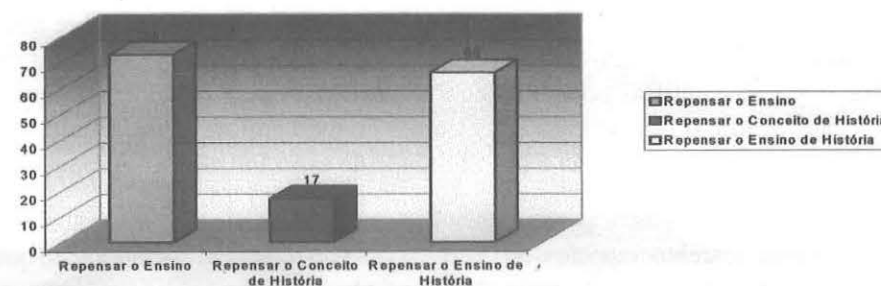
A partir do resultado, procurámos identificar a importância, ou não, que o professor dá ao domínio epistemológico da História, condição que parece necessária para uma promissora competência. Para tal assertiva, buscaram-se subsídios nos professores, através de seu posicionamento, quanto à seguinte questão:

O que você como professor(a) de História pensa ser mais conveniente para melhorar o seu ensino?

- Repensar o ensino
- Repensar o conceito de História
- Repensar o ensino de História.

Dos que responderam, 73 disseram que era preciso repensar o ensino; 17, repensar o conceito de história e 66, repensar o ensino de História. Os professores, nesta questão, mostraram posições aparentemente seguras, considerando que todos responderam não só de forma objectiva, como fizeram questão de justificar suas respostas. Parecem não conceber a grande importância do domínio epistemológico histórico como base que possa assegurar a competência para uma conseqüente didática no ensino de História. De acordo com a indicação, a menor adesão foi a opção “repensar o conceito de História”. Tal constatação parece alimentar a ideia de que basta aplicar as técnicas pedagógico-didáticas, orientadas pelas teorias pedagógicas e pelos livros didáticos, para estarem adequadas o suficiente as novas exigências do ensino da História, e/ ou que o conhecimento histórico é fixo e já adquirido pelos professores. Para Hempel, “a História é uma daquelas ciências cujas explicações não se baseiam em leis gerais, algumas delas podem ser consideradas probabilísticas (cit. Barca, 2005, p. 45).

Quadro N.º 1 – O pensamento do professor sobre a crise no Ensino de História



Assim, pensamos que o conhecimento pode orientar a acção e que a acção é determinada pelo conhecimento, ou seja, o pensar leva a agir e o agir a pensar. Neste sentido, a Filosofia da História parece contribuir para formar a capacidade de reflexão crítica, preocupação que, segundo os resultados, os professores parecem não sentir. Tal efeito pode ser resultado da sua formação inicial, por não terem recebido a necessária atenção, por insuficiência da estrutura curricular e/ou indiferença do professor em actualizar o seu conhecimento. Nessa perspectiva, Lucien Febvre, já preocupado com o amadorismo no ensino, diz:

Quando o comum dos amadores de História tiver cessado de confundir a exactidão escolar com a verdade criadora, dar-se-á um grande passo no sentido da inteligência (cit. Salmon, 1979, p. 18).

Febvre parecia conhecer a nossa realidade contemporânea, quando na sua fala traduziu o apelo de muitos estudiosos que insistem em fazer enxergar que o conhecimento da História, assim como outros conhecimentos, é constantemente renovado, é um saber que se constrói em cada época, condicionado pelo tempo.

Seleccionámos um conjunto de depoimentos sobre a conveniência para melhorar o ensino de História, sem a preocupação de quantificação:

Prof. Lucas – 9 a 15 anos de ensino:

Repensar as concepções de ensino desde do planejar até o avaliar e obviamente a História está inserida.

Constatámos que a questão central é uma concepção curricular de Educação e não epistemológica. Sua consideração não estará em coerência com uma teoria educacional que contempla a natureza dos saberes específicos e as possibilidades cognitivas dos alunos. Assim, o professor perde de vista a questão específica da História.

Bachelard redifiniu de forma absoluta o estatuto das teorias sobre a especialização científica mostrando que, através da especialização, e só através dela, é que os cientistas podem colaborar entre si. Podem colaborar porque a especialização é o fundamento e a garantia de uma cultura geral, a qual, por sua vez, também fundamenta a possibilidade de especialização: “A especialização actualiza uma generalidade e prepara a didática” (S.D.013).

Neste contexto, o professor Lucas talvez não tenha em consideração que o repensar as concepções do ensino “desde o planejar até o avaliar” não garan-

tirá o domínio do conhecimento específico, por parte dos alunos. E que, ao não compreender a especialização como a condição sem a qual o conhecimento não pode avançar, poderá estar justificando que o objectivo da escola parece não ser, o aprofundamento do conhecimento, mas a construção de uma base homogênea de saber, na qual as diferenciações e especializações são apenas pressentidas.

Quando o professor Lucas insere a História à medida que consegue “repensar as concepções de ensino desde do planejar até o avaliar”, ele parece adequar-se à epistemologia do tipo positivista, baseada na crença verdadeira e justificada, onde conhecer é aquele processo que nos conduz a um conhecimento pronto. Talvez esquecendo, o professor, que o aprender é um processo que pode nos conduzir a caminhos alternativos.

Prof. Alena – 16 a 26 anos:

É relevante pensar no ensino proposto e executado atualmente, onde a aquisição de notas é o primordial e a recepção do conhecimento no ato recíproco fica em segundo plano, impossibilitando atuação mais ampla do professor.

Neste caso, a professora parece considerar que a prioridade no momento, como superação da crise, será garantir a recepção do conhecimento. O que isto significa? Pode-se entender como o conhecimento pronto, cristalizado no discurso do professor, fazendo-se necessária uma estrutura que possibilite a recepção para que o conhecimento seja reproduzido. A sua afirmação parece indicar uma preocupação com o conhecimento do aluno, que seja além da simples “aquisição de notas”.

Precisamos discutir o conhecimento como forma, ao mesmo tempo teórico-prática e prático-teórica de compreender a realidade que nos cerca, utilizando-nos do “pensamento”, e não simplesmente utilizar uma “ilustração verbalística” da mente. Parece se fazer necessário reflectir em torno da ideia de que o conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano, que só faz plenamente sentido na medida em que produzimos e retemos como um modo de entender a realidade, “que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não pura e simplesmente como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstractas e inúteis para nossa vivência” (Luckesi, 1987:56). Parece que a professora não questiona o problema que a escola não sairá da sua crise enquanto o sistema de saberes herdado do século XIX for o modo de conhecimento obrigatório imposto aos jovens.

Na concepção construtivista de Piaget, (1974) o conhecimento não se transmite, constrói-se. O conhecimento dá-se por interação do sujeito com o meio. A acção deste sujeito sobre o objecto é entendida como acção assimiladora que transforma o objecto. O desenvolvimento, por extensão, da aprendizagem, deve ser entendido, como resultado deste jogo combinado da adaptação e da organização e jamais como uma acção unilateral do objecto (meio físico e social) sobre o sujeito.

A mesma professora refere-se ainda à forma como funciona a estrutura de ensino, como se a aquisição de nota fosse o único responsável pelo fracasso da aprendizagem. Assim, a professora parece perceber que o funcionamento da escola hoje leva à busca de algo externo ao aluno. Parece não suspeitar que a motivação não está só em algo que vem de fora, do estímulo, ou castigo, mas é também endógena, construída pelo sujeito na interacção entre o endógeno e o exógeno, ou seja, se a estrutura não existe, ou se encontra em estado precário do desenvolvimento. Em suma: não adianta ir à busca de algo extrínseco para resolver o problema da ineficiência na aprendizagem.

Prof. Felipe – 3 a 8 anos de ensino

Temos que acabar com o ensino de História decorativa e politizar mais os alunos.

A preocupação apresentada pelo professor Felipe da necessidade em acabar com o ensino da História que memoriza denota a permanência de uma didáctica da História que há muito perdeu o sentido enquanto aprendizado. Parece-nos que a discussão sobre esse tipo de ensino tem significado esforços concretos pelas motivações para alteração dessa situação. Entretanto, a tarefa não se mostra simples, considerando que o ensino é entendido sobretudo como uma actividade complexa, dependente dos contextos em que se desenvolve. O professor Felipe percebe que a epistemologia tradicional fundacionalista não deve ser mais a única opção para o ensino, e que é necessário compreender que a escola não deve continuar coleccionando cada vez mais “verdades” sobre o mundo, em forma de reprodução de crenças verdadeiras e justificadas.

Embora o professor Felipe apresente tal preocupação quanto à metodologia, ao mesmo tempo parece manifestar uma concepção de ensino de História doutrinador que justifica a necessidade de uma maior investigação para situar seu entendimento, quanto ao termo “politizar” e o objectivo que pensa alcançar com tal nível de mudança. O maior obstáculo desta superação parece ser o limite teórico de sua compreensão da História.

Se a História, como já foi dito, é espaço fecundo para a pregação doutrinária que, a partir das diferenças individuais, acaba sustentando a ideolo-

gia, ela parece continuar fiel a um modelo da história política, das relações exteriores dos Estados Nacionais, suas guerras, seus líderes, seu imperialismo.

Quando o professor faz referência a “politizar o aluno”, talvez esqueça que o historiador selecciona os seus factos e interpreta-os, e não os recebe automática e passivamente dos documentos. A realidade histórica não deve ser apreendida pelo aluno de forma linear, mas através de problemas e hipóteses, por comparações de pontos de vistas, considerando que deve ser pretensão da escola gestar uma comunidade de cidadão, onde o aluno seja tratado como parceiro de trabalho.

Assim, justificaremos o desenvolvimento, ou aprendizagem, como resultado de um jogo combinado da adaptação e da organização, e nunca como uma acção unilateral do objecto sobre o sujeito. O professor tem razão quando reivindica acabar com o ensino de História decorativo, visto que a concepção empirista de conhecimento é sua concepção estática de memória. A memória é tida como um arquivo que acumula informações vindas de fora. E sabemos o quanto esta prática é presente ainda no ensino de História. Porém, não conseguimos visualizar, na fala do professor, sua preocupação nas relações entre saber e não saber, ou produção e reprodução do conhecimento. Concordamos que é claro que se “decora” o que já foi feito, dito, pensado e escrito. Isso pode ser uma das causas do clássico “desinteresse” dos alunos pela História.

É comum aos professores, como o professor Felipe, dirigir-se no sentido de reivindicar mudança no procedimento didáctico que, muitas vezes, leva a maioria de nossos estudantes a não compreender a História que estuda, nem sua finalidade. No fundo, a preocupação do professor nos parece ter nuances de militância política.

Prof. Dalva – 4 a 8 anos de ensino:

Procurar dar interdisciplinaridade ao ensino de História.

Para a professora Dalva, a interdisciplinaridade daria uma solução de completude do conhecimento. Não sabemos se tal postura poderá limitar-se ao ensino de História, quando sabemos que a fragmentação do conhecimento e organização curricular tornam as várias disciplinas compartimentos estanques e isolados. Com efeito, alunos e professores não conseguem abordar o conhecimento da realidade de uma forma inter-relacionada, acabando o ensino por se tornar meramente informativo, superficial, reprodutivista e reducionista.

Assim, a intervenção do maior número possível de disciplinas envolvidas só terá utilidade e vantagem prática, quer em termos organizativos, quer

em termos metodológicos, se as aprendizagens e competências forem potencializadas pelos alunos (Lucena, 2000).

O conhecimento na dimensão de significação, se inserido na discussão sobre interdisciplinaridade, apontaria para a discussão em torno de metas a atingir, formas de agir e não apenas para um sistema organizado de disciplinas, ou seja, a professora deve ter claro que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e reestruturar da escola. Contudo, as discussões em torno da interdisciplinaridade devem sobretudo passar pela Filosofia da História, pois é a especificidade que parece mostrar função e limites do conhecimento histórico. Com isso, não queremos perder de vista a importância da interdisciplinaridade, pois bem sabemos que foi a partir do reconhecimento dos grandes pensadores do início do século passado, como a “Nouvelle Histoire”, que assistimos à exigência da aproximação da História, das Ciências Sociais, para que ela se renovasse, se actualizasse e se tornasse também uma ciência social.

Prof. Antônio – 4 a 8 anos de ensino:

Que o professor repasse o conteúdo de forma onde haja um elo de ligação e não o conteúdo solto.

Talvez o professor Antônio queira se referir à compartimentalização do saber, reflectida no conteúdo programático e nas propostas de metodologia, nem sempre aplicadas adequadamente.

Porém, quando o professor fala em “repassar o conteúdo” adequadamente, parece evidenciar a preocupação em pensar qual a melhor forma de transmitir o conhecimento aprioristicamente definido. Não se evidencia, na fala do professor, se esses conteúdos estão desconectados da realidade do aluno, na qual tomariam sentido. O professor parece compactuar com a escola dos conhecimentos prontos, na concepção positivista, e apenas receber o conhecimento já adquirido.

O problema fundamental, para o professor Antônio, parece residir na elaboração de programa que contemple um “elo de ligação de conteúdo”. Não sabemos se há clareza numa abordagem que estabelece uma base inquestionável para a fundamentação de um programa, até porque a base para essa escolha deve ser no sentido de corresponder ao que a sociedade afirma serem as suas finalidades. Neste sentido, não se pode perder de vista a importância da definição de um conceito de História associado a um programa que parece ser diferente do professor passar a ideia de que o processo evolutivo só se poderá transmitir formando uma estrutura temporal – a cronologia – e o desenrolar

dos acontecimentos que ele próprio terá construído, a partir da própria concepção. No fundo, pode ser a própria narrativa do professor construída a partir do programa que lhe mandaram cumprir e não uma concepção de História feita de várias perspectivas, com a percepção de uma realidade crítica, percebendo as explicações históricas provisórias, porque continuamente surgem novos paradigmas (Barca, 2000).

Prof. Carolina – 9 a 15 anos de ensino

Percebo que ocorre o desinteresse do corpo discente em relação a disciplina de História e para mim um dos factores para isso é a desinformação do profissional, a falta de interesse do mesmo e a forma como a disciplina é repassada para eles.

Consideramos de grande pertinência o comentário feito pela professora, quando partimos da questão difícil de ser concebida no dizer de Marin, “a dificuldade dos professores em relacionar-se conscientemente com os pressupostos ético-político, epistemológicos, didáticos, psicológicos, lingüísticos subjacentes ao seu trabalho” (1988, p. 43), reflectindo um trabalho muitas vezes alienante, resumido a repetir conteúdos imutáveis, distanciados da realidade do aluno, logo, desmotivador.

Parece que a “desinformação” a que a professora se refere é o cerne da questão, pois a Filosofia da História poderá exercer, nesse caso, uma função organizadora da obtenção do saber que, conseqüentemente, possibilitaria uma consciência histórica, desencadeando para a necessária Didáctica da História. Esta situação parece revelar muito bem o lugar ocupado pela “teoria de História” nos Cursos de Graduação em História. Villata chega a afirmar que: “A teoria é aí Utopia, um não-lugar: ela não tem espaço nos Cursos de História” (1993, p. 226). Diríamos que não tem a importância que deve, no sentido de despertar a consciência de que é possível, e como obter um saber orientador mediante um modelo “interpretativo construído como teoria de maneira tal que a subjectividade do estudioso esteja incluído nesse saber” (Rüsen, 2001, p. 40).

A professora, na sua fala, comenta a forma como é repassado o conteúdo para o aluno. Chaffer e Taylor parecem traduzir essa realidade quando dizem:

O rumor fastidioso da voz do professor, o desfilar inflexível dos factos, os chamadas orais – o outro problema imediato tanto para o professor como para o aluno tem sido, e ainda é, haver demasiada “história” para ser ensinada ou aprendida (1984, p. 15).

Mudar essa imagem retrógrada é indispensável. No dizer de Demo (1988), primeiro é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalter-

no, tendente e ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano.

Barca, em entrevista à Revista da APH nos diz que:

Nem a História é bem aprendida, numa sociedade com pontos de vista e meios de comunicar plurais, insistindo apenas na transmissão de conteúdos, nem os métodos participativos valem por si (1995, p. 5).

Este parece ser o grande desafio a que a escola, os professores e os alunos devem juntos responder, pois ainda há muita insegurança (na fala dos professores) em organizar currículos e programas que possam estabelecer a necessária adequação da aprendizagem às novas exigências da sociedade.

Prof. Laura – 16 a 25 anos de ensino:

O estudo da História continua ainda de forma tradicional.

No dizer da professora, a posição que ocupa a História, ainda, exprime uma hierarquia e uma classificação das “ciências” correspondente a uma concepção de saber/conhecimento que é legitimadora da divisão social em compartimentos estanques. Caberia à História, dentro deste quadro, o estudo do passado. Como explica Reis:

A história tradicional era um “olhar a partir de cima”: psicológica, elitista, biográfica, qualitativa, visava ao particular, ao individual e ao singular, era legitimadora, partidária, co-memorativa, uma narrativa justificadora do poder presente (2000, p. 22).

Na fala da professora Laura, percebemos uma maneira de manifestar seu “repúdio” à concepção conservadora e positivista de História, o que acena para a possibilidade da construção de outras concepções, não só de História, mas também do pensamento, de sociedade e de prática pedagógica. Há, no depoimento da professora, a consciência da necessidade de renovação teórica da História, justificada nas palavras “...continua ainda...”

Contudo, nada nesses posicionamentos permite inferir que o docente suspeite, em algum momento, que a dificuldade de aprendizagem, com a qual ele se depara, possa pertencer ao próprio processo de conhecimento, em duplo sentido: no estrutural e no conteúdo.

Considerações finais

Os critérios de análise dos depoimentos apresentados pelos professores foram estabelecidos a partir de abordagens teóricas discutidas anteriormente. Desta feita, as falas produzidas pelos sujeitos foram analisadas levando-se em consideração dois elementos na concepção do professor que consideramos fundamentais para a compreensão da perspectiva de mudança no ensino de História, hoje: o valor do conhecimento histórico e a compreensão no ensino-aprendizagem, na prática quotidiana do professor.

O resultado parece acenar para a compreensão de que o professor de História, enquanto sujeito de uma prática social, está, de maneira geral, atuando dentro de uma linha reprodutora, parecendo evidenciar que sua prática está seguindo modelos prontos.

Nas considerações que os professores apresentaram, aparece uma evidente preocupação com o ensino, enquanto não se percebe sensibilidade quanto à dimensão epistemológica histórica, o que poderá levar o professor a achar que, para mudar qualitativamente o ensino de História, basta adquirir a competência didático-pedagógica.

Portanto, o resultado analisado aponta o quanto é preciso repensar e procurar meios de reverter o actual ensino de História nas nossas escolas, na perspectiva de os alunos e professores não se manterem neste estágio de espectadores frente ao movimento pedagógico que se desenvolve no sistema escolar vigente.

Sabendo o quanto é emergente a pesquisa sobre a compreensão da concepção histórica do professor, achamos pertinente procurar meios de incentivo à intensificação da realização de pesquisas sobre o assunto, visando dar um “norte” a essa missão das instituições de ensino, representações Políticas e outras, com responsabilidades de formação de Currículos. Urge, no entanto, o aprofundamento das finalidades da História no Ensino, partindo da mudança comportamental do professor frente ao conhecimento histórico.

Assim, a finalidade da História no ensino poderia remeter-se para a construção do saber, cujos protagonistas deverão ser os professores e alunos.

Finalmente, parece ser necessário que o professor de História realize um aprofundamento com vista a um entendimento mais claro da grande importân-

cia do seu domínio epistemológico da História, para assim poder adquirir um conhecimento que venha a influenciar mudanças realmente significativas na sua prática pedagógica, quotidiana, ao invés de simplesmente basear-se na reprodução e manutenção de teorias que ajudam a reforçar o conservadorismo.

Daí, parece não ser possível qualquer mudança importante no ensino de História, sem atender à carência, hoje, de discussões e de uma desmontagem da velha narrativa escolar, requisitos indispensáveis às propostas historiográficas tal pode ser o grande desafio nos nossos dias, o ponto de partida para se desencadear e manter o esforço da apropriação activa de conhecimentos teóricos que subsidiem e orientem a competência para agir na prática.

Referências bibliográficas

- Bachelard, (s/d). *La Dialectique de la Durée*. Paris: PUF.
- Ailyn, B. (1990). *El desafío de la historiografía contemporánea*. In Atlántida, nº 104. Madrid.
- Barca, I. (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens. *Braga*: CEEP.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In Barca, I. (org) *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Chaffer, J. e Taylor, L. (1984) *A História e o Professor de História*. Tradução de Maria de Fátima Cunha. Lisboa: Livros Horizontes.
- C, Iron,
- Connor, S. (1996). *Cultura Pós-Moderna – Introdução às Teorias do Contemporâneo*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cia. Das Letras.
- Demo, P. (1998). *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Dutra, L. H. de A. (2000). *Epistemologia da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

- Elton, G. (1969). *The practice of history*. Ldon: Fontana.
- Foucault, M. (1974). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC. Série Letras e Artes.
- Freire, H. C. L. de (1999). A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In *Educação e Sociedade*, nº 68. São Paulo. CEDES.
- Gadamer, H. G. (1998). *O problema da consciência histórica*. Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Jenkins, K. (2001). *A História Repensada*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Contexto.
- Lucena, M. (2000). *A importância da integração do estudo da história local/regional na aula de história*. *Cadernos Pedagógico-didáticos*. Lisboa: APH.
- Luckesi, C. (1987). *Fazer Universidade – uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marin, A. J. Com olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Caderno – CEDES*.
- Piaget, J. e Grego, P. (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: REIS: Freitas Bastos.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santos, B. de S. (1999). *Um discurso sobre as ciências: fundamentos da ciências*. Portugal: Edições Afrontamento.
- Severino, A. J. (1997). A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender. In *Revista de Educação*. AEC. Ano 26 nº102.
- Souza, D. (1987). *Epistemologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Villata, L. C. (1993). Dilema da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectivas. In *Revista Brasileira de História*, V. 13, nº 25/26.

O OLHAR DOS ALUNOS ACERCA DA VARIÂNCIA DA NARRATIVA HISTÓRICA

MARÍLIA GAGO¹
Universidade do Minho

Ensinar e aprender História surge nos momentos de mudança e de controvérsia como um dos pontos cruciais para reflexão no âmbito da Educação bem como noutras dimensões da sociedade.

Parece ser premente pensar-se como ensinar para que as aprendizagens sejam mais significativas promovendo-se o desenvolvimento dos alunos no seu todo. Deste modo, mais do que transmitir todo o saber, parece fundamental desenvolver nos alunos competências que lhes permitam perscrutar o mundo com os seus próprios olhos para que possam percorrer o caminho munidos de ferramentas que os auxiliem a compreender a sociedade que os rodeia.

Tal como a própria História que se preocupa em compreender o passado de modo a desenhar-se o presente e a perspectivar o futuro, o Ensino da História deverá ter como demanda conhecer e entender quais as ideias que os alunos possuem para, com base nesta estrutura, poder-se delinear as estratégias que ajudem os alunos a prosseguir o seu caminho. Por outro lado, como os próprios professores de História afirmam, se não se compreender de onde partimos dificilmente se fará sentido do que vislumbramos de novo.

Dentro deste quadro de preocupações, o objectivo do presente estudo consistiu em indagar como é que os alunos compreendem a variância da narrativa histórica.

Bolseira de Doutoramento, Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Conhecimento Histórico e Narrativa

A narrativa parece ser a face material do conhecimento histórico, ou seja, é através da narrativa que os diferentes sujeitos tentam mostrar como repensaram o pensamento que se encontrou na base de determinar a situação do passado que se tenta compreender e assim reconstituir. Dentro deste quadro conceptual sob inspiração de Collingwood, pode-se encontrar espaço para se aceitar que face ao mesmo acontecimento e tendo por base a mesma evidência diferentes historiadores possam produzir narrativas distintas. Esta possibilidade ocorre devido aos diferentes pontos de vista dos investigadores, isto é, cada historiador vai colocar diferentes questões às suas fontes históricas e, deste modo, produzir inferências distintas sobre o acontecimento em estudo. Este processo de questionamento sistemático e organizado visa conceber conhecimento científico sobre uma dada situação do passado, contudo não deixa de produzir perspectivas mais ou menos válidas referentes à situação em estudo.

Mas de que conceito de narrativa falamos?

Numa perspectiva positivista, rankeana, a narrativa parece ter adoptado um significado de pura descrição, entendendo-se a descrição como um relato sem qualquer causalidade. O foco de preocupação deste tipo de narrativa recai no que aconteceu, partilhando de algumas características da cronologia em que os eventos têm uma continuidade temporal.

1. Uma outra questão a ter em conta é a distinção entre narrativa histórica e a “estória – narrativa ficcional”. O conceito de “estória” envolve não só a sequência de eventos ainda não encontrados, mas também a existência de três pontos de vista distinguíveis nesses eventos: o ponto de vista de quem conta a “estória”, da audiência e dos personagens, sendo estes mais ou menos explicitados ao longo do texto.

Dentro da tradição francesa de índole estrutural, que procura ser empírica e teoricamente adequada às complexidades e múltiplas realidades da sociedade, tenta-se compreender o passado para lá da reconstituição dos acontecimentos de “superfície”. Dentro desta escolha, aparece-nos numa das linhas pós-estruturalistas, uma concepção de narrativa histórica a que Lloyd (1993) chama de estruturista, caracterizada por uma produção histórica que atende também ao acontecimento e às acções dos agentes históricos, e de que o historiador Le Roy Ladurie será um dos expoentes máximos.

Com base em todos os contributos de diferentes perspectivas acerca do conceito de narrativa, considera-se que a narrativa histórica não é a expressão da simples opinião do autor. Mesmo uma opinião fundamentada respeitando racionalidade, plausibilidade e inteligibilidade, se for uma pura opinião subjectiva, do foro do livre arbítrio e sem suporte de evidência, abre caminho ao cepticismo e à não preocupação com a objectividade. A subjectividade do autor é assumida, mas dentro dos limites do respeito pela evidência disponível.

A narrativa histórica, ao ser o suporte material da compreensão das acções humanas pelo historiador é, em si mesma, explicação na medida em que em si mesma tenta responder a questões do “como” e “porquê” existiram as situações do passado em estudo. Neste sentido em partilha com o idealismo de Collingwood e o narrativismo de Gallie e Atkinson considera-se que a narrativa é variável, e que tal situação é legítima e natural no conhecimento histórico com validade, na medida em que se concebe a própria História como uma reconstrução dos pensamentos. O historiador reconstitui o pensamento da acção humana por *insight*, interpretando a evidência, e neste caminho tem de seleccionar, traçar as conexões causais e motivacionais, contextualizando a acção no período a que se refere.

À luz destes pressupostos de natureza epistemológica procurou-se explorar as ideias dos alunos acerca da narrativa histórica, por se entender que sem se conhecer que tipo de sentido os alunos fazem acerca da História e da narrativa todo o processo de desenvolvimento de competência histórica que se visa no percurso escolar dos alunos pode pecar por não se compreender qual o ponto de partida e perscrutar com evidência empírica qual o perfil final desejável.

Estudo empírico: problemática e procedimentos

Este estudo teve como objectivo investigar o modo como os alunos pensam a Narrativa Histórica e, especificamente, as suas ideias sobre o porquê da existência de narrativas diferentes sobre a mesma realidade. Alguns estudos sobre ideias acerca da variância da narrativa histórica, e relevantes para este trabalho foram os de Lee & Ashby (2000), Lee (1996), Barca (2000a,b), Barca & Gago (2000), Wineburg (2000), Cercadillo (2000), Barton (1996), Levstick (1989), Shemilt (2000).

Participantes

A população alvo deste estudo foi constituída pelos alunos de anos iniciais do 2º e 3º ciclos do ensino básico, do Norte do país. Definiu-se esta população por se considerar de interesse indagar as ideias de alunos numa faixa etária de 10-13 anos e que, numa abordagem impressionista, tendem a ser considerados como “não capazes ainda” de pensar historicamente.

Em termos de amostra seleccionou-se, numa escola do Norte de Portugal, uma turma de cada um dos anos de escolaridade iniciais do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A escola caracteriza-se por uma mescla de influências em termos sócio-culturais e económicos na medida em que, embora se situe num ambiente rural, recebe alunos de diferentes contextos dado que se encontra a uma curta distância de vários centros urbanos. Seleccionaram-se turmas constituídas por alunos de “aproveitamento médio”, entendendo-se por isto turmas de aproveitamento heterogéneo.

Deste modo, o total da amostra inquirida em três fases de recolha de dados (estudo pré-piloto, estudo piloto e estudo principal) foi constituída por 76 alunos. Deste total, 52 alunos, do 5º e 7º ano de escolaridade, participaram no estudo principal.

Instrumentos

Dentro de um quadro de investigação qualitativa, os dados empíricos foram recolhidos através dos seguintes instrumentos:

- Dois conjuntos de material histórico (para as tarefas de papel e lápis e entrevistas) versando a temática “Os Romanos da Península Ibérica” e o “Vinho do Porto”;
- Dois Questionários;
- Guião de entrevista.

Apresenta-se em anexo, um exemplo dos materiais utilizados versando uma das temáticas históricas referidas (Anexo I e II).

Concepções dos alunos

Os procedimentos de codificação e análise dos dados recolhidos empiricamente foram orientados pela metodologia de pesquisa *Grounded Theory*, desenvolvida por Strauss & Corbin (1991).

Ideias dos alunos sobre a variância da narrativa

A análise das ideias dos alunos integrou diferentes dimensões como: conceito de narrativa; ideias sobre o papel do historiador; ideias sobre o passado. Estas dimensões foram relacionadas com a compreensão das mensagens, seguindo uma categorização inspirada no estudo de Barca & Gago (2000). Nesta dimensão, estabeleceram-se três categorias que se designaram por: Compreensão Fragmentada (ideias expressas pelos alunos que se pautam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação/expressão escrita da mensagem veiculada); Compreensão Restrita (as ideias dos alunos que revelam um entendimento global das mensagens, com tentativa de reformulação da informação mas centrando-se num único indicador de diferenciação das narrativas e utilizando, inclusive, expressões das narrativas); Compreensão Global (ideias dos alunos que exprimam um entendimento global da mensagem veiculada, identificando quais as diferenças ou qual a grande dimensão que distingue as narrativas apresentadas; a informação é reformulada de forma pessoal).

Assim, as ideias que emergiram das respostas dos alunos permitiram a sua categorização em cinco níveis de progressão:

1. Contar – A Estória
2. Conhecimento – Narrativa Correcta
3. Diferença – Narrativa correcta / Mais completa
4. Autor – Opinião ou narrativa consensual
5. Natureza – Perspectiva

1.º Nível

Contar – A Estória

Neste nível de progressão, observou-se uma compreensão fragmentada da mensagem encontrando-se a ideia de que as narrativas históricas falam sobre o mesmo, mas com palavras diferentes. Na narração, é colocada a tónica no conhecimento substantivo, no que aconteceu e como ocorreu. Deste modo, ao existirem diferenças nas narrativas, estas ocorrem porque os autores as contam de forma diferente, por palavras diferentes mas com o mesmo significado. Assim, o historiador é visto como um contador de uma “estória”. O passado é visto como algo que esteja alures e é adquirido pelo historiador que narra a estória.

Exemplos de respostas:

Resp.2 Porque numa história [o autor] pode dizer de uma maneira mas na outra história pode dizer de outra maneira mas significa o mesmo. Catarina, 5º ano

Resp.5 [...os historiadores] Podem escrever de forma diferente e falar na mesma história. Sofia, 7º ano

2.º Nível

Conhecimento – Explicação Correcta

Neste nível de progressão, considerou-se uma compreensão restrita mas também casos de compreensão global da mensagem. A existência de duas narrativas diferentes é justificada por lacunas de informação. Os historiadores não têm acesso a todas as fontes, logo não apresentam todo o conhecimento sobre o assunto. Isto explica-se ou por terem acedido a diferentes vestígios e/ou por serem mais ou menos detalhados nos seus relatos. Por outro lado, considera-se que uma história é mais correcta, havendo portanto erro nas outras.

Há narrativas correctas e narrativas erradas – sendo estas últimas inventadas. Não poderão coexistir duas narrativas diferentes porque o passado é visto como algo estático, pois a realidade histórica só aconteceu de uma forma. Surge neste tipo de pensamento uma visão dogmática do passado e positivista, em que o passado é fixo e dado pela evidência. Assim, o passado é conhecido através de histórias determinadas ou seja, encontra-se fixado pela informação

existente, mas pode ser distorcido por se focalizar numa dimensão específica da realidade histórica.

Exemplos de respostas:

Resp. 2 – Porque nos estão a dar a história com mais detalhes – Cristiana, 7º ano

Resp.5 – Concordo. Porque só há uma história, não podiam inventar outra porque se não, não sabemos qual é a real. Ricardo 7.º ano

3.º Nível

Diferença – Narrativa Correcta/ Mais completa

A este nível observa-se uma compreensão da mensagem restrita e global. Os alunos afirmam que existem diferentes narrativas históricas porque nos falam de diferentes focos/áreas/dimensões da realidade histórica. A diferença das narrativas é justificada pela maior ou menor agregação de pormenores. Por vezes, os alunos explicam a existência de diferentes narrativas históricas pela evolução temporal, ou seja, como a realidade histórica é longa temporalmente, existem diferentes narrativas porque são de diferentes épocas temporais ou espaciais. Não é ainda uma noção de variância conforme a escala temporal, mas entendem que como a realidade histórica é longa no tempo, abarca diferentes situações.

As ideias sobre a narrativa histórica continuam a balançar entre esta ser apenas descritiva ou também explicativa, podendo coexistir uma visão dogmática que se traduz em considerar que existem umas narrativas mais correctas do que outras, podendo algumas ser erradas.

O passado é entendido como sendo narrado de forma por vezes enviesada porque as narrativas escritas focalizam determinadas acções, dimensões, tempo ou espaços diferentes.

Exemplos de respostas:

Resp 2 Pode-se justificar porque a história da Península Ibérica tem várias fases. Isabel, 7º ano

Resp.5 Discordo porque pode haver muitas histórias do vinho do Porto cada uma no seu tempo. Gil, 5º ano

Resp. 5 Eu concordo porque ninguém pode mudar o que passou, se ele aconteceu de uma maneira é assim que vais ser para sempre. Isabel, 7º ano

4.º Nível

Autor – Opinião ou narrativa consensual

A compreensão da mensagem dos relatos pode ser restrita ou global.

Os alunos explicam a existência de narrativas diferentes através do autor, do historiador, isto é, existem narrativas diferentes por serem escritas por pessoas diferentes que tomam partido por uma facção deliberadamente.

Entra em jogo a opinião ou ponto de vista diferente do autor. Assim, a realidade histórica não é vista como um dado adquirido a ser narrado factualmente, antes é interpretada pelo historiador, que a explica segundo a sua opinião ou o seu ponto de vista.

O passado é sujeito a interpretação através da evidência, que valida de certa forma a explicação histórica mas dá lugar, também à subjectividade do autor.

Em suma, reconhece-se a existência de interpretação, a subjectividade, a opinião, por vezes fundamentada (o ponto de vista). Mas, dado que não se aceita como legítimo em História o ponto de vista do autor, alguns buscam a objectividade através de uma síntese ou de consensos.

Exemplos de respostas:

Resp. 2 Porque os historiadores de alguma forma tiram proveito e às vezes esse proveito não está certo. Raquel, 5º ano

Resp. 3 Discordo porque existem diferentes histórias porque depende da opinião do historiador, nós não podemos saber o que realmente aconteceu.. João, 7º ano

Resp. 2 Porque os historiadores têm ideias diferentes sobre o mesmo tema mas deviam chegar todos à mesma conclusão. Diogo 7º ano

5.º Nível

Natureza – Perspectiva

Neste nível de progressão, observou-se que houve uma compreensão global das mensagens.

Alguns alunos expressam ideias de que a existência de diferentes narrativas é explicada como estando na natureza da própria narrativa, na medida em que se afirma que os historiadores têm modos de interpretação diferentes, diferente forma de pensar e diferentes questões acerca da realidade histórica. Logo, ao narrar a realidade histórica, o historiador entra necessariamente com a sua perspectiva.

Deste modo, o historiador, com base na evidência e tentando ser objectivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões. Portanto, existem diferentes narrativas históricas porque foram construídas por diferentes interpretações e perspectivas de cada historiador, sendo esta situação encarada como natural e não como necessariamente tendenciosa e nociva para a História.

A objectividade não assume aqui um contorno positivista antes é encarada de forma mais crítica permitindo a existência de uma objectividade perspectivada. O passado é visto como uma reconstrução do historiador e esta é feita através de respostas a questões que diferem e que estão em concordância como os critérios históricos definidos pelo investigador.

Exemplos de respostas:

Resp. 2 Pode-se explicar a partir dos historiadores que levantaram questões diferentes e a partir daí, fazem histórias diferentes mediante e sobre a sua pesquisa. Marta, 7º ano

Marta – Questões diferentes dão respostas diferentes, talvez dependa do ano que eles pesquisam.

Inv. - Depende do ano que eles pesquisam porquê?

Marta – Ao longo dos anos os vestígios desfazem-se mais por isso têm mais ou menos informação, o que leva a novas questões.

Inv. – A história está feita ou vai-se fazendo?

Marta – Vai-se fazendo à medida em que se vão descobrindo novos dados e por causa da forma de pensar.

Inv. – A forma de pensar dos historiadores?

Marta – Sim, vai mudando.

Inv. Porquê?

Marta – Mais coisas, mais certezas, ou incertezas...

Inv. – A maneira como o historiador pensa hoje é diferente do que pensava anos atrás?

Marta – Sim, e acho que isso modifica a forma de fazer a História.

Houve uma aproximação entre os tipos de resposta destes alunos e os dados britânicos do estudo de Lee (1996). Por isso, utilizaram-se os níveis de progressão definidos por este investigador, uma vez que foram considerados adequados para a categorização dos dados recolhidos, por um lado e, por outro, não haveria necessidade de uma proliferação de terminologias. A estes níveis de progressão fez-se corresponder alguns conceitos integrados nos níveis de progressão definidos por Barca (2000a). Acerca das ideias dos adolescentes portugueses sobre a provisoriedade da explicação histórica.

Reflexões Finais

O objectivo deste estudo era compreender como é que os alunos compreendem a variância da narrativa histórica.

Face aos resultados parece ser possível afirmar-se que os alunos apresentam ideias sobre a narrativa histórica e a sua variância em graus menos ou mais elaborados. Assim, os alunos do 5º ano de escolaridade distribuíram-se maioritariamente pelo nível de progressão designado por Conhecimento – Narrativa correcta; esta situação alterou-se no 7º ano de escolaridade em que as ideias sugeridas demonstram um grau de relativa elaboração, a nível de Autor-Opinião ou de Narrativa consensual. Parece pois, constatar-se que estes alunos do 7º ano de escolaridade (média de 12,4 anos de idade) apresentam, no seu

conjunto, níveis de progressão mais elaborados do que os alunos de 5º ano (média de 10,3 anos de idade). Tem que se ter em atenção que os alunos de 7º ano, ao estarem num ano de escolaridade mais avançado, têm também um maior conjunto de experiências de aprendizagem.

Realça-se que estes dados sugerem que não será a idade e o ano de escolaridade o factor determinante para a existência de um pensamento mais ou menos elaborado, na medida em que aparecem também ideias que apontam para um perfil de pensamento elaborado em alunos mais novos, no 5º ano de escolaridade.

Assim, as afirmações impressionistas de que os alunos só conseguem pensar historicamente a partir do ensino secundário não encontra eco nos dados empíricos recolhidos e analisados. Parece ser possível que alunos com a mesma idade se encontrem em diferentes níveis de competência histórica. Há alunos de 12/13 anos cujas respostas se situam no nível designado por Contar – A Estória tal como as de alunos de 10/11 anos. Assim, os alunos no mesmo ano de escolaridade ou idade – e por vezes até os mesmos alunos em tarefas diferentes – podem apresentar concepções de diferentes níveis de progressão. Como tal, estas características cognitivas podem e devem ser potencializadas para que a progressão conceptual se desenvolva de forma mais adequada. Neste sentido, é urgente que na escola se fomente um trabalho sistemático na exploração das ideias tácitas dos alunos, para que com base nestas se potencie a competência dos alunos visando-se o progressivo desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Dos resultados empíricos pode-se constatar ainda que o facto de a temática histórica sobre a qual versavam as diferentes narrativas ter sido ou não abordada/estudada em sala de aula não foi determinante no que se refere ao grau de desenvolvimento de competência histórica dos alunos ao nível da narrativa. Assim, o conteúdo programático apareceu como um suporte que permitia discutir e reflectir acerca da História e da narrativa, tendo inclusive os alunos construído diversas analogias entre a sua vida quotidiana do presente e o modo como o historiador fazia e explicava a História. Neste sentido, potenciar a competência histórica ao nível de elaboração de pensamento acerca da narrativa histórica aparece para os alunos como algo que faz sentido para o seu presente e como ferramenta para pensar o futuro.

As ideias que emergiram das respostas dos alunos portugueses que constituíram a amostra deste estudo, permitiram constatar que não eram muito díspares das que tinham sido sugeridas pelos alunos britânicos no estudo de Lee (1996). Nas escolas de ensino básico e secundário, a oficina de História tem de ser repensada à luz dos dados que têm surgido no âmbito da investigação em educação histórica que aponta para a necessidade de, cada vez mais de forma sistemática, se utilizar a múltipla perspectiva não só para a constatação da existência de diferentes olhares em História, mas também para promover a discussão por parte dos alunos do porquê da existência de diferentes olhares. Ou seja, mostrar aos alunos que existem diferentes abordagens em História e ceder-lhes a resposta que se considera mais válida não parece ser muito desafiador; mas propor aos alunos tarefas problema que os façam questionar acerca da História e do processo de construção do conhecimento histórico parece ser uma mais valia para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Contudo o processo de educação histórica tem de ser, nomeadamente no que se refere à narrativa, orientado de forma cuidada. Isto é, há a necessidade de conhecer que ideias os alunos dispõem, de que nível de competência partem para a aventura histórica e como se vai orientar os alunos neste percurso complexo, caso contrário poderá colocar-se os alunos perante uma amálgama de informação que os pode levar ao ceticismo ou ao desnorte. Quando orientados com questões que os levem a primeiro focalizar a atenção, e depois criticarem passo a passo a informação, cruzando-a, os alunos conseguem encontrar um rumo e compreender a existência de tais situações, não caindo num caos de informação ou de relativismo.

Referências bibliográficas

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Londres: Macmillan.
- Barca, I. (2000,a). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP-Universidade do Minho.
- Barca, I. (2000,b). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. Comunicação apresentada nas I Jornadas de Educação História. Braga, Junho.
- Barca, I e Gago, M.(2000). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.
- Barton, K. (1996). Narrative Simplifications in elementary students historical thinking. In J. Brophy (ed) *Advances Research on Teaching*, vol.6. USA: JAIPress Inc, pp. 51-83.
- Cercadillo, L..(2000). Significance in History: student's ideas in England and Spain. Given at the *Symposium Creating Knowledge in the 21st century: Insights from Multiple Perspectives – AERA Conference*. New Orleans.
- Collingwood, R. G. (1978). *A ideia da História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Londres: Chatto & Windus.
- Lee, P. (1996). "None of us was there". Childrens' ideas about why historical accounts differ. Paper presented at the *Triennial Nordic Conference on History Didactics*, Junho, Tampere, Finland.
- Lee, P. (1998). Childrens' ideas about the nature and status of historical accounts. In *Proceeding of the International Conference on Methodologies: Historical Consciousness and History, textbook research*.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history: Project Chata. In Hughes, M. (Ed.), *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 50-81.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000a). Empathy, perspective taking and rational understanding in L. Davis Jr & [et al] (Eds), *Historical Empathy and Perspective taking in the social studies*. Nova York: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000b). Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. In Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S. (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. Pp.199-222. New York: New York University Press.
- Levstik, L.S. (1989). Historical Narrative and the young reader. *Theory into Practice*, 28, pp 114-119.
- Lloyd, C. (1993). *The structures of History*. Londres: Blackwell Publishers.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S. (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. (pp.83-101). New York: New York University Press.

ANEXO I

Figura 1 – Tarefa de papel e lápis: Informação e Contextualização

Presença do Povo Romano na Península Ibérica
O Império Romano



O império Romano foi uma grande extensão de territórios que os Romanos conquistaram. O Império era governado por uma só pessoa chamada de Imperador.

O Império Romano durou muitas centenas de anos, então houve muitos imperadores, um a seguir ao outro.



Todos os territórios do Império estavam ligados por estradas bem construídas.

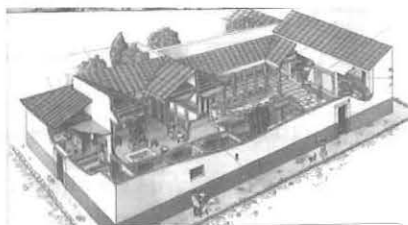
Era seguro viajarem pessoas e mercadorias.



Todos os lugares do Império tinham as mesmas leis.



O exército romano lutava como uma equipa.



Os Romanos construíram cidades por todo o Império. Estas cidades tinham lojas, grandes edifícios públicos e muitas casas confortáveis com aquecimento central

Os Romanos e os Celtiberos



Os povos da Península Ibérica viviam em grupos separados formando citânias ou castros nos cimos dos montes. Em cada uma das citânias viviam muitas famílias que tinham um chefe, um líder.



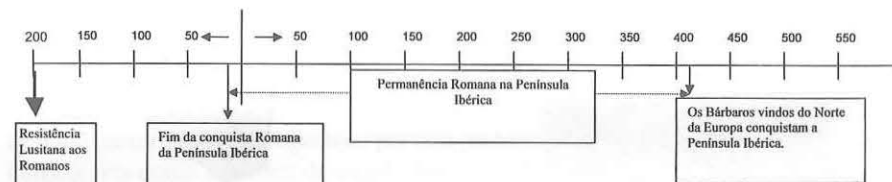
Alguns Celtiberos lutavam uns



Viriato e Sertório foram dois dos grandes chefes dos Lusitanos que lutaram contra os Romanos.



Esta luta entre Romanos e Lusitanos durou mais de 100 anos e só com o Imperador Augusto é que os Romanos conseguiram conquistar de vez a Península Ibérica ficando nesta cerca de 450 anos.



Antes da conquista dos romanos, os Celtiberos viviam em casas de pedra cobertas de colmo. A maioria não sabia ler. Os Celtiberos lutavam frequentemente entre si.



Os romanos quando chegaram à Península Ibérica pacificaram os Celtiberos. Os romanos construíram cidades e algumas das casas até tinham aquecimento central. Muitos dos Celtiberos aprenderam a ler.



Mais tarde, invasores atacaram os Romanos. Os exércitos romanos saíram da Península Ibérica para protegerem as suas terras. Os bárbaros conquistaram a Península Ibérica. As cidades ficaram arruinadas. Parecia que os romanos nunca tinham estado na Península Ibérica. Só passados muitos anos é que os Celtiberos voltaram a viver tão confortavelmente como viveram no tempo dos romanos.



Antes da conquista dos romanos os Celtiberos tinham o seu próprio modo de vida. Eram bons artesãos e faziam ferramentas, peças de ourivesaria e joalharia.



Os romanos venceram os Celtiberos mas estes resistiram. Os romanos fizeram da Península Ibérica um local igual aos outros que conquistaram. Os Celtiberos copiaram o modo de vida dos Romanos, alguns aprenderam a ler.



Mais tarde os invasores atacaram os romanos. Os exércitos romanos saíram da Península Ibérica para protegerem as suas terras. Os bárbaros conquistaram a Península Ibérica. Desde que os romanos saíram, os Celtiberos foram-se tornando num país cujo povo era uma mistura de Celtiberos e bárbaros. As pessoas lembram-se das ideias dos romanos e estas continuam a ser utilizadas.



ANEXO II

Figura 2 - Questionário das Tarefas e Lápis

Nome: _____ Idade _____ Ano _____ Turma _____

Depois de teres lido as histórias anteriores e observado as imagens, responde.

1- Que diferenças notas entre a primeira e a segunda história, em relação a presença dos romanos na Península Ibérica?

2- Como é que se pode explicar a existência de histórias diferentes sobre a mesma realidade histórica?

3- Se os historiadores não mentem e leram os mesmos documentos e encontraram os mesmos vestígios então, não deveriam existir diferenças entre as histórias que eles escrevem.

Concordas ou discordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta.

4 - Escolhe a afirmação com que concordas, colocando um **X** no quadrado.

a) Existem só estas duas histórias sobre a presença dos romanos na Península Ibérica. ☐

b) Existem mais histórias sobre a presença dos romanos na Península Ibérica. ☐
Justifica a tua escolha.

5 - Lê a seguinte afirmação:

" A realidade histórica só aconteceu de uma maneira, então só pode haver uma História sobre a presença dos romanos na Península Ibérica.

Concordas _____ (Assinala com um **X** a tua escolha)

Discordas _____ Justifica a tua escolha

6 - Tendo em conta as diferenças das histórias anteriores indica um título para cada uma das histórias.

O tema "Os Romanos na Península Ibérica" foi seleccionado pois é explorado como conteúdo programático no 5º e 7º anos de escolaridade; o tema do Vinho do Porto, foi de igual forma abordado e optou-se por esta problemática por não constar dos programas curriculares como temática de estudo dos referidos anos de escolaridade.

2. Experiências na Sala de Aula

IDEIAS DOS ALUNOS SOBRE DIREITO: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA¹

*Luís MIGUEL SILVA
MARIA GORETE MOREIRA
MARIA TERESA COSTA RODRIGUES
Universidade do Minho*

Introdução

Não basta ao professor saber se existem conhecimentos tácitos mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes, mais ou menos pertinentes ou mais ou menos adequados ou inadequados ao novo conteúdo. Ao professor cabe, na opinião de Isabel Barca, a tarefa de criar, na aula, situações motivadoras assentes nas actividades dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico e criando questões problematizadoras que desafiem o sujeito em aprendizagem a ir mais longe na sua reconstrução do passado. Neste sentido, o professor deve promover o trabalho com fontes históricas primárias e secundárias que apresentem diversas versões dos acontecimentos. Deve também problematizar não só o nível do conteúdo imediato, mas também as condições de produção das fontes e a natureza da interpretação e explicação histórica e proporcionar o debate das várias versões apresentadas sem a preocupação de se chegar a uma só conclusão, embora procurando a validade de cada versão com base em critérios metodológicos próprios da História. O professor não se deve limitar a debitar conhecimentos, mas a proporcionar situações de aprendizagem que permitam ao aluno construir o seu conhecimento. Este conhecimento não pode ser transferido do professor para o aluno somente atra-

¹ Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

vés das palavras, porque os conceitos dos alunos são diferentes dos do professor; os professores não se podem esquecer que os alunos percebem o seu ambiente de modo diferente e que o seu papel é o de orientar a construção conceptual dos alunos e não apenas a transmissão de conhecimentos.

A linha de pensamento construtivista coloca ênfase nas ideias tácitas dos alunos, isto é, nos conhecimentos que eles já têm relativamente ao conteúdo que lhes é proposto aprender. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem de um novo conteúdo é uma actividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, através da qual constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados relacionados com o novo conteúdo. Esta actividade construtiva não ocorre no vazio; graças ao que já sabe, o aluno pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo atribuindo-lhe um primeiro significado e sentido e, a partir daqui, iniciar o processo de aprendizagem do mesmo.

É nesta perspectiva que o nosso trabalho está inserido, ao tentar explorar as ideias tácitas dos alunos a respeito dos conceitos substantivos de Direito e Justiça, tentando compreender os significados que os alunos lhes atribuíam antes de serem abordados nas aulas, e a forma como esses mesmos conceitos foram interpretados e integrados pelos alunos após a abordagem desses mesmos conteúdos.

Metodologia

Amostra

A experiência foi realizada com uma turma do 6º ano de escolaridade, turma A, constituída por vinte e oito elementos, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Moure, e uma turma do 7º ano de escolaridade, turma B, constituída por vinte e nove elementos, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, da Escola Secundária de Fafe.

Instrumento

Num primeiro momento e tendo em conta o conceito a trabalhar, elaboramos um questionário que nos permitiu recolher as ideias tácitas mais perti-

nentes para levar a cabo o processo de ensino e aprendizagem. Este questionário era constituído por duas partes: uma primeira parte, que se destinava a recolher ideias tácitas dos alunos sobre Direito, Justiça, Tribunal e Leis; uma segunda que procurava detectar o que os alunos sabiam sobre a evolução do Direito, contextualizado nos temas que estavam a estudar, a saber, no 6º ano de escolaridade a “Revolução Liberal Portuguesa” e no 7º ano de escolaridade, “Os contributos da Civilização Romana”.

Procedimentos

Durante uma primeira fase do trabalho, e após a tomada de decisão do conceito substantivo a explorar – o Direito – seleccionámos os materiais históricos que serviram de base ao estudo. Procurámos seleccionar materiais próximos da realidade dos alunos para despoletar o diálogo sobre o conceito supramencionado. Uma vez que aplicámos o nosso estudo em escolas distintas, e com realidades socioculturais específicas, seleccionámos para a turma do 6º ano de escolaridade da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Moure, o documento A (Casa da Justiça de Vila Verde) e documento B (o Jornal “Vilaverdense”). Para a turma do 7º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Fafe, o documento A (postal ilustrado sobre a Justiça de Fafe) e documento B (jornal o “Correio de Fafe”). A partir destes materiais pretendíamos discutir com os alunos as suas ideias sobre o conceito de Direito e de Justiça. O diálogo foi orientado por um conjunto de questões previamente elaboradas.

Após a discussão em grande grupo, que durou aproximadamente quinze minutos, foi distribuído aos alunos o questionário, instrumento desta investigação, através do qual pretendíamos fazer o levantamento das ideias tácitas dos alunos (Anexo I).

Posteriormente, realizámos uma primeira análise dos dados dos questionários no sentido de obter uma base empírica sobre as ideias dos alunos e as suas concepções, uma vez que a aprendizagem (de acordo com a focagem construtivista do nosso estudo), é tanto mais significativa quanto maior for o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos tácitos, e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem. A possibilidade de estabelecer estas relações irá determinar que os significados a construir sejam mais ou menos significativos, funcionais e estáveis.

Tendo por base estes pressupostos, foram seleccionados os materiais históricos que foram trabalhados pelos alunos. Uma vez que estávamos a trabalhar com alunos em níveis de escolaridade e com conteúdos programáticos diferentes, tivemos que construir materiais históricos apropriados.

Para o 6º anos de escolaridade, visando a contextualização espaço-temporal, projectámos em acetato um mapa de Portugal Continental (“Os focos do liberalismo em Portugal”), uma tabela cronológica e organizámos um dossier que incluía os seguintes materiais: guião de exploração de fontes, extracto das “Ordenações Filipinas”, extracto da “Constituição de 1822” e extracto da “Constituição de 1976”. Atendendo ao nível de escolaridade, todos os documentos foram acompanhados por um glossário. Tendo em atenção o tema programático em que o conceito de Direito iria ser abordado, a saber, “1820: o triunfo das Revoluções Liberais”, o material histórico de referência era a “Constituição de 1822”. Pretendíamos que os alunos comparassem este documento com as “Ordenações Filipinas” e a “Constituição de 1976” e inferissem as semelhanças/diferenças entre alguns artigos. Tivemos a preocupação de escolher artigos dos referidos documentos que abordassem os mesmos assuntos.

Para o 7º ano de escolaridade, seguindo a mesma estrutura, projectámos em acetato um mapa (“O Império Romano no século II”), e uma tabela cronológica da “Civilização Romana” e distribuímos um dossier que incluía os seguintes materiais: guião de exploração de fontes, extracto do “Código de Hammurabi”, extracto da “Lei das Doze Tábuas”, extracto da “Constituição de Caracala” e um extracto da “Constituição de 1976”. Atendendo ao nível de escolaridade, todos os documentos foram acompanhados por um glossário. Tendo em atenção o tema programático em que o conceito de Direito iria ser abordado, a saber, “Os contributos da Civilização Romana”, o material histórico de referência era constituído por um extracto da “Lei das Doze Tábuas” e um extracto da “Constituição de Caracala”. Pretendíamos que os alunos comparassem estes documentos com um extracto do Código de Hammurabi e inferissem as semelhanças/diferenças sobre o tipo de Leis produzidos em cada contexto histórico. Solicitámos ainda que confrontassem as suas conclusões com a “Constituição de 1976” para explicitar as mudanças, continuidade e simultaneidades do Direito. Tivemos a preocupação de escolher artigos dos referidos documentos que abordassem os mesmos assuntos.

No sentido de facilitar o manuseamento e tratamento das fontes, elaborámos um guião de exploração, onde procurámos que os alunos analisassem cada um dos documentos, os comparassem e os seriassem por ordem de importância tendo como ponto de referência a defesa da dignidade humana (Anexo II).

No trabalho com os alunos, optámos por dividir as turmas em pequenos grupos de três alunos, partilhando os argumentos de Ashby e Lee ao referirem que “um grupo de três tem tendência a produzir padrões de discussão e tensão, coisa que não acontece com grupos de dois ou quatro” (1987; p. 66). Esta fase do trabalho prolongou-se durante duas aulas de cinquenta minutos no 7º ano de escolaridade, e um “bloco” de 90 minutos, no 6º ano de escolaridade.

Após esta fase do trabalho, solicitámos aos alunos que apresentassem as suas conclusões e que discutissem os diferentes pontos de vista de cada grupo de trabalho. Esta discussão prolongou-se durante vinte minutos, finda a qual foi novamente distribuído aos alunos o questionário inicial preenchido pelos mesmos, sendo-lhes solicitado que o relessem e, caso achassem necessário, reformulassem as suas respostas. Para o efeito, foi-lhes distribuído um segundo questionário (cujas questões eram iguais ao primeiro) por preencher. Em seguida, procedeu-se à recolha dos dois questionários, foi pedido aos alunos que exprimissem a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, salientando a forma como aprenderam e o que aprenderam. Este momento foi gravado em vídeo, para posterior tratamento.

Análise de dados

As respostas aos questionários foram agrupadas nos seguintes construtos de análise:

- Ideias relacionadas com *Direito/Leis* (a estas correspondiam as questões 1, 5 e 6);
- Ideias relacionadas com *Justiça/Tribunal* (a estas correspondiam as questões 2, 3 e 4);
- Ideias relacionadas com o *conhecimento histórico* (a estas correspondiam as questões 8 e 9);
- Definições de *Direito* (que correspondiam às questões 7 e 7.1) e que foram alvo de um tratamento específico, apesar de estarem relacionadas com o conceito de Direito. A questão 7 apresentava cinco definições do conceito que os alunos teriam que colocar por ordem crescente de importância (de 1 a 5). Na questão 7.1 era pedido aos alunos que justificassem as escolhas. Com este tratamento, pretendemos

verificar a definição mais e menos escolhida e se a justificação apresentada era ou não coerente com as opções feitas.

Para a análise das respostas dos alunos relacionadas com as ideias Direito/Leis e Justiça/Tribunal baseámo-nos no estudo de Lawrence Kohlberg, publicado pela revista *Phi Delta Kappan* em Junho de 1975, intitulado “*The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education*”. Ao longo do artigo, Kohlberg discorre sobre uma série de estudos previamente realizados por Dewey e Piaget acerca do desenvolvimento moral dos jovens, através dos quais procuravam estabelecer os estádios de desenvolvimento moral.

Após a análise dos níveis e dos estádios de Kohlberg e das respostas dos alunos, procedemos à elaboração da seguinte categorização com os respectivos indicadores (Quadro 1).

Quadro 1: Categorias de análise das ideias sobre Direito/Leis e Tribunal/Justiça

Categorização	Indicadores
Conceitos vazios	<ul style="list-style-type: none"> – Alunos não responderam; – A resposta não está relacionada com a questão
Conceitos Incoerentes	<ul style="list-style-type: none"> – Os alunos referem ideias contraditórias e tautológicas; – Incoerência linguística; – Ideias confusas sobre o assunto
Conceitos pré-convencionais	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento das leis em função dos castigos; – Lei e justiça interpretados em termos de troca/reciprocidade;
Conceitos Convencionais	<ul style="list-style-type: none"> – As leis são interpretadas em função de imagens estereotipadas do que a maioria considera correcto e errado; – Orientação para a autoridade, para as regras fixas e para a manutenção da ordem social; – Relaciona Direito com Direitos Individuais.
Conceitos baseados em princípios morais	<ul style="list-style-type: none"> – Emite juízos de valor; – Oribenta-se por princípios éticos universais como justiça, reciprocidade e igualdade dos direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Ideias relacionadas com Direito/Leis

No que diz respeito à questão 1, concluímos que oito das respostas dos alunos da turma do 6º ano passaram de conceitos incoerentes para convencionais, e apenas sete das respostas se mantiveram ao nível de conceitos incoeren-

tes. Nas questões 5 e 6, todas as respostas foram incluídas nos conceitos convencionais, excepto um reduzido número de respostas.

As respostas dos alunos do 7º ano, que na 1ª questão do primeiro questionário foram incluídas nos conceitos vazios e incoerentes, sofreram no segundo questionário uma reelaboração conceptual tendo sido incluídas, na categoria de conceitos convencionais. Apenas cinco respostas se mantiveram nos conceitos incoerentes. Quanto à questão 5 e 6, todas as respostas que haviam sido inseridas nas categorias “vazio” e “incoerente” foram reelaboradas pelos alunos no segundo questionário, excepto um reduzido número de respostas que permaneceram nos conceitos incoerentes ou pré-convencionais.

Houve uma mudança conceptual na quase totalidade das respostas dos alunos em ambas as turmas, de conceitos incoerentes para conceitos convencionais. Apresentamos de seguida alguns exemplos:

Lucas (11 anos)

1º Questionário (1ª questão)

Direito para mim é uma coisa que uma pessoa pode fazer.”

2º Questionário

O direito para mim é um conjunto de leis que se devem cumprir

Carlos (13 anos)

1º Questionário (1ª questão)

O direito é para fazer justiça pelas próprias mãos

2º Questionário

O direito para mim é fazer justiça pelo tribunal e é um conjunto de leis

Ideias relacionadas com Tribunal/Justiça

No 6º ano, na questão 2, verificámos que sete alunos reelaboraram as suas respostas, tendo por isso abandonado os conceitos “vazios” e “incoerentes”, integrando os conceitos “convencionais”. Permaneceram ainda doze res-

postas nos conceitos “incoerentes”. No que diz respeito às questões 3 e 4, todas as respostas estavam nos conceitos “convencionais”, permanecendo apenas uma resposta nos conceitos “incoerentes”.

Relativamente a este mesmo conjunto de questões, das respostas dos alunos do 7º ano de escolaridade, salientamos que sete alunos reelaboraram as suas respostas, passando de conceitos “vazios” e “incoerentes” para os conceitos “convencionais”, uma vez que a maior parte das respostas já haviam sido incluídas nos conceitos convencionais na análise ao primeiro questionário.

Assim, no que concerne a estas questões, concluímos que a quase totalidade das respostas, na fase da análise do primeiro questionário, já se encontrava ao nível dos conceitos “convencionais”, tendo-se verificado no segundo questionário uma reformulação linguística que lhes permitiu expor as suas ideias de uma forma mais clara e consistente. Apresentamos de seguida alguns exemplos:

Rui (11 anos)

1º Questionário (3ª questão)

Um tribunal é onde se julgam as pessoas que cometeram infâmias.

2º Questionário

Um tribunal é a chamada casa da justiça, onde se julga uma pessoa pelos seus crimes.

Salientamos ainda que doze respostas dos alunos do 6º ano denotaram uma interiorização do conceito de justiça em função de casos concretos da sua realidade quotidiana, não construindo um conceito de justiça mais abstracto.

Para a análise das respostas relacionadas com o conhecimento histórico, questões 8 e 9, procedemos a uma nova categorização, bem como à definição de um conjunto de indicadores diferentes, uma vez que as questões atrás referidas estão relacionadas com o conhecimento histórico e a compreensão das ideias históricas. Para tal, baseámo-nos no estudo de Rosalyn Ashby e Peter Lee, publicado em 1987 num artigo intitulado “*Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History*”. Ao longo deste estudo, os autores discutem a natureza e o valor da empatia histórica, realçando o facto de não pretenderem apresentar uma definição de empatia ou do conceito de empatia,

pretendendo apenas explorar as ideias das crianças sobre aquilo que está envolvido na compreensão do comportamento das pessoas no passado, numa tentativa de darem sentido a instituições e acções que lhes são estranhas. Para os mesmos, afirmar que os alunos são empáticos “é o mesmo que dizer que ele ou ela estão numa posição para encetar um conjunto de crenças e valores que não são necessariamente os seus” (1987; p. 63).

Após a análise dos níveis de Ashby e Lee e das respostas dos alunos, procedemos à elaboração da seguinte categorização com os respectivos indicadores (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias de análise sobre conhecimento histórico

Categorização	Indicadores
Conceitos vazios	<ul style="list-style-type: none"> – Alunos não responderam; – A resposta não está relacionada com a questão
Conceitos Opacos	<ul style="list-style-type: none"> – Incompreensão perante o passado; – Não aceitação do desconhecimento por parte das pessoas do passado.
Conceitos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> – A compreensão é feita com base em ideias estereotipadas; – Não há distinção entre aquilo que é do passado e do presente;
Conceitos históricos restritos	<ul style="list-style-type: none"> – O aluno reconhece que os seus valores, objectivos e crenças são diferentes do passado; – A análise das instituições é feita em termos de eficácia e em função dos seus objectivos; – Não realizam a análise num contexto mais vasto; – Aceitam a que as pessoas do passado são diferentes, mas de uma forma instável.
Conceitos baseados em princípios morais	<ul style="list-style-type: none"> – Os alunos fazem enquadramentos num contexto mais vasto, formulam hipóteses provisórias em função da informação disponível; – Detectam o que veio do passado e o que permanece apesar de modificado; – Tentam explicar uma instituição num contexto mais alargado; – Emitem julgamento de valores pessoais.

Ideias relacionadas com o conhecimento histórico

Após a análise das respostas dos alunos ao segundo questionário, a principal conclusão a salientar é que a maior parte das respostas que haviam sido incluídas nos conceitos vazios (porque os alunos não tinham respondido), foram reelaboradas e incluídas nos conceitos históricos “restritos”. Um pequeno

número de respostas permaneceram ainda nos conceitos “vazios”, “opacos” e estereotipados.

A Tânia, de 12 anos, da turma 7ºB, que não tinha respondido aquando do preenchimento do primeiro questionário, no segundo respondeu da seguinte forma:

Os romanos influenciaram o Direito europeu porque foram eles que instituíram as leis. E agora as leis só mudaram algumas coisas, mas tiveram base neles.

O mesmo aconteceu com as respostas dos alunos do 6.º ano, como é o caso da Carla, de 11 anos, que não respondeu a esta questão no primeiro questionário e que, no segundo, respondeu o seguinte:

A Constituição de 1822 teve influência no Direito português, como por exemplo: a igualdade, a liberdade, etc..

Um número muito reduzido de respostas ao segundo questionário foi por nós considerado como estando ao nível de conceitos históricos contextualizados. O Joel, de 12 anos, da turma 7º B, que nada havia respondido no primeiro questionário, no segundo escreveu:

É que o Direito europeu veio do Direito dos romanos mas com algumas alterações como, por exemplo: no Direito europeu os homens são todos iguais e no Direito romano os romanos eram mais do que os escravos, os escravos tinham menos direitos.

A Cristiana, de 11 anos, da turma 6º A, cuja resposta no primeiro questionário foi incluída nos conceitos “vazios”, na resposta ao segundo questionário acrescentou o seguinte:

As influências da Constituição de 1822 no Direito português foi que a partir daí é que se fizeram as leis de hoje, o juiz tinha de ser formado em direito, toda a gente era livre, etc..”

Na questão número 9, a maior parte das respostas foram categorizadas nos conceitos “vazios”, sendo posteriormente reelaboradas e incluídas nos conceitos históricos estereotipados, umas, e outras para os conceitos históricos “restritos”, isto no que diz respeito aos alunos do 7.º ano. Nas respostas dos alunos do 6.º ano verificamos que houve uma mudança conceptual. A maior parte das respostas que no primeiro questionário estavam categorizadas ao nível dos conceitos “vazios” foram reelaboradas no segundo questionário ao nível dos conceitos históricos “restritos”.

Definições de Direito

A questão 7 apresentava cinco definições do conceito de Direito que os alunos teriam que colocar por ordem crescente de importância (de 1 a 5). Na questão 7.1 era pedido aos alunos que justificassem as escolhas. Pretendíamos indagar a definição mais e menos escolhida e se a justificação apresentada era ou não coerente com as opções feitas.

Nas respostas a estas questões não se verificaram grandes alterações, do 1º para o 2º questionário, continuando a ser mais popular a quinta opção e a menos popular a segunda opção. Há a registar que apenas um pequeno número de justificações continuaram incoerentes e outros não justificaram a sua opção. Cruzando as respostas 7 e 7.1 com o primeiro conjunto de questões, podemos concluir que a quase totalidade das respostas dos alunos se enquadram nos conceitos “convencionais”.

Algumas conclusões

Através da análise cruzada das respostas ao primeiro questionário e reformulação do mesmo (questionário 2), constatámos que a maior parte das respostas que haviam sido incluídas nos conceitos vazios e incoerentes ou conceitos “vazios” e “opacos”, sofreram uma reelaboração conceptual sendo, num segundo momento, categorizados nos conceitos convencionais ou conceitos históricos restritos. Estas mudanças, na nossa perspectiva, foram proporcionadas pela selecção de diferentes tipos de Leis que foram analisadas, comparadas e interpretadas pelos alunos ao longo das aulas.

Relativamente ao segundo conjunto de questões (2,3 e 4), relacionadas com os conceitos de Tribunal e Leis, não se verificaram grandes reformulações conceptuais uma vez que aquando do preenchimento do primeiro questionário a quase totalidade das respostas haviam sido incluídas nos conceitos “convencionais”. As alterações observadas prenderam-se com uma reformulação linguística das respostas, uma vez que permitiu aos alunos transmitir as suas ideias de uma forma mais objectiva e concisa. No que diz respeito aos alunos do 6º ano de escolaridade, uma parte significativa, quando se lhes pedia que definissem justiça, faziam-no associando o conceito a situações concretas da sua realidade quotidiana.

No que concerne ao terceiro conjunto de questões (8 e 9), mais relacionadas com conhecimentos históricos, uma grande parte dos alunos no primeiro questionário não responderam e, no segundo, quando o fizeram as suas respostas foram integradas nos conceitos históricos “restritos”.

No que diz respeito às questões 7 e 7.1, a opção mais popular continuou a ser a número cinco e a menos popular a definição número dois. É de salientar que no segundo questionário registou-se um aumento de alunos que seleccionaram essas mesmas opções, rejeitando assim, de uma forma clara o recurso à violência como forma de conseguir justiça, reafirmando a importância da lei e o cumprimento desta para a manutenção da ordem social.

Constatámos, também, que os alunos do 7º ano da Escola Secundária de Fafe referiam constantemente que não concordavam com a justiça popular, e muitos deles acrescentaram que esta podia ser o último recurso para se fazer justiça. Daqui podemos inferir que a máxima da cidade de Fafe, “com os de Fafe ninguém fanfa”, institucionalizada pela estátua “Justiça de Fafe”, localizada numa das praças centrais da cidade, marca indelevelmente as concepções de justiça e de ordem social dos jovens desta região.

Quando confrontámos as nossas crianças com algumas questões relacionadas com o que aprenderam e como apreenderam, obtivemos respostas diversas, referindo no entanto, aspectos comuns. Salientaram o aspecto positivo do trabalho ter sido realizado em grupo; terem acesso a documentos “antigos”; terem gostado da apresentação de todos os materiais, do guião que os orientava na análise das fontes e também de estarem livres de um “peso pesado” que sempre constitui o fardo do transporte do manual escolar. Alguns alunos apontaram como limitação ao trabalho o facto de o professor não expor de forma tradicional os conteúdos, outros referiram o facto das fontes terem sido previamente seleccionados pelo professor sem qualquer intervenção dos alunos. Outros ainda manifestaram a opinião que este tipo de metodologia deveria ser utilizada aquando do estudo de conceitos históricos “complicados”.

É de salientar que ao contrário do que habitualmente se afirma, de que os alunos nada sabem, pudemos constatar que, mesmo sobre conceitos que *a priori* se apresentavam com um elevado grau de complexidade e abstracção, os alunos revelaram conhecimentos, ainda que com um grau de elaboração e exactidão restrita, mas que serviram de ponto de partida para a construção da aprendizagem.

Este trabalho levou-nos também à reflexão e reformulação de algumas das nossas práticas educativas. Nestas práticas, incluem-se a selecção de fontes e construção de materiais de apoio que tinham como objectivo fundamental proporcionar aos alunos uma reelaboração cognitiva dos conceitos substantivos de Direito/Justiça.

Ao longo deste mesmo trabalho, sentimos algumas dificuldades, nomeadamente as múltiplas ambivalências dos conceitos substantivos escolhidos para trabalhar com os alunos, o que se reflectiu na selecção das fontes como também na construção dos materiais de apoio às fontes, uma vez que estas deveriam estar adequadas às idades dos nossos alunos e ao mesmo tempo serem suficientemente motivadoras. Destes materiais destaca-se o guião de exploração das fontes, visto que tinha que ser orientado no sentido de proporcionar aos alunos uma linha condutora que os levasse à reconstrução dos seus conceitos de Direito e Justiça. Sentimos também a dificuldade dos nossos alunos ao trabalharem com este tipo de metodologia, pelo facto de trabalharem com várias fontes, em simultâneo, de períodos históricos diferentes. Dificuldade acrescida quando lhes propusemos que as analisassem, comparassem e interpretassem.

No momento de escolha do nosso instrumento de trabalho, deparámo-nos com algumas dúvidas relacionadas com a forma de elaborar as questões que nos proporcionassem o melhor “diagnóstico” das ideias tácitas dos alunos, pois tínhamos consciência que uma má formulação das questões nos condicionaria (ou tornaria inviável) todo o trabalho desenvolvido. Após a conclusão do estudo, considerámos que este instrumento, apesar das dificuldades iniciais sentidas, nos permitiu, com alguma margem de fiabilidade, recolher, comparar e inferir o grau de reformulação conceptual dos conceitos, num quadro de experiência na sala de aula.

Outra das nossas limitações prendeu-se com a categorização das respostas do questionário, o que implicou a definição de padrões gerais de desenvolvimento bem como a definição dos respectivos indicadores. Ultrapassado este primeiro obstáculo, confrontámo-nos com a grande diversidade de respostas que nem sempre correspondiam aos padrões por nós previamente estabelecidos, o que implicou, ao longo de todo o processo, algumas reformulações.

Referências Bibliográficas

- 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. (1995). Aprender História. Reconstruir o passado. In Carvalho, A. D. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 329-348). Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (1999). O Ensino da História. *Boletim O Ensino da História* (III Série), n.º 15, Associação de Professores de História.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Coll, C. et al (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa Editores.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 16 (10), 670-677.
- Veríssimo, C., Correia, C., Reis, A. C. e Barca, I. (2001). *Competências Específicas da História*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO I

Escola E.B. 2,3 de Moure
História e Geografia de Portugal
6º ano de escolaridade



Nome: _____

Idade: _____ Número: _____ Turma: _____

Parte I

1. O que é para ti o Direito ?

2. Diz por palavras tuas o que é a Justiça.

3. O que é para ti um tribunal?

4. Por que é que as pessoas recorrem aos tribunais?

5. Para que servem as Leis ?

6. Por que é que há necessidade de instituir Leis?

7. Ordena por ordem de importância, de 1 a 5 (sendo 1 a menos importante e 5 a mais importante), as seguintes afirmações:

- Conjunto de Leis que regulam a vida de uma sociedade cujo fim é uma certa ordem.
- Direito é fazer justiça pelas suas mãos "olho por olho, dente por dente".
- Conjunto de Leis que regulam a vida de uma sociedade cujo fim é o bem comum.
- Direito vem da palavra latina directu, que significa "o que está certo, correcto, linear", isto é, "recto, directo".
- O Direito é um conjunto de normas que manda, ou proíbem fazer algo ou ter determinado comportamento.

7.1. Justifica a tua primeira e última escolha.

Parte II

8. Refere a influência da Constituição de 1822 no Direito português actual.

9. Que relação encontras entre Direito e Democracia?

Obrigado pela tua colaboração!

Escola Secundária de Fafe
História
7º ano de escolaridade



Nome: _____
Idade: _____ Número: _____ Turma: _____

Parte I

1. O que é para ti o Direito?

2. Diz por palavras tuas o que é a Justiça.

3. O que é para ti um tribunal?

4. Por que é que as pessoas recorrem aos tribunais?

5. Explica por palavras tuas o que é uma Lei?

6. Por que é que há necessidade de instituir Leis?

7. Ordena por ordem de importância, de 1 a 5 (sendo 1 a menos importante e 5 a mais importante), as seguintes afirmações:

- Conjunto de Leis que regulam a vida de uma sociedade cujo fim é uma certa ordem.
- Direito é fazer justiça pelas suas mãos " olho por olho, dente por dente ".
- Conjunto de Leis que regulam a vida de uma sociedade cujo fim é o bem comum.
- Direito vem da palavra latina directu, que significa " o que está certo, correcto, linear ", isto é, " recto, directo ".
- O Direito é um conjunto de normas que manda, ou proíbem fazer algo ou ter determinado comportamento.

7.1. Justifica a tua primeira e última escolha.

Parte II

8. Refere a influência dos Romanos no Direito Europeu.

9. Que relação encontras entre Direito e Democracia?

Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO II

Escola Secundária de Fafe
História
7º ano de escolaridade
Guião de Exploração de Fontes



A História dá-nos a conhecer homens e mulheres que viveram noutros tempos. Durante as próximas aulas propomos-te uma viagem ao mundo do Direito e das Leis. Vais conhecer leis escritas em diferentes épocas para compreenderes quais os contributos dessas leis para a nossa sociedade. Boa Viagem ...

1. Lê com atenção o documento 1.

- 1.1. Localiza no tempo o Código de Hammurabi.
- 1.2. Aponta, segundo a tua opinião, o tipo de Justiça que é praticada segundo o Código de Hammurabi.
- 1.3. Justifica a tua opinião com dois artigos do documento 1.
- 1.4. Expõe a tua opinião sobre este tipo de Leis.
- 1.5.

2. Agora lê com atenção o documento 2.

- 2.1. Localiza no tempo a Lei das Doze Tábuas.
- 2.2. Completa o seguinte quadro:

Lei das Doze Tábuas	Assunto
IV	
VII	
VIII	

- 2.3. Relê a tábua VIII e indica os castigos que consideras:
 - a) Justas;
 - b) Injustas.
- 2.4. Justifica as tuas opções.

3. Lê com atenção o documento 3.

3.1. Localiza no tempo a Constituição de Caracala.

3.2. Na tua opinião, refere qual é a novidade introduzida pela Constituição de Caracala.

3.3. Consideras que no Direito Romano houve evolução entre a Lei das Doze Tábuas e a Constituição de Caracala. Justifica.

4. Lê com atenção o documento 4.

4.1. **Completa** o seguinte quadro:

Artigos	Assunto
12.º	
24.º	
25.º	

5. **Relê** com atenção a Tábua VIII do Documento 2 e o artigo 24º e 25º do documento 4.

5.1. Que **diferenças** encontras ?

6. Relê o documento 3 e o artigo 12º do documento 4.

6.1. Que **semelhanças** encontras ?

7. **Coloca** por ordem de importância (sendo 1 a menos importante e 4 a mais importante), os documentos que mais defendem a dignidade humana:

- Código de Hammurabi.
- Lei das Doze Tábuas.
- Constituição de Caracala.
- Constituição de 1976.

7.1. Refere qual a influência do Direito romano no Direito actual.

Esperamos que a viagem tenha sido do teu agrado e que tenha decorrido sem grandes sobressaltos!

ALARGAMENTO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA: O CONCEITO DE RACISMO

MARIA PAULA ABREU

SANDRA FREITAS

Universidade do Minho

Introdução

O estudo aqui apresentado enquadra-se no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, integrada num curso de pós-graduação, orientada para uma especialização em educação histórica.

O projecto centra-se na compreensão histórica, a nível substantivo, do conceito de Racismo, contextualizado na 2ª Guerra Mundial. Este foi desenvolvido na Escola E. B. 2,3 Rosa Ramalho – Barcelinhos, numa turma do 9º ano de escolaridade.

No currículo nacional da disciplina de História, no ensino básico, é frisada a relevância da educação histórica na formação dos jovens, quer pelo conhecimento substantivo do passado quer pela compreensão da natureza da investigação histórica. No desenvolvimento deste projecto, tivemos como objectivo dinamizar uma situação de ensino e aprendizagem que promovesse o desenvolvimento da temática em estudo, a partir da estrutura conceptual da construção do saber em História, ou seja, baseada no “saber fazer” específico da disciplina.

² Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

Colocámos, como uma das hipóteses da investigação no processo de ensino e aprendizagem, a utilização de metodologias interactivas, recorrendo ao trabalho com fontes históricas, que favorece o alargamento das competências históricas dos alunos.

Para o efeito, no âmbito da “aula oficina” procurámos reconstruir com coerência os contextos do passado, recorrendo a metodologias adequadas e envolvendo os alunos na análise e interpretação da evidência histórica, num processo de trabalho semelhante ao do ofício do historiador.

Para isso, apoiámo-nos em fontes históricas, nas quais os agentes históricos expressassem a sua própria representação da situação e que apelassem à multiplicidade de perspectivas e à diferença de opiniões sobre o tema. As questões orientadoras visavam que os alunos problematizassem em que é que os diferentes agentes históricos acreditavam, valorizavam e pretendiam realizar, remetendo-nos nas explicações/narrativas construídas pelos alunos para a provisoriidade do conhecimento histórico.

Perspectivámos os conteúdos numa vertente conceptual, procedimental e atitudinal, numa abordagem que acreditamos ser intelectualmente motivadora e estimulante para os nossos alunos. Possibilitando-lhes o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do espírito crítico e de argumentação em relação aos valores universais da tolerância, do respeito, da dignidade humana e da multiplicidade racial, cultural ética e religiosa.

Metodologia de Investigação

Amostra

Caracterização sócio económica e cultural do meio escolar

A Escola EB 2,3 Rosa Ramalho, onde foi desenvolvido este projecto, está localizada num meio semi-urbano, na freguesia de Barcelinhos, lugar de Mereces, distando três quilómetros da cidade de Barcelos que é a sede do concelho.

Os alunos que frequentam a escola provêm de uma zona rural/mista, na qual as actividades económicas preponderantes são a agricultura, a pecuária e a indústria têxtil.

No tecido industrial, predominam as pequenas unidades de gestão familiar, produzindo “a feição”, sob encomenda de unidades industriais nacionais e estrangeiras.

As expectativas das famílias e dos alunos em relação ao percurso escolar destes últimos são diminutas, pois a escola não lhes abre perspectivas pessoais e profissionais a curto ou a médio prazo.

Caracterização sócio económica e cultural da turma

Este projecto foi realizado, numa turma do nono ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, sendo oito do sexo masculino e dezoito do sexo feminino.

O nível etário variava entre os treze e os dezassete anos, havendo três alunos com treze anos, dezassete com catorze, um com quinze, quatro com dezasseis e um com dezassete anos. Dez dos alunos foram retidos ao longo do seu percurso escolar, sendo três alunas repetentes no nono ano de escolaridade.

Nesta turma vinte e um alunos pretendiam prosseguir estudos e cinco esperavam ingressar no ano seguinte no mercado de trabalho.

Desenho do projecto

O desenho da experiência de aprendizagem comportou três etapas. A primeira é designada de levantamento das ideias tácitas realizada a partir da apresentação/resposta individual a um instrumento/inquérito; a segunda, uma “aula oficina”, apoiada em materiais históricos organizados em dossiês temáticos, de perspectivas diferenciadas: alemã, judaica, homossexual, cigana, deficientes e prostitutas; na terceira etapa de avaliação, para a reformulação das respostas dadas individualmente ao instrumento/inquérito, numa perspectiva de alargamento da compreensão e do conhecimento histórico.

Procedimentos

Etapas I – Levantamento do conhecimento tácito

Iniciou-se o processo de trabalho na aula com a apresentação das etapas da metodologia, dinâmicas de trabalho e as modalidades de avaliação.

Como motivação à temática a ser estudada, a professora lançou um problema ao grupo/turma, desafiando os alunos a interpretar e analisar as fontes primárias visuais que retratam vários contextos da época em estudo.

Para o levantamento das ideias tácitas foi distribuído um instrumento/inquérito (Anexo I) para ser respondido individualmente.

As respostas dos alunos foram, entretanto, analisadas pelas autoras da experiência.

Etapa II - A "Aula Oficina"

Esta sessão decorreu numa aula de noventa minutos, iniciando-se pelo *feed-back* das ideias tácitas fundamentais, expressas no inquérito. Procurou-se, deste modo, discutir os possíveis obstáculos à contextualização do conceito integrando essas ideias na evolução da compreensão histórica.

Foram formados quatro grupos de trabalho, de seis elementos cada, pois a dinâmica de trabalho adoptada nesta etapa foi a de trabalho em grupo. Cada grupo de trabalho desenvolveu perspectivas, sobre alguns dos grupos envolvidos no Holocausto: alemães, judeus, prostitutas, homossexuais, ciganos, deficientes.

Os alunos realizaram uma investigação bibliográfica, sendo a cada grupo entregue um dossier temático constituído por materiais históricos: fontes primárias e secundárias, situando o conceito no contexto. Os materiais históricos eram acompanhados por questões orientadoras (Anexo II).

Diversificámos os materiais históricos para, com base na evidência e num processo indutivo característico da natureza do saber histórico, indagar a possível significância dos acontecimentos e a construção de narrativas históricas não apenas sobre o que aconteceu, mas também sobre as razões desses acontecimentos.

A dinâmica de trabalho adoptada possibilitou que os alunos problematisassem os contextos de produção das fontes, formulassem hipóteses interpretativas, trocassem com os restantes elementos as interpretações que realizaram, fundamentassem pontos de vista situados no contexto em estudo.

Etapa III – Avaliação final (retorno ao quadro das ideias tácitas)

Num processo de avaliação formativa e formadora, devolvemos à turma o instrumento/inquérito realizado pelos alunos na primeira aula para que individualmente, analisassem o conteúdo das respostas dadas e as reformulassem com base na aprendizagem realizada.

A análise que se segue é relativa à evolução da compreensão histórica sobre o conceito relevante de racismo, desde as ideias iniciais até ao alargamento conceptual. Apresentar-se-á categorização das respostas dadas ao instrumento/inquérito, nos dois momentos de resposta ao mesmo.

Análise e tratamento de dados

Seguidamente, analisámos e estabelecemos categorias para os dados recolhidos, nos diferentes momentos de processo de trabalho em aula.

Este tratamento recaiu em dois momentos específicos:

- a) – análise inicial com o levantamento das ideias tácitas;
- b) – análise final com o retorno do inquérito de registo das ideias tácitas iniciais para a reconceptualização das mesmas, tendo em vista uma análise da possível mudança conceptual.

Por ideias "tácitas", entendemos o conhecimento histórico ou de outra natureza, que os alunos detêm relativamente ao conteúdo que lhes é proposto aprenderem, e que foram construídos a partir das suas vivências no quotidiano, incluindo a escola.

Mediante este propósito, recorreremos a um conjunto de categorias que nos remetem para algumas das características do pensamento histórico, que passamos a enunciar:

- ideia vaga/sem sentido: 1º nível;
- ideia tautológica/repetida: 2º nível;
- ideia estereotipada/senso comum: 3º nível;
- ideia contextualizada: 4º nível.

As categorias apresentam uma hierarquia “lógica” nos sucessivos níveis. O recurso à categorização permitiu-nos analisar as ideias do aluno, em termos do conhecimento prévio e sua evolução de padrões do menos elaborado ao mais contextualizado, no que respeita o pensamento histórico.

Para a formulação das categorias baseámo-nos nos estudos de R. Ashby & P. Lee (1987).

Segundo os autores as categorias permitem-nos sintetizar algumas ideias sobre os níveis de progressão, constituídos por ideias interligadas, aumentando de consistência de nível para nível. Cada nível apresenta um conjunto relativamente estável de ideias com as quais os alunos operam.

Esta análise do sistema de categorias será feita em simultâneo, apresentando as respostas ao instrumento, confrontando os dois momentos de resposta.

Ideia Vaga – 1º Nível

Entendemos por “Ideia Vaga”/1º Nível a não realização de resposta ou a resposta de conteúdo sem sentido histórico aparente.

De modo a exemplificarmos as respostas que enquadrámos nesta categoria, transcrevemos algumas das respostas dadas pelos alunos:

1.º momento: Quando confrontados com a questão nº 10 (Anexo I) relativa à definição e funções dos campos de concentração, os alunos respondem do seguinte modo:

... são sítios que o povo ou os refugiados se unem para juntar forças e lutar contra o que não acreditavam...

Locais de refugio das pessoas que fugiam de Hitler

2.º momento: À questão nº 9 (Anexo II) sobre a responsabilidade dos actos racistas respondem:

... recaí sobre os Alemães porque o chefe só fazia o que eles queriam.

Defrontámo-nos com algumas respostas “vagas”, ao conceito proposto.

Registámos o anacronismo nas respostas, derivado provavelmente da apropriação de estruturas do presente transpostas para o passado.

Conceito Tautológico – 2º Nível

Enquadrámos as respostas neste nível quando os alunos se limitam a redigir comentários generalistas e circulares sobre a mesma questão, recaindo na redundância, e não respondendo adequadamente à questão.

A interpretação dos acontecimentos históricos pode centra-se numa única causa primária, com sentido temporal largamente perceptivo. A este nível, apropriam-se de ideias vagas de ambiências actuais e, de forma simplista, transpõem-nas para o passado, expressando-as em forma de redundância.

No sentido de explicitarmos as respostas que enquadrámos nesta categoria, vamos particularizar algumas que são, a nosso ver, pertinentes para exemplificar claramente este nível de conhecimento.

Quando questionados sobre o conceito de racismo na questão nº 1 (Anexo I) respondem:

1º momento

Para mim, racismo é a diferença de cores entre as pessoas, de uma raça, a diferença de raças. É quando as pessoas de uma raça desprezam as pessoas de outra raça

Praticam actos racistas ao mandar prender ou matar pessoas que não fossem a favor deles ou seja que estivessem contra as ideias políticas deles

Quando questionados sobre a importância dos meios de comunicação (questão nº 8) respondem:

2º momento

Os meios de comunicação de massas faziam propaganda aos regimes autoritários (...) incentivavam para este regime, mas as pessoas eram obrigadas a escolher este regime porque não havia outro.

Conceito estereotipado/senso comum – 3º Nível

Enquadrámos no 3º Nível todas as respostas em que a compreensão é feita com base em estereótipos. A explicação histórica é formulada sem ter em consideração as especificidades que pertencem ao passado.

Já existe uma tentativa de reconstruir as características mais salientes de um dado conceito histórico, mas não existe uma análise num contexto mais vasto.

Seguidamente, vamos apresentar algumas respostas que enquadrámos neste nível, de modo a ilustrarmos alguns estereótipos presentes no raciocínio histórico dos alunos.

1º momento

Quando questionados sobre o significado do conceito de racismo (questão nº 1) os alunos respondem:

O racismo é por exemplos brancos não gostarem dos pretos pela sua cor de pele e vice-versa, ou por exemplo vêm para Portugal os estrangeiros e os portugueses não gostam deles

2º momento

O racismo é algo em que a cor de pele é diferente, uma cor escura, que as pessoas brancas não aceitam.

Este conjunto de ideias do domínio do senso comum são historicamente restritas ao não relacionarem, na explicação histórica, a multiplicidade factual. Um grande número de alunos respondem imbuídos de crenças e valores características da contemporaneidade, diferentes das do passado.

Conceito contextualizado – 4º Nível

Os conceitos presentes nas respostas incluídas nesta categoria, surgem um enquadramento contextual de um modo mais abrangente.

As respostas vão no sentido de compreender o fenómeno do racismo situado no contexto da 2ª Guerra Mundial. Na explicação do conteúdo, fazem inferências e deduções interpretativas sobre a informação de que dispõem, distinguindo as evidências do passado e analisando as continuidades no presente.

As respostas enquadradas neste nível de construção do conhecimento histórico apresentam algum pormenor factual, estabelecendo relações de causalidade na explicação contextualizada do conceito de ra-

cismo e demonstrando um nível avançado na progressão da compreensão histórica.

Seguidamente vamos exemplificar a presença deste nível com algumas respostas. Quando questionados sobre o significado do conceito de racismo (questão nº 1) sobre as crenças alemãs subjacentes aos actos racistas, obtivemos as seguintes respostas:

1º momento

O racismo é a diferença de raças em que algumas se encontram diferenciadas das outras, porque umas têm mais direitos do que outras e umas são vistas como inferiores e outras superiores. O racismo está associado ao preconceito.

...os alemães acreditavam que podiam ser superiores a todos os outros países e por isso obedeciam a todas as ordens que ele mandasse instalar para apenas ter uma raça: loira, branca, alta e de olhos azuis.

2º momento

A Alemanha praticou muitos actos racistas ao mandar prender, ou matar as pessoas que fossem homossexuais, deficientes, prostitutas, judeus porque eles queriam uma raça pura chamada "Raça Ariana" em que todos fossem de cor clara, cabelo loiro, olhos azuis, altos, para combater pela pátria" (...) "e para dar continuidade à raça ariana.

Os judeus tinham o domínio do comércio e dos bancos e do poder económico, (...) a crise económica estava cada vez maior, por isso não gostavam do poder dos judeus e mandam prendê-los e tiram-lhe os seus bens (...) e levam-nos para campos de concentração.

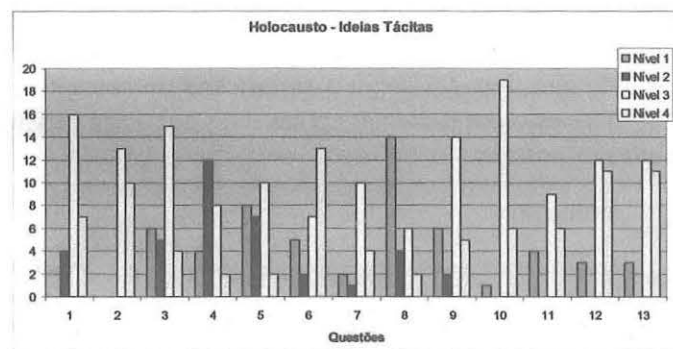
Os meios de comunicação tiveram grande importância porque através dos jornais, publicidade incentivavam as pessoas a querer apenas uma raça e um regime a seguir.

Análise do alargamento da compreensão histórica

As ideias tácitas

No sentido de tornarmos explícita a informação relativa às ideias tácitas, recolhida pela resposta ao primeiro inquérito, reunimo-la no gráfico n.º 1.

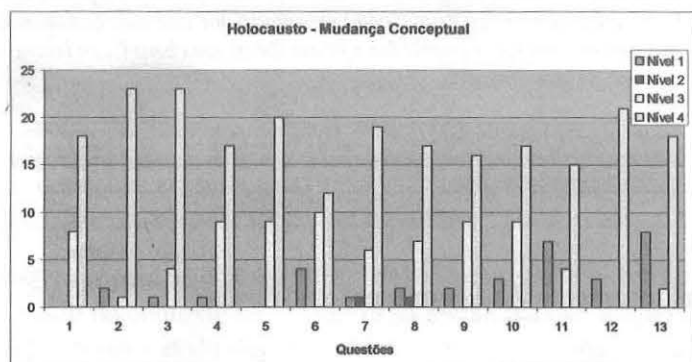
Gráfico 1 – Ideias tácitas dos alunos acerca do holocausto



Como se pode verificar na análise do gráfico nº1, deparamos com uma frequência numerosa de respostas dentro do terceiro nível, uma frequência equiparada de respostas ao primeiro nível e ao segundo nível e baixa ao quarto nível.

A informação sobre as respostas ao inquérito no segundo momento, é apresentada no gráfico nº 2.

Gráfico 2– Mudança conceptual dos alunos acerca do holocausto



Pela leitura do gráfico, constatamos haver uma progressão do conhecimento histórico dos alunos. De acordo com a disposição apresentada no gráfico, as respostas que pertencem ao 1º e 2º nível detêm uma frequência muito reduzida, quase mínima; o 3º nível regista uma incidência mediana e, o último

nível um elevado índice de frequência. Isto leva-nos a concluir que houve uma progressão na compreensão histórica, pois a maioria dos alunos atingiu um nível de respostas historicamente contextualizadas.

Conclusão

O desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, tendo por base a abordagem construtivista, numa perspectiva de alargamento do conhecimento substantivo na aula de História, revelou ser eficaz ao facilitar a progressão da compreensão histórica a partir do conhecimento tácito dos alunos.

No processo de trabalho, organizado em aula-oficina, foram disponibilizados aos grupos de trabalho dossiês temáticos constituídos por fontes históricas, e por questões orientadoras da investigação, referentes aos vários agentes históricos (Alemães, Judeus, homossexuais, ciganos e deficientes), intervenientes no contexto histórico em estudo.

Na aula oficina, num contínuo de etapas partilhadas entre alunos e professor, a compreensão e o tratamento da evidência histórica possibilitou aos alunos fazer inferências acerca do contexto histórico em estudo.

As questões orientadoras da aula conduziram os alunos na interrogação das fontes para, com base em evidências reconstruírem interpretativamente esse contexto do passado. Foi nossa intenção que os alunos não ficassem pela abordagem superficial da fonte histórica como fonte de informação, pois era-lhes necessário, na interpretação e na construção das explicações, integrar informação resultante da evidência extraída de diferentes fontes.

A análise, ainda que realizada numa perspectiva pouco aprofundada, do conhecimento tácito dos alunos possibilitou-nos observar que alguns alunos dispunham de ideias tácitas pouco desenvolvidas, resultantes das suas vivências quotidianas as quais, em alguns casos, eram ideias vagas, que tiveram de ser modificadas num processo da compreensão histórica.

Procedemos à avaliação da progressão do conhecimento dos alunos, a partir da categorização das ideias expressas pelos mesmos no instrumento/ inquérito aplicado no início e final da aula. A representação gráfica desta análise, incluída no desenvolvimento do trabalho, sugere-nos ter ocorrido um alargamento da compreensão histórica relativa ao conceito substantivo em causa.

Assim sendo, no 2º momento de resposta ao inquérito, a maioria dos alunos demonstraram níveis de interpretação mais sofisticados e expressaram ideias com um maior poder explicativo, atingindo alguns deles o nível de respostas contextualizadas.

Para a evolução de ideias históricas, de pouco desenvolvidas para ideias mais sofisticadas, reflectindo padrões mais elaborados de compreensão histórico, terá contribuído quer a relevância do conceito abordado, quer a abordagem metodológica utilizada, denominada de “aula oficina”.

No âmbito de um momento de avaliação metacognitiva do processo, os alunos valorizaram a metodologia adoptada e nesta, a análise interpretativa das fontes históricas, essenciais para a compreensão e construção do conhecimento em História, demonstrando assim uma aproximação à compreensão da natureza da investigação histórica.

Referências bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. (1987) “Children’s concepts of empathy and understanding in history”. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers* (pp.62-87): Philadelphia: The Falmer Press.
- Barca, I. (1998). Verdade e Perspectivas do Passado na Explicação em História. Uma Visão Pós-desconstrucionista. *O Estudo da História*, nº3, pp. 163-173.
- Barca, I. (2001). Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas explicações em História. In *Actas I Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens. Ideias dos Adolescentes Acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. (1996). Narrative simplifications in elementary students’ historical thinking. In J. Brophy (ed), *Advances in research on teaching*, Vol. 6. Greenwich: JAI.
- Carretero, M., Pozo, J.I. & Asensio, M. (1989) (coord.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carvalho, A. D. (Ed). (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: students’ ideas in England and Spain*.

Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Evans, R. (2000). *Em defesa da História*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in children’s ideas about history: Project Chata. In Hughes, M. (ed). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P. (2001). Progression in students’ understanding of the discipline of history. In *Actas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Mattoso, J. (1998). *A escrita da História. Teorias e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattozzi, I. (1998). A História Ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva. *O Estudo da História* nº 3, pp. 23-50.
- Melo, M. C. (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos - no rasto da escravatura. In *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1997). O uso da narrativa no ensino da História. *O Estudo da História* nº 2, pp. 241-248.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (ed.). *The history curriculum for teachers*. London: Heinemann.
- Torgal, L.R. (1996). Ensino da História. In L.R. Torgal, J.A. Mendes & F. Catorga. *História da História em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Voss, J. & Carretero, M. (1994). Cognitive and Instructional Processes in *History and the social sciences*. London: Publishers Have
- Wineburg, S. (2000). *Making Historical Sense*. In Stears, P., Seixas, P.,
- Wineburg, S. (eds) *Knowing, Teaching and Learning History*, pp.83-101. New York: New York University Press.

ANEXO I

Inquérito sobre o conhecimento tácito histórico

Racismo – 9º ano de escolaridade

Tema – II Guerra Mundial – Nazismo

- 1) O que entendes por racismo?
- 2) Quando e onde ouviste falar de racismo?
- 3) Muitos historiadores afirmam que nas décadas de 30 e 40 a Alemanha praticou actos racistas. Demonstra-o.
- 4) O que distinguia os perseguidos da restante população?
- 5) Em que é que os Alemães acreditavam para praticar tais actos apelidados de racistas?
- 6) Quais foram as ideologias/movimentos que contribuíram para o aparecimento do racismo na Alemanha?
- 7) A crise económica nos anos 30 terá contribuído para o aparecimento de actos racistas? Justifica.
- 8) Que importância tiveram os meios de comunicação de massas para a propaganda dos regimes autoritários? Justifica.
- 9) A responsabilidade dos actos racistas recai mais sobre um chefe político e exército, ou sobre todo o povo Alemão? Explica.
- 10) Já ouviste falar de campos de concentração? O que eram? Destinavam-se a quem?
- 11) Na actualidade achas que os mass média contribuem para diminuir/combater/aumentar o racismo? Justifica.
- 12) Achas que o racismo é um problema só de alguns ou um problema de todos?
- 13) Existem mecanismos internacionais para combater o racismo? Quais?
- 14) O que é que tu fazias para acabar com o racismo no Mundo?

ANEXO II

Dossiê Documental

Lê atentamente os documentos

Doc. n.º 1

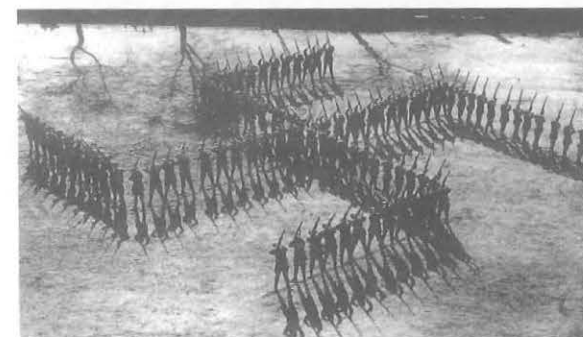
A nossa concepção racista não acredita de forma nenhuma na igualdade. Pelo contrário, reconhece que há diversidades nas raças e que o seu valor é mais ou menos elevado. Sente assim a obrigação de favorecer a vitória do melhor e do mais forte, de exigir a subordinação dos piores e dos mais fracos. Afirma, além disso, não só a diferença do valor das raças mas também a diversidade do valor dos indivíduos.

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1923

A.A.V.V. História 9. Porto Editora. Pp.99.

Questão n.º 1 – Com base no documento n.º 1 explica a concepção hitleriana de raça.

Doc. n.º 2



Exercício da Polícia de Segurança Pública de Berlim para o 9º Festival do Desporto

Doc. n.º 3

"Uma nação cujas famílias tem em média quatro filhos pode-se dar ao luxo de ir à guerra de 20 em 20 anos. Mesmo que morram dois dos filhos, restam os outros dois para perpetuar a raça."

Himmler, Discurso aos oficiais da Escola de Política de Braunschweig, 09/01/1937

Questão n.º 2 – "Os alemães consideravam que os direitos dos indivíduos tinham de estar submetidos aos interesses do Estado Alemão". Com base na imagem do documento 2 e no texto do documento 3 justifica esta afirmação.

Doc. n.º 4



Oficial alemão com a mulher e os seus sete filhos. As mulheres arianas que tivessem muitos filhos era-lhes atribuída uma medalha.

Crisanto, N., e outros. (2000). Novo História 9. Porto Editora. Pp.127

Doc. n.º 5

O racismo era o fundamento do nazismo. Para proteger a "raça alemã", tomaram-se diversas medidas. W. Daré pretendia classificar as raparigas: umas poderiam casar e ter filhos; as outras, indignas de tal honra, ficariam proibidas de uma coisa e outra. Himmler decretou em 1931 que qualquer membro das SS que quisesse casar teria de pedir uma licença "que seria concedida ou recusada de acordo com os princípios da saúde racial e hereditária".

Henri Michel, Os Fascismos, col. "Universidade Moderna", Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1977

Questão n.º 3 – Em que é que a imagem do documento n.º 4 está relacionada com o contexto descrito no documento n.º 5?

Questão n.º 4 – À luz da ideologia nazi (Doc. 5) justifica a razão de algumas raparigas serem excluídas do casamento.

Doc. n.º 6

Penetrada da consciência de que a pureza do sangue alemão é a permissa da perpetuidade do povo alemão, e inspirado pela vontade indomável de assegurar o futuro da Nação Alemã, o Reichstag adoptou por unanimidade a lei seguinte, que é proclamada pelos presentes:

1º - Os casamentos entre judeus e súbditos de sangue alemão ou assimilado são proibidos.

2º - A relação extramarital entre judeus e subditos de sangue alemão ou assimilados são proibidos.

3º - Os judeus não podem empregar no serviço caseiro mulheres de sangue alemão ou assimilado de idade inferior a quarenta e cinco anos . (...)

5º - As infracções ao primeiro serão sancionadas por uma pena de reclusão. As infracções ao segundo serão sancionadas por uma pena de prisão ou pena de reclusão.

Decreto alemão de 15 de Setembro de 1935.

Crisanto, N., e outros. (2000). Novo História 9. Porto Editora. Pp.131

Questão n.º 5 – Segundo os historiadores o Estado Alemão era anti semita. Com base no documento n.º 6 justifica esta afirmação.

Doc. n.º 7

"Os Judeus serão agrupados em guetos para assegurar as condições de um melhor controlo e posterior remoção. A questão mais premente é fazer desaparecer os comerciantes judeus das zonas rurais. Esta acção deverá estar concluída nas próximas três ou quatro semanas. Caso permaneçam judeus comerciantes nas zonas rurais, deverão definir-se, em colaboração com a Wehrmacht, as condições em que poderão continuar no local para assegurar o abastecimento das tropas. É promulgada a seguinte directiva:

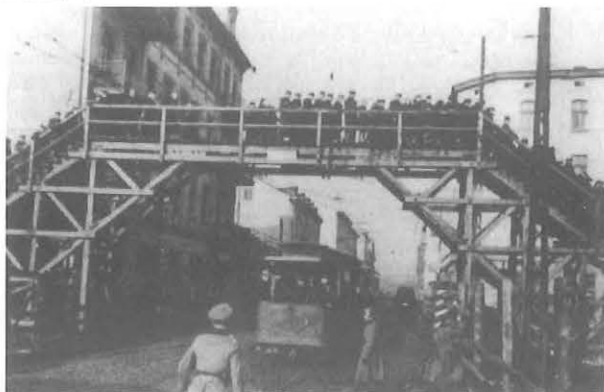
1. Concentrar os judeus nas cidades o mais rapidamente possível.
 2. Expulsar os judeus do Reich para a Polónia.
 3. Enviar os ciganos que ainda existem também para a Polónia.
 4. Evacuação sistemática dos judeus do território Alemão por meio de comboios de mercadorias...
- Directiva do chefe de segurança das SS, Heydrich, sobre o agrupamento dos judeus, 27 de Setembro de 1939
- Bruchfeld, S., Levine, P. A. .Contai aos vossos filhos...Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945. (2000). Gótica. Lisboa. Pp. 22.

Questão n.º 6 – Identifica o tipo de documento (carta, lei, poema) dos documentos n.º 6 e 7.

Questão n.º 7 – Explica com que intenção eram criados os textos legislativos.

Questão n.º 8 – Quais os meios usados pelo estado alemão para fazer cumprir os regulamentos?

Doc n.º 8



Passagem para peões por cima de uma rua "ariana" no gueto de Lodz, na Polónia. Os Judeus dos guetos tinham de manter-se rigorosamente separados do mundo circundante. Nos guetos

maiores, distribuídos por diferentes áreas, construíam-se este tipo de pontes para permitir a comunicação entre as diferentes secções judaicas atravessadas por ruas "arianas".

Bruchfeld, S., Levine, P. A. .Contai aos vossos filhos...Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945. (2000). Gótica. Lisboa. Pp. 22.

Questão n.º 9 – Com base nos documentos n.º 7 e n.º 8 que medidas foram adoptadas pelos alemães para controlar os judeus?

Doc n.º 9

Dizia Hitler que "só um anti semita pode ser um verdadeiro anti comunista".

Os judeus foram postos de parte, eliminados da administração pública, do foro, da banca, da edição; em 1935, as leis de Nuremberga retiraram-lhes os direitos cívicos – passaram a ser estrangeiros no seu país; os lugares públicos passaram a ser proibidos aos judeus, e proibida ficou qualquer relação sexual com os "Arianos". A princípio foi-lhes permitido emigrar, a troco de perderem as suas fortunas; (...) a guerra deu ensejo para aplicar a solução final do "problema judaico", isto é, o extermínio dos judeus, decidido em Wansee de 1942; arrebanhados em toda a Europa, amontoados em bairros fechados, às vezes chacinados ali mesmo ou reduzidos à indigência, acabaram por ser mortos em câmaras de gás e incinerados em campos de concentração, com Birkenau a ocupar o primeiro lugar.

Henri Michel. (1977). Os Fascismos, col. Universidade Moderna. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Questão n.º 10 – Para além dos fundamentos ideológicos, que outros motivos terão levado os alemães a perseguir milhões de judeus?

Doc n.º 10

"- Widmann, o Instituto Técnico Criminal pode produzir veneno em grandes quantidades?

- Para quê? Para matar pessoas?

-- Não.

-- Para matar animais?

-- Não.

-- Então para quê?

- Para matar animais com forma humana. Ou seja, doentes mentais, que não se pode dizer que ainda sejam humanos e que não se vê que possam ter cura."

Dr. Albert Widmann, Chefe do Departamento de Química do Instituto Técnico Criminal

Bruchfeld, S., Levine, P. A. .Contai aos vossos filhos...Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945. (2000). Gótica. Lisboa..

Doc nº 11

Eva Justin era assistente de Robert Ritter, o mais conhecido médico "especialista" naquilo a que se chamava a "praga cigana". Ritter, inicialmente um psicólogo de crianças, especializado em "biologia criminal", defendia a tese de que a herança biológica era o fundamento dos comportamentos anormais e criminosos. Ritter explicava que os ciganos tinham começado por ser "arianos de raça pura", mas que as suas boas qualidades se tinham perdido ao longo dos tempos através da "mistura racial" com os vários povos "inferiores" com que se cruzavam na sua vida nómada . (...) Justin, na qualidade de assistente, levava a cabo as suas próprias investigações. Uma vez concluída a tese, em Maio de 1944, as crianças foram deportadas para Auschwitz-Birkenau e colocadas no chamado campo cigano. A maior parte delas foram gaseadas com os outros 2900 ciganos mortos nas câmaras de gás de Birkenau na noite de 3 de Agosto de 1944.

Bruchfeld, S., Levine, P. A. .Contai aos vossos filhos...Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945. (2000). Gótica. Lisboa. Pp. 39.

Questão 11 – Identifica os grupos humanos retratados nos documentos n.º 10 e n.º 11.

Questão 12 – Que resultados pretendiam os alemães com a perseguição a estes grupos.

Doc. nº 12

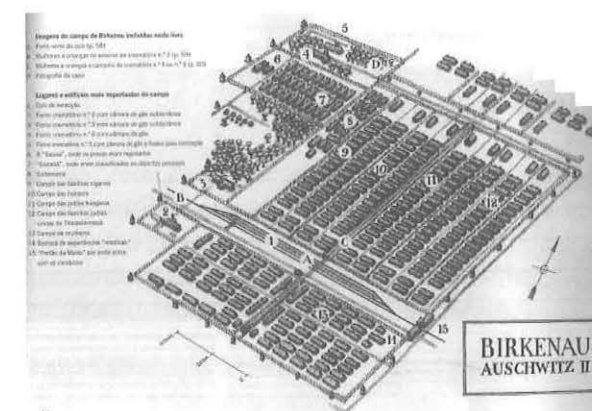
1933, 25 de Março: é criado o campo de concentração de Dachau. 1 de Maio: o campo conta 1200 prisioneiros (...) membros dos partidos social democrata e comunista, numerosos católicos, muitos juristas e médicos judeus; os polícias do campo assassinam os primeiros prisioneiros (...) 1938: a seguir à ocupação da Áustria, quase todos os membros do governo austríaco são enviados para o campo; o mesmo sucede aos responsáveis dos sindicatos, professores primários e padres

(...) em Novembro milhares de judeus são assassinados (...) chegam ao campo centenas de ciganos (...) 1942: chegam ao campo prisioneiros de guerra soviéticos, dos quais se calcula que entre 13 e 15 mil foram fuzilados (...); 1943: chegam ao campo as primeiras mulheres prisioneiras, a maior parte judias polacas (...) 1945: 70 resistentes franceses são enforcados no campo (...) 29 de Abril: libertação do campo pelas tropas americanas.. Nesse momento o campo contava na sua instalação central 31432 prisioneiros, e nas suas instalações exteriores mais de 36246, ou seja, um total de 67. 678 pertencentes a 26 nações diferentes (...)

Nico Rost, Campo de concentração: Dachau

Crisanto, N., e outros. (2000). Novo História 9. Porto Editora. Pp.131

Doc. nº 13



Bruchfeld, S., Levine, P. A. .Contai aos vossos filhos...Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945. (2000). Gótica. Lisboa. Pp. 57.

Questão 13 – O que entendes por campos de concentração? A quem se destinavam? Que actos eram aí praticados?

Questão 14 – Em que é que o texto do documento nº 10 e a imagem do documento nº 11 estão relacionados com a procura da purificação da raça ariana?

Questão 15 – Qual a concepção alemã de raça?

Avaliação do Grupo (auto-avaliação):

Avaliação do Professor :

A MULHER NOS ANOS 1920³

FERNANDA MORAIS

ISABEL AFONSO

PAULA CORREIA

Universidade do Minho

Modelo de Estudo

Este estudo pretendeu fazer um tratamento das ideias tácitas dos alunos, sobre um assunto histórico concreto: os conceitos de *Feminismo* e *Emancipação feminina*, abordados nos conteúdos programáticos quer no 9º ano quer no 12º ano de escolaridade (temas 9 e 11, respectivamente). Foram colocadas, à partida, as seguintes questões de investigação, inspiradas em Booth, 1980, 1987.

- 1 - O que sabem os alunos sobre os conceitos de *feminismo* e *emancipação da mulher* nos anos de 1920?
- 2 - O que aprenderam sobre o tema durante a experiência?
- 3 - Como aprenderam ? Que consciência têm disso?
- 4 - Existem convergências ou divergências entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade antes e depois do desenvolvimento do tema, durante a experiência?

Metodologia

Amostra

Foram seleccionadas para o desenvolvimento da experiência duas turmas de duas escolas diferentes:

³ Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

- Uma turma de 9.º ano de escolaridade de uma Escola Básica 2/3, do Distrito do Porto, constituída por 25 alunos entre os 13 e os 16 anos (média de idades de 13,8), sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.
- Uma turma de 12.º ano de uma Escola Secundária do Distrito do Porto, constituída por 21 alunos entre os 16 e os 19 anos (média de idades 17,1), sendo 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Instrumentos

A recolha de dados a serem analisados processou-se através de um questionário, acompanhado de duas caricaturas da época que veiculavam duas “imagens” diferentes de *feminismo*.

Este questionário foi aplicado no momento anterior ao tratamento do tema histórico pelos alunos e, de novo, no momento final.

Introdução ao tema



Figura 1 – Caricaturas da época

Para o tratamento do tema histórico, em aula-oficina, foi usado um “Dossier Temático” acompanhado de um guião de exploração e uma ficha de trabalho (Anexos I e II).

Desenvolvimento da experiência

Primeiro momento

Nesta primeira fase, foram utilizadas duas caricaturas, em acetato, para introdução do tema (Fig. 1). Com o objectivo de recolher e categorizar, neste primeiro momento, as ideias tácitas dos alunos sobre *Emancipação da Mulher e Feminismo*, foi fornecido aos alunos um questionário individual com perguntas abertas (Anexo II).

Este procedimento ocupou 45 minutos na turma de 9.º ano de escolaridade e 50 minutos na turma de 12.º ano de escolaridade, em ambos os casos correspondentes a uma aula.

Segundo momento

Após uma primeira análise dos dados do questionário pela equipa de investigação, iniciou-se uma primeira aula de exploração histórica do tema.

Os alunos foram organizados em grupos de três e, numa aula de 90 minutos no 9.º ano de escolaridade, e noutra de 110 minutos, no 12.º ano, foi-lhes fornecido o “Dossier Temático” com fontes relativas à *Emancipação da Mulher* e ao *Feminismo*, com o respectivo “guião de exploração”. As fontes incluíam elementos auditivos, como por exemplo, a canção “Perdidamente”, tendo-se pedido aos alunos que integrassem essas fontes no seu trabalho (Anexo III).

Após 40 minutos de trabalho em grupo, seguiu-se um debate em grande grupo-turma, durante cerca de 30 minutos. Os alunos puderam apresentar as suas ideias fundamentadas nas fontes que analisaram e confrontar os seus pontos de vista.

Nos últimos 20 minutos de aula, os alunos responderam, de novo, ao questionário individual, de forma a analisarem-se eventuais mudanças conceptuais.

Ao longo da experiência foi feita observação de aulas, especialmente durante a aplicação do trabalho em grupo e do debate, por um dos elementos da equipa de investigação. O objectivo era recolher dados sobre as reacções dos alunos e sobre o funcionamento da aula.

Terceiro momento:

Após análise dos dados dos questionários, foi feita uma entrevista individual a seis alunos de cada turma, com a duração de cerca de 15 minutos cada. A selecção dos entrevistados recaiu sobre os alunos representativos das várias categorias estabelecidas. As entrevistas, gravadas em vídeo, realizaram-se em salas cedidas para o efeito, nas respectivas escolas.

Tinham como objectivo:

- Fornecer indicadores e aprofundar o sentido das análises já efectuadas, após o tratamento dos questionários;
- Recolher comentários dos alunos em termos de metacognição.

Na condução das entrevistas procurou-se seguir um “Guião” (Anexo IV). No entanto, foi necessário ser flexível e ter em conta que a entrevista exige do entrevistador perguntas adaptativas ao discurso do entrevistado, de tal forma que aqueles conduzam a conversa para as áreas de interesse do primeiro sem se perder a singularidade do discurso do segundo (Carvalho, 1992).

A “Mulher dos anos 20” vista pelos alunos de 9º e 12º anos

A compilação dos dados obtidos foi feita em torno dos objectivos da experiência. Partiu-se de uma descrição e análise do material obtido através dos diferentes procedimentos (dados dos questionários, dados da observação de aula, dados das entrevistas) para, numa segunda fase, se realizar uma análise mais ampla fazendo um cruzamento de todas estas análises parciais.

O objectivo desta experiência foi aprofundar o nosso conhecimento sobre o processo de aprendizagem em História e ensaiar a aplicação do modelo construtivista.

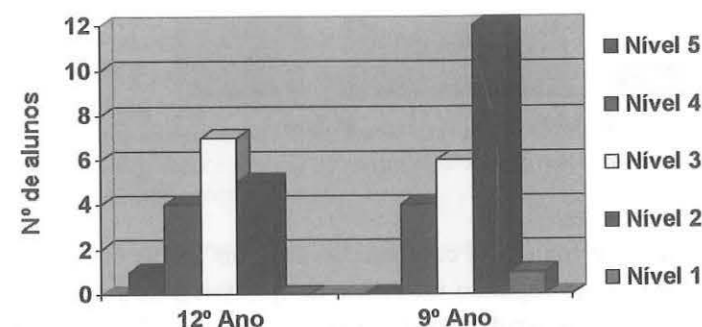
Tratamento dos dados do questionário, no primeiro momento

Os dados obtidos através da aplicação do primeiro questionário foram objecto de uma análise qualitativa. Este procedimento metodológico foi aplicado a todas as questões.

A análise foi conduzida com base numa definição *a priori* do sistema de categorias, assentes na proposta de Peter Lee (Ashby e Lee, 1997) acerca da compreensão em História.

Procurou-se detectar nas respostas aos questionários quais as ideias tácitas reveladas pelos alunos sobre a *Emancipação da Mulher* e o *Feminismo* colocando-os num dos níveis da categorização estabelecida, de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1 – O que sabem os alunos sobre o tema? (Resultados da 1.ª Categorização)



Tratamento dos dados da observação da aula

Durante a aula, foram feitas anotações das intervenções dos alunos e foi feita uma recolha das suas ideias e opiniões sobre o tema da *Emancipação da Mulher e Feminismo*, o que possibilitou desde logo:

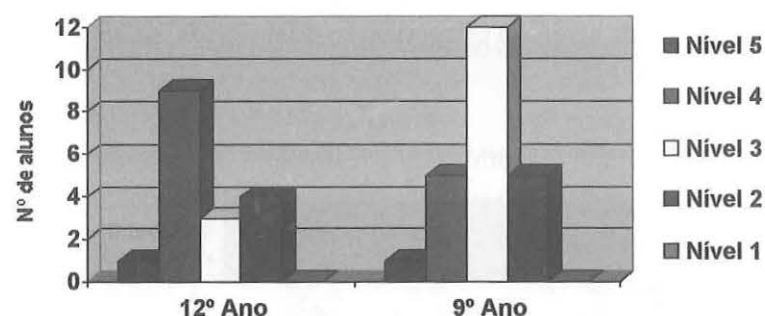
- Reflectir, após a análise do questionário, sobre a evolução ou não das ideias dos alunos.
- Avaliar o entusiasmo e empenho com que os alunos participaram na análise do “Dossier Temático” e no debate de ideias e a forma como se sentiram envolvidos neste processo de aprendizagem.

Tratamento dos dados do questionário no segundo momento

Os dados obtidos a partir da aplicação do questionário foram tratados da mesma forma que no primeiro momento. Foi feita uma codificação item a item

e, a seguir, a sua categorização segundo os níveis considerados no primeiro momento, de acordo com o gráfico 2.

Gráfico 2 – O que aprenderam sobre o tema? (Resultados da 2.ª Categorização)



De seguida, foi feita uma comparação entre as ideias expressas pelos alunos no primeiro e no segundo momento do questionário, para observar a evolução conceptual ocorrida, após a exploração e análise do "Dossier Temático".

O que aprenderam os alunos sobre o tema?

No 9º ano de escolaridade, observou-se uma evolução dos alunos, deixando de se encontrar alunos na categoria de nível 1. Embora a maioria dos alunos continuasse muito ligada à 3ª categoria, especialmente pela utilização constante de justificações ligadas à aparência física e imitações de comportamentos masculinos, emergiu outro tipo de justificações, por vezes em simultâneo, mais ligadas a alterações no estatuto e papel da mulher (por exemplo: educação e profissões). Os alunos demonstraram ser muito influenciados pelas suas vivências do quotidiano e pela informação obtida através dos *media*.

Ainda que nenhum aluno, no questionário, tivesse atingido a última categoria chegámos à conclusão, pela análise das entrevistas, que pelo menos um deles demonstrava já ideias consentâneas com parâmetros de nível 5.

Apresentamos o exemplo do Duarte, aluno de 9º ano de escolaridade, 14 anos. Resposta do Duarte à pergunta 5 do questionário, no momento ante-

rior ao desenvolvimento da experiência, integrada no nível 4 da categorização utilizada:

R: Antes da 1ª Guerra Mundial, as mulheres não eram muito livres, pois nunca saíam sozinhas de casa e eram muito reservadas. Depois da 1ª Guerra Mundial, a mulher "libertou-se" mais (...).

Após a experiência as respostas do aluno, dadas em entrevista sugerem um nível mais elaborado, resultante de mudança conceptual ou do tempo de recolha dos dados:

P: Como mudou a situação das mulheres nos anos 20?

R: No século XIX as mulheres estavam muito dependentes do marido, acho que era a mentalidade da época, a mulher é que tinha que tratar da casa e dos filhos, não tinha tempo para si própria, depois da 1ª Guerra Mundial acho que tudo mudou. A mulher deixou de estar tão dependente do homem, passou a ir a bailes, cafés e não era bonito no século XIX a mulher ir ao café, o homem e os pais não permitiam.

P: O que é que a mulher conquistou mais?

R: Liberdade

P: Para quê?

R: Liberdade de se exprimir e de fazer o que quer (...). Sair à noite, passear sem ser controlada...

P: Achas que a mulher se afirmou de mais alguma forma?

R: Acho que sim, por exemplo o direito de voto, o direito político.

P: E o trabalho?

R: Sim, certos tipos de trabalho que a mulher não podia exercer, por exemplo, não podia ter carreiras no exército, (isso) era impensável no séc. XIX. No séc. XIX as mulheres não iam à escola, acho eu, por isso não podiam exercer certos tipos de trabalho e nos anos 20 tudo mudou. Há países, como os países Árabes em que a mulher ainda é muito dependente do marido e em Portugal em certos casos. No Afeganistão é a religião (que influencia), em Portugal no interior, ainda há a ideia de que o homem é superior.

P: Porquê?

As ideias no interior não se espalham tão depressa... a própria mentalidade das pessoas.

P: O que faz com que as pessoas mudem a maneira de pensar?

R: A cultura, os média, por exemplo, a escola, trocar opiniões. Se vivesse no século XIX, tinha a mentalidade da época, ia pensar como as pessoas do séc. XIX que o homem é superior à mulher, ou então se nascesse no Afeganistão.

No que respeita à turma de 12º ano de escolaridade, notou-se uma evolução em praticamente todos os alunos, sobretudo ao nível da fundamentação e estruturação do pensamento. Veja-se, por exemplo o caso da Ângela que, após a experiência, evoluiu do nível 3 para um nível 4, demonstrando ter atingido um nível de compreensão mais significativo.

Ângela (16 anos), 12º ano de escolaridade:

R - Pg. 6b - Sem dúvida, que a emancipação no pós guerra foi importantíssima. Mudaram a sua maneira de pensar, a sua maneira de agir...deixaram de ser "coisas" mandadas e passaram a mandar pelo menos nelas próprias. Começaram a trabalhar em profissões liberais, começaram a ser vistas como realmente sempre foram...pessoas inteligentes que simplesmente não tinham direito a mostrar a sua opinião, a sua inteligência.

Entrevista – (a respeito da situação das mulheres nos países muçulmanos):

R: Se tivesse nascido lá era a única coisa que eu conhecia, não ia notar muita diferença, se calhar pensava que em todos os países era assim.

Judite (17 anos), 12º ano de escolaridade, é o exemplo de uma aluna que se manteve no nível 5:

R-Pg. 6b - A questão da emancipação das mulheres, não é tão líquida para ficar simplesmente ao nível físico e social. Não se colocará a questão fundamental ao nível dos direitos civis, políticos e legais alcançados? Ao nível da igualdade de direitos e deveres que deve ser inerente à condição não sexual, mas de seres humanos, racional? Não se tratou somente de uma mudança de visual, de fumar um cigarro ou até mesmo de trabalhar uma vez que até aí era frequente, no proletariado, o trabalho feminino. Tratou-se de ver os direitos das mulheres reconhecidos, de marcar uma ruptura na sociedade e aproveitando um código comportamental aberto de uma sociedade em mudança...E partindo de uma nova visão do mundo trazida pela educação...Reivindicar!

Tratamento de dados da entrevista

Foi feita a selecção e agrupamento da informação em função das duas temáticas da entrevista.:

- Clarificar quais as ideias dos alunos sobre a *Emancipação da Mulher* e o *Feminismo*.
- Abordar o processo de metacognição.

Foram elaboradas fichas de análise da entrevista. Estas fichas agruparam cinco categorias de ideias.

Ficha de análise da entrevista

- Ideias sobre a *Emancipação da Mulher*.
- Ideias sobre *Feminismo*.
- Factores que influenciaram a *Emancipação da Mulher*.
- Ideias sobre a situação actual da mulher.
- Opinião sobre o processo de aprendizagem (metacognição).

Como aprenderam ? Que consciência têm disso?

Quase todos os alunos apresentaram evolução. Essa evolução, mesmo não sendo, por vezes, tão evidente a nível de acréscimo de conhecimentos, é notória nos domínios da fundamentação e argumentação das respostas. Tal permite concluir que esta metodologia contribui para clarificar e organizar algumas das suas ideias, dando-lhes uma estruturação mais lógica.

A análise das entrevistas, no que respeita à metacognição, permitiu concluir que todos os alunos gostaram da experiência e a qualificaram como positiva. Tendo considerado a aula “dinâmica”, “interessante”, “motivadora”, “diversificada”, “participativa” e, por vezes, “mais eficaz” que aquelas que usam metodologias tradicionais. Salientaram, também, a importância da multiplicidade de perspectivas, da diversidade de fontes e do confronto de opiniões que lhes permitiu uma construção do saber mais sólida e um trajecto mais autónomo e reflexivo.

Daniel (14 anos) 9º ano de escolaridade:

P: Gostaste da forma como aprendeste?

R: Sim.

P: É mais interessante assim ou preferes uma aula mais expositiva?

R: *Eu gosto das duas maneiras. Penso que as aulas têm uma função de ensinar e o nosso objectivo é aprender.*

P: Achas que aprendes mais assim com trabalhos de grupo, a trabalhar com documentos...?

R: *Provavelmente assim aprendo melhor, mas também pela minha maneira de ser...*

Ângela (16 anos), 12º ano de escolaridade:

A aula é mais proveitosa, participamos todos bastante e demos a nossa opinião enquanto que nas outras aulas não é bem assim, e ficamos a perceber melhor. Também é matéria do meu agrado...mas acho que é melhor esta aula. (...) Gostei e acho que fiquei a perceber melhor do que se fosse a ler ou assim...

Em relação ao material histórico utilizado esta aluna gostou, mas sugeriu que poderiam ter sido utilizados materiais que permitissem uma comparação da mulher dos anos 20 com a mulher actual, por exemplo.

Antes pensava que a emancipação da mulher era na vida política, poder votar, dar a sua opinião, ser ouvida, mas nunca pensei que na vida quotidiana, nas profissões se conseguisse impor assim como se impôs, por exemplo, nas profissões como advogada, médica e assim.

Que convergências e divergências entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade?

Fundamentalmente notou-se uma melhor percepção do conceito de tempo nos alunos de 12º ano, assim como uma maior facilidade a nível da comunicação escrita, nomeadamente pela capacidade de argumentação e fundamentação das ideias.

Constatou-se, igualmente, uma maior presença de concepções de papéis femininos e masculinos muito enraizada, especialmente no 12º ano. Os alunos do 9º ano apresentaram ideias menos rígidas, mais facilmente alteráveis.

Reflexões Finais

Este estudo permitiu-nos estabelecer um conjunto de princípios que devem ser entendidos como indicações e não como conclusões acabadas. Assim:

Quase todos os alunos apresentaram evolução, a nível de acréscimo de conhecimentos, de fundamentação das respostas e argumentação.

A metodologia utilizada pareceu ser muito eficaz no domínio das competências de comunicação interpessoal (respeito pela opinião dos outros) e na percepção da existência de diferentes perspectivas.

Os alunos gostaram da experiência e qualificaram-na como positiva. Consideraram a aula “dinâmica”, “interessante”, “motivadora”, “diversificada”, “participativa” e, por vezes, “mais eficaz” que as que seguem uma metodologia tradicional.

Foi, também, salientada a importância da multiplicidade de perspectivas, da diversidade de fontes e do confronto de opiniões que lhes permitiram uma construção do saber mais sólida e um trajecto mais autónomo e reflexivo.

Aparentemente, em alguns alunos, não foi notória uma progressão significativa na categoria de pensamento entre o primeiro e o segundo momento de aplicação do questionário. No entanto, a partir da observação do debate e da análise das entrevistas subsequentes, os alunos demonstraram evolução.

Que razões estariam por detrás destes resultados?

A grande dificuldade manifestada pela maioria dos alunos prendia-se com a competência da comunicação escrita.

A partir da observação da aula, foi possível constatar um certo desinvestimento por parte dos alunos no preenchimento do questionário no segundo momento, o que poderia sugerir alguma desmotivação perante a necessidade de repetir uma tarefa já realizada, facto confirmado pelos alunos, posteriormente.

Estes dois aspectos levam-nos a levantar a hipótese de muitas vezes os alunos serem sub-avaliados quando sujeitos a metodologias que se apoiam em actividades repetitivas e a um tipo de avaliação centrada nos testes escritos, penalizadoras dos alunos com mais dificuldades no domínio da comunicação escrita.

Notas finais

A realização deste estudo submeteu-nos a uma experiência de enriquecimento pessoal e profissional muito significativa.

O facto de o modelo “construtivista” ser ainda pouco aplicado nas práticas lectivas reforçou o interesse de que para nós se revestiu esta experiência. Ainda que de alguma forma utilizemos frequentes vezes aspectos “construtivistas” nas nossas práticas, isso é feito sem consciência plena do facto, sem uma prática sistemática e reflexiva.

Por isso, não foram apenas os alunos a serem sujeitos a um processo de metacognição, também nós nos sentimos envolvidas no mesmo processo, partilhando com eles esta experiência “construtivista”.

Confrontámo-nos com as nossas ideias tácitas, fundamentámo-nos em bibliografia, expusemo-nos a uma experiência observada e analisada por outros professores e reflectimos sobre o que aprendemos... Reconstruímos...

Os professores aprendem

A escola aprende

Os alunos ensinam os professores

Os alunos aprendem uns com os outros

Os professores aprendem juntos

Todos aprendem uns com os outros

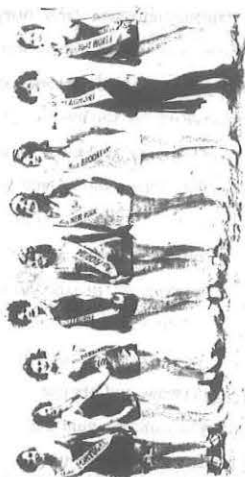
(Guerra, 2000, p. 11)

Referências Bibliográficas

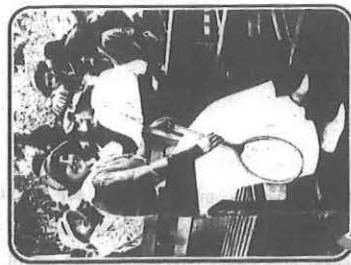
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). *Children's Concepts of empathy and understanding in history*. In PORTAL, C. (ed.), *The history Curriculum for Teachers* (pp.62-88) Londres: The Falmer Press.
- Barca, I.(1995). Aprender História, reconstruir o passado. In Carvalho, A.D. (Ed), *Novas Metodologias em Educação* (pp.331-347). Porto: Porto Editora.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils, 245-257. *Educational Review*, 32 (3) .
- 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.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, M., Onrubia, J., Solé, I., Zaballa, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (2001). *Portugal Situação das Mulheres 2001*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Duby, G. & Perrot, M. (1994). *História das Mulheres* Vol. IV. Porto: Edições Afrontamento, Vol. IV.
- Duby, G. & Perrot, M. (1995). *História das Mulheres* Vol. V. Porto: Edições Afrontamento.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- McMillan, H. (s/d). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. New York: Wesley Longman.

ANEXO I

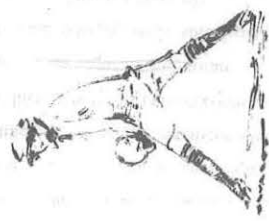
Dossier temático *A Mulher nos Anos 20*



Embora com uma participação tem histórica, as ocasi registam que a primeira mulher portuguesa (1927) vai a Gales para disputar o título mundial.




Mademoiselle d'Oray, desenhada por um artista do Sporting de Cascais.



Um encontro de mulheres futebolistas na capital (1924), origina uma sugestiva interpretação de Stuart Carvalhal.

Dossier temático *A Mulher nos Anos 20*




Guião de Exploração

1. Analisa com cuidado os documentos reunidos neste dossier.
 - 1.1 Selecciona aqueles que consideres melhor ilustrarem as alterações no papel da mulher nos anos 20, nos seguintes aspectos:
 - a) Aparência física.
 - b) Comportamento social.
 - c) Direitos cívicos / políticos.
 - d) Opções de Carreira.
 - 1.2 Com base nos documentos por ti seleccionados, elabora pequenos textos para cada um dos aspectos referidos nas alíneas anteriores.
2. Escuta, com atenção, as músicas que acompanham este dossier (no final, encontras uma lista de identificação das mesmas).

Fernanda Morais; Isabel Alfonso; Paula Correia - 2002

ANEXO II

Questionário *A Mulher nos Anos 20*



Ficha de Trabalho

1. Quais os aspectos físicos que mais se destacam em cada umas das figuras femininas?
2. O que pretendem os caricaturistas transmitir nestas imagens?
3. Que comportamentos associas a cada uma destas figuras femininas?
4. Qual destes tipos femininos representa melhor a mulher dos anos 20? Expõe as tuas razões.
5. Que alterações aconteceram nos hábitos e modos de vida da mulher após a 1ª Guerra Mundial, que teriam levado os caricaturistas a apresentar esta visão dos sexos?
6. Elabora, segundo o teu ponto de vista:
 - a) Uma caricatura à situação das mulheres no pós-guerra.
 - b) Um comentário crítico à situação das mulheres no pós-guerra.

Fernanda Morais; Isabel Alfonso; Paula Correia - 2002

ANEXO III

Dossier temático A Mulher nos Anos 20



Músicas



Perdidamente

Florbela Espanca/João Gil
DIVINUS – Sucessos Portugueses em
Gregoriano (2001)



Perdidamente

Florbela Espanca/João Gil
Princesa Desalento
Florbela Espanca/Manuel Paulo
ALA DOS NAMORADOS – Salta-se o
beljo (1999)



Lola

Hollander/Leibman
MARLENE DIETRICH – Falling In Love
Again (1995)



Crede jazz

F. Luther
LOUIS ARMSTRONG

Fernanda Morais; Isabel Afonso; Paula Correia – 2002

ANEXO IV

Guião da Entrevista A Mulher nos Anos 20



Guião da Entrevista

1. Análise das ideias dos alunos sobre os conceitos.

1.1 - 1º momento (tendo em conta as primeiras respostas ao questionário).

- Já tinhas ouvido falar nesta temática?
- Quando?
- Onde?
- Através de que meios?

1.2 - 2º momento (tendo em conta o 2º momento de preenchimento do questionário e o debate).

- Como caracterizas a situação da mulher no pós Primeira Guerra Mundial?
- Qual é a tua opinião acerca da situação da mulher na actualidade?
- Quais os aspectos que consideras fundamentais para a concretização da emancipação da mulher?
(direitos civis/políticos; educação; religião; auto-estima; pressão social da opinião pública)
- Consideras que as tuas ideias sobre este tema são influenciadas pelo género (F/M), pela época ou pelo país em que vives? Justifica a resposta.

2. Metacognição

- O que aprendeste sobre este tema com as actividades propostas?
- Que tipos de fontes foram utilizadas?
- Das fontes utilizadas, quais consideraste mais relevantes e menos relevantes? Porquê?
- Que outras fontes deveriam ter sido utilizadas. Porquê?
- Gostaste? Sim/Não. Porquê?

Fernanda Morais; Isabel Afonso; Paula Correia – 2002

**Outras publicações de Actas Internacionais
de Educação Histórica**

Perspectivas de Educação Histórica, 2001

Educação Histórica e Museus, 2002

Para uma educação Histórica de Qualidade, 2004