

Os jovens portugueses: ideias em História¹

Isabel Barca

Resumo:

O pensamento histórico de jovens portugueses tem sido objecto de análises intensivas em diversos estudos que se inserem numa linha de pesquisa em cognição contextualizada, que se desenvolveu com Dickinson & Lee (1978, 1984), Booth (1978) e Shemilt (1980, 1984). Neste artigo, as ideias de crianças e jovens são examinadas sob um enquadramento teórico que procede à destrição de conceitos essenciais à natureza da História, rebatendo-se a ideia comum de que 'os jovens não sabem nada'. As implicações dos resultados desta investigação para o Ensino da História são aqui discutidas no contexto das exigências da sociedade de conhecimento actual.

Palavras-chave:

Pensamento histórico. Cognição. Jovens portugueses. Educação histórica. História-Estudo e ensino.

Professora Associada da Universidade do Minho e coordenadora do grupo de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais.

Doutora em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

A História surgiu como disciplina curricular em função de ideais racionalistas e liberais que viam nela um elemento essencial na formação moral e cívica dos jovens, num contexto de estado-Nação (NÓVOA, 2000). E ainda hoje o Ensino da História continua a ser considerado como um contributo para a cidadania. Contudo, este contributo assume propostas concretas diferenciadas já que tem sido intenso o debate entre diversas correntes filosóficas, políticas, historiográficas e educacionais acerca do que é a História e o que se pretende socialmente com o seu ensino. Já no século XIX a polémica acerca da História, das quais Ranke, Marx, ou Croce são alguns dos expoentes maiores, era acesa. Assim, para uns a História era encarada como uma descrição singular do que realmente aconteceu, com base nos documentos que deveriam ser sujeitos a uma rigorosa crítica externa e interna (perspectiva rankeana); para outros, ela era entendida como a análise de um processo dialéctico, com causalidades definidas e generalizações conducentes à predictabilidade de diferentes estádios da sociedade (perspectiva marxista); para outros, a História teria por objecto a compreensão dos significados do pensamento e da acção humana com recurso à re-criação mental das situações (perspectiva de Croce).

Estes diversos modelos epistemológicos (GARDINER, 1984), a par de outros mais recentes como o estruturalista e os pós-estruturalistas (OLÁBARRI, 1995), têm-se reflectido no plano do ensino, sobretudo na selecção dos conteúdos programáticos e no tipo de enfoque dado pelos manuais e professores a esses conteúdos. Sob qualquer um destes modelos e numa perspectiva de ensino convencional, pressupõe-se que bastará transmitir correctamente e com clareza as mensagens – por vezes com o recurso de episódios de vida de heróis ou de povos – para que, em função do contacto com as ‘lições da História’, as dimensões cognitiva e formativa dos alunos fiquem garantidas. A preocupação com o ‘como’ ensinar esgota-se aí.

É possível detectar, mesmo em discursos anteriores ao século XX, esta preocupação com o ‘como’ ensinar no quadro de um ensino expositivo. Torgal (1996), por exemplo, dá-nos conta da posição de Cecília Schmidt, publicada em 1891 na *Revista de Educação e Ensino*, que defendia a selecção de fontes históricas representativas de forma a motivar os jovens com o pulsar da vida. Afirmava esta autora:

Não há talvez ciência mais própria para entusiasmar os jovens do que a história, mas a história animada, plástica, cheia de personagens vivas, que pensem, falem,

gesticulem, obrem, se agitem, perante os olhos fascinados do neófito, em uma corrente viva e rápida, consoante com o pulsar juvenil do seu coração. (SCHMIDT apud TORGAL, 1996, p. 469-470).

Durante os anos de 1960 e 1970 poderá dizer-se que as intenções de motivar os alunos em História tomou a forma de propostas de aprendizagem activa, em relação com dados da Psicologia Cognitiva e com preocupações de intervenção social. São exemplos práticos disso as fichas de documentos acompanhadas de guiões de interpretação, as experiências de ‘história ao vivo’ ou as sugestões de construção, pelos próprios alunos, de modelos materiais como mapas dinâmicos ou reconstituição de sítios. A este movimento não foram alheios os conceitos educativos de escola aberta, relevância social do currículo, motivação dos aprendentes, vindos das correntes progressiva e romântica (TANNER; TANNER, 1980). Contudo, muitas destas propostas para o Ensino da História revestiam-se de um carácter prescritivo, carecendo de uma fundamentação específica. Ensaivavam-se as experiências com os alunos, mas em História como noutros campos do saber, o seu grau de sucesso não era cartografado, o que conduziu a alguma frustração e descrença nos “métodos activos”. Em consequência, no âmbito das propostas progressivas em Educação desenvolveu-se uma linha de pesquisa de cognição contextualizada (LIGHT; BUTTERWORTH, 1992), no sentido de procurar fundamentação para práticas educacionais consistentes, em várias disciplinas. Também o Ensino da História foi influenciado por esta pesquisa.

Investigação em cognição histórica

A pesquisa piagetiana sobre a aprendizagem e o processo de desenvolvimento cognitivo veio a influenciar consideravelmente as propostas educacionais na segunda metade do século XX. Piaget e seus colaboradores tiveram o mérito de encetar estudos de investigação sobre o pensamento de crianças e jovens, promovendo a implementação de metodologias diversificadas em função das diferentes faixas etárias dos alunos. E assim, também em História, nas décadas de 1970 e 1980, procurou-se atender aos estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos com base na fundamentação fornecida por estudos como os de Hallam (1970). Os resultados da pesquisa conduzida na óptica do modelo dos estádios de desenvolvimento

proposto por Piaget levaram Hallam a concluir que somente os adolescentes no período operacional formal (entre os 16,5 e os 18,2 anos) seriam capazes de compreender os conceitos históricos, uma vez que estes se reportam a problemas abstractos e distantes no tempo. A importância atribuída ao factor “maturação” em detrimento do factor “interacção social”, nestas conclusões, poderá ter-se revelado altamente nociva a nível das concepções educativas quanto ao poder de intervenção dos professores no processo de aprendizagem dos alunos. Saliente-se que o próprio Hallam (1975) criticou esta apropriação reducionista da sua teoria e defendeu o efeito de um ensino adequado na aceleração de cada estágio sequencial.

Também Peel (1967, 1971), nos seus estudos sobre o pensamento histórico dos alunos, criou uma categorização das respostas dos adolescentes à luz das noções piagetianas de operações concretas *versus* formais, o que parece também um tanto limitativo em termos de raciocínio histórico. Contudo, chamou a atenção para a diferença existente entre um nível explicativo simples e um nível “integrativo”, de levantamento de novas possibilidades, característico do pensamento criador. E ao examinar o processo como as respostas concretas, descritivas ou centradas no conteúdo se desenvolviam no sentido de um padrão formal, explicativo ou indicador de possibilidades, Peel (1971) colocou a hipótese de outros factores serem também relevantes na aprendizagem: para além das variáveis individuais, haveria que tomar-se em linha de conta outros elementos que interferem na construção do pensamento histórico, como o assunto ou tópico específico, a relação com o conhecimento anterior, o tipo de perguntas colocadas.

A preocupação com as fases de maturação cognitiva levou a algumas limitações perniciosas ao ensino da História, como a de considerar-se que não seria possível a jovens menores de 16 anos compreender esta disciplina, com conteúdos estranhos às experiências do quotidiano. E é neste quadro, em conjugação com perspectivas epistemológicas que defendiam a integração dos saberes, que pode entender-se a decisão, em vários países ocidentais, de eliminar-se a História do currículo dos mais jovens, substituindo-se por uma área de Ciências Sociais ou Estudos Sociais. Em Portugal, esta tendência vingou principalmente entre meados da década de 1970 e toda a década de 1980. Outro reflexo reducionista da mesma preocupação situa-se na ideia de que facilitar a aprendizagem dos jovens consiste na manutenção de um ensino simplista, facilitista, sem desafios cognitivos. Esta convicção parece assumir no

Ensino da História contornos contraditórios: se uns afirmam que a História deve aprender-se a brincar, confundindo actividade física com actividade mental e contribuindo para uma visão fragmentada do passado, outros levam os seus alunos apenas a decorar uma versão histórica “acabada”, desprovida de sentido humano, o que poderá igualmente contribuir para uma visão fragmentada do passado. São posturas decepcionantes para um entendimento de que a História deve ser motivadora, mas deve também contribuir para uma leitura crítica do presente e reforçar uma identidade saudável, inclusiva.

A preocupação em apontar caminhos para um Ensino da História que constitua um desafio adequado ao pensamento histórico e às exigências sociais conduziu a investigação para novos rumos, em alguns países. O Reino Unido representa uma história de feliz convergência entre a investigação e as práticas de aula de História. Em diversos estudos desenvolvidos desde finais dos anos de 1970, autores como Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt, Martin Booth e Ros Ashby, entre outros, têm explorado as concepções de crianças e jovens em situação de tarefas desafiadoras no plano do raciocínio histórico. Partindo de uma conceptualização fundamentada no debate epistemológico, estes autores analisaram as ideias dos alunos em função desses quadros conceptuais específicos e concluíram que as crianças aprendiam e gostavam da História, mesmo quando ela aparecia “difícil como a Matemática” (SHEMILT, 1980). Dickinson e Lee (1978) criticaram abertamente a abordagem da pedagogia por objectivos generalistas, bem como a lógica dos estádios de desenvolvimento da teoria piagetiana, aplicada à compreensão que as crianças têm da História. Para as suas pesquisas, partiram de conceitos específicos da História tais como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, na linha defendida por Dray (1966), Danto (1965), Walsh (1967) ou Atkinson (1978). Os seus estudos exploratórios *Understanding and Research* (1978), com alunos dos 12 aos 18 anos, e *Making Sense of History* (1984), com alunos dos 8 aos 18 anos, tiveram grande impacto na investigação do pensamento histórico de crianças e adolescentes e nas concepções de ensino da História. Com base na pesquisa empírica e tendo em conta critérios históricos, estes autores criaram um modelo de níveis conceptuais em progressão que variam entre

- a) “confusão e conteúdo”, quando mostram confusão, espanto ou cinismo acerca do passado;
- b) “exploração de pormenores”, quando se centram em detalhes concretos sobre o passado; e
- c) “explicação”, quando usam a experiência e a imaginação para dar sentido a situações passadas.

Com o Projecto *CHATA* (*Concepts* de alunos dos 7 aos 14 anos de idade tem vindo a ser aprofundada, dentro do modelo de progressão proposto (LEE, 1997, 2001; LEE; ASHBY, 2000, 2001).

Booth (1978, 1980, 1987) salientou, também, que na investigação sobre concepções dos alunos em História era necessário ter em conta o raciocínio histórico, o qual exige um pensamento “adutivo” e divergente. Os estudos longitudinais, que levou a cabo de acordo com estes critérios, sugeriram que a inteligência e os métodos de ensino, e não a maturação, seriam os principais factores da progressão cognitiva em História.

Do mesmo modo Shemilt, (1980) no programa longitudinal desenvolvido com alunos dos 13 aos 16 anos – o *History 13-16 Project* - que teve grande impacto na mudança de práticas de ensino em Inglaterra, partiu da lógica da História acentuando que ela é diferente da lógica das ciências da natureza. Os resultados do Projecto levaram Shemilt a concluir que as crianças podiam manifestar um “raciocínio hipotético” no campo da História sem necessitarem de um nível operacional formal e que a compreensão dos métodos e lógica da História, por parte dos alunos, podia ser desenvolvida por meio de um ensino adequado (mas não redutor). O mesmo autor (SHEMILT, 1987, 2000), ao analisar alguns dados do Projecto, apresentou uma categorização das ideias de adolescentes próxima da que foi apresentada por Dickinson e Lee. A convergência de resultados observada nestas pesquisas paralelas deu lugar a uma atitude de confiança e optimismo acerca dos princípios de cognição a inferir desta linha investigativa, expressa por Ashby e Lee em 1987.

Assim, poderá dizer-se *grosso modo* que o ensino de História no Reino Unido assumiu um cariz inovador, que se reflecte nas propostas programáticas actuais e na implementação de aulas centradas em trabalho efectivo dos alunos, sob a inspiração da pesquisa em cognição histórica. Este caso, que poderá ser inspirador de abordagens inovadoras de educação histórica, tem sido recentemente alvo de atenção em Portugal.

A pesquisa actual sobre cognição histórica de crianças e jovens tem-se desenvolvido também em países como os Estados Unidos, com trabalhos, entre outros, de Wineburg (1991, 2000), que investigou os conceitos de evidência e significância; VanSledright (2002), que identificou sentidos e fontes de conhecimento histórico; Barton (2001), que explorou ideias sobre mudança e, em conjunto com Levstik (BARTON; LEVSTICK, 2001), sobre significância. Na Espanha, Carretero tem liderado uma equipa de investigadores com estudos diversos dentro do mesmo campo (CARRETERO; VOSS, 1994) e Cercadillo (2001) desenvolveu um estudo comparativo de alunos espanhóis e ingleses acerca da significância da Armada Invencível. No Canadá, Seixas (2002) criou um centro de investigação sobre consciência histórica, sediado na Universidade de Vancouver.

Estes estudos, de natureza descritiva e, sobretudo qualitativa, têm sugerido que crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os *media* e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores. As interacções sociais e linguísticas, na linha de Vygotsky, desempenham um papel importante na apropriação conceptual. A pesquisa inglesa sugere ainda que existe uma progressão global, mas não linear, no pensamento histórico das crianças e jovens; o nível conceptual pode oscilar e algumas crianças mais novas podem revelar um nível de elaboração semelhante a outras mais velhas, e vice-versa. Por isso, deve-se atender, especialmente, às situações concretas da aprendizagem.

Estes estudos têm-se centrado na análise de conceitos “de segunda ordem”, isto é, sobre a natureza da História. Contudo, os conceitos substantivos (por exemplo, democracia ou revolução) têm também merecido a atenção de investigadores (LEINHARDT, BECK; STANTON, 1994; CARRETERO; VOSS, 1994).

Partindo de preocupações semelhantes quanto ao Ensino da História, em Portugal emergiu uma linha de pesquisa sobre cognição histórica de crianças e adolescentes com o objectivo de trazer à luz alguns sentidos, estratégias cognitivas e modelos de construção conceptual. Esta pesquisa justifica-se na medida em que torna-se necessário que os professores conheçam as concepções dos seus alunos para que possam modificá-las.

Ideias históricas de jovens portugueses

Com base num modelo de progressão conceptual inspirado na literatura inglesa, Barca (2000) analisou as ideias tácitas de adolescentes (12 a 19 anos de idade) sobre a provisoriabilidade da explicação em História. Este conceito alimenta-se das discussões filosóficas recentes em torno da objectividade e de ponto de vista em História conduzidas por autores de diferentes escolas de pensamento: o perspectivismo na linha de Dray (1980); Van der Dussen e Rubinoff (1991); o neo-objectivismo crítico, com influência de Collingwood, mas também, de Popper (MARTIN, 1989, MCCULLAGH, 1984); o “pós-modernismo”, com base no *linguistic turn* e influenciado por Foucault e Hayden White (RORTY, 1989; JENKINS, 1991). Os resultados desta pesquisa sugeriram uma ideia frequente, entre os jovens, de uma História explicativa, multifactorial, crescendo por agregação de informação, sem considerações de objectividade.

Contudo, a pesquisa revelou também que existe uma variedade de padrões de pensamento entre os jovens, apontando globalmente para uma progressão com a idade e ano de escolaridade, mas não de uma forma absoluta. Alguns alunos apresentam uma concepção de história descritiva, como mostram as respostas do Paulo (14 anos, 9º ano)²

Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico ao longo do século XVI, tinham muita força de vontade em descobrir rodeando a África por mar. Foi a partir daí que os portugueses começaram a conquistar terras. Em meados do século XV, a rota terrestre era controlada pelos muçulmanos. Em 1488, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança. Em 1498 a armada de Vasco da Gama chegou à Índia, no século XVI, os portugueses já dominam a rota do comércio das especiarias.

Outros constróem uma explicação restrita, tendendo a privilegiar um factor para fornecer uma “explicação correcta”, como é o caso do Hermínio (13 anos, no 7º ano), que se concentrou num factor económico:

[Os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico] porque D. João tivera informações sobre o oceano Índico de que lá existia uma forte rota de comércio de especiarias que faria muito jeito à economia.

Outros ainda constróem uma narrativa explicativa, multifactorial, utilizando a informação apresentada e alguns conhecimentos prévios, como a Teresa de 17 anos, no 11º ano:

Podemos dizer que os portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo porque, por um lado, os povos da África não tinham “força” suficiente para combater com os povos europeus (as armas). Os Portugueses tinham necessidade de arranjar especiarias e também de conseguir um império maior, queriam também espalhar a fé. Por outro lado, conseguiram, pois os grupos mais poderosos lá existentes baseavam a sua força no comércio terrestre, para eles o mar não era muito importante e, para além disto, eles não tinham equipamentos superiores aos povos europeus. Este esforço por conseguir o império deve-se à moral dos grandes chefes portugueses e pelo sacrifício feito pelo povo para defender a pátria.

Dentro deste padrão de pensamento claramente explicativo, a maior parte dos jovens valorizaram uma explicação multifactorial, sem preocupações manifestas de objectividade; para alguns, porém, não basta agregar factos para se obter uma boa explicação: o ponto de vista do autor e os contextos culturais provocam a diversidade de perspectivas, e tal constitui uma ameaça à objectividade. A neutralidade absoluta – um conceito remanescente do positivismo – é o ideal do conhecimento, quer seja possível ou impossível de se atingir. O Rui, de 17 anos, no 9º ano, por exemplo, defendeu que a neutralidade pode ser alcançada por meio de consenso entre os historiadores:

Cada pessoa pensa à sua maneira, forma as suas próprias opiniões, daí que haja diferentes explicações. Penso que devia fazer-se um estudo que juntasse pessoas autorizadas para analisarem os factos existentes e assim terem a possibilidade de conseguir uma opinião completa, uma coisa imparcial, algo que pudesse ser neutral, e depois de analisarem os factos, eles iriam alcançar realmente uma conclusão: são estas as razões!

Já o Mário, de 13 anos, no 7º ano, mostrou-se mais céptico quanto a uma explicação neutral:

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

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

Uma ideia mais sofisticada, de tentativa de aceitação do ponto de vista e implicando a consistência com a evidência e a refutação como critérios de demarcação de uma explicação histórica, emergiu em alguns alunos do ensino secundário (16-18 anos de idade). A Lurdes, de 17 anos e no 11º ano, argumentou:

[Uma explicação pode ser melhor] se for mais explícita e justificada, de forma a “quebrar” os argumentos das outras.

Não há verdades definitivas e nada me garante que essa explicação não possa ser posta em questão.

Sublinhe-se que, tendo-se observado uma progressão por idade e ano de escolaridade, alguns alunos mais novos mostraram ideias mais elaboradas do que alguns alunos mais velhos e com mais escolaridade.

Dentro das mesmas preocupações com um ensino consistente com a multiplicidade de perspectivas que hoje se constata em História, Gago (2001) explorou as concepções de alunos portugueses de 11-13 anos (5º e 7º anos de escolaridade) sobre a variância da narrativa histórica. Neste trabalho, os alunos analisaram dois pares de narrativas em banda desenhada, com visões diferentes sobre a invasão dos romanos e sobre a história do vinho do Porto. Com resultados não muito divergentes dos das pesquisas anteriores, os alunos apresentaram respostas que vão desde indiscriminação de relatos de sentido diferente até conceitos mais elaborados sobre a diversidade de narrativas. O Diogo, de 12 anos, por exemplo, à semelhança da posição do Rui no estudo sobre explicação provisória em História, defendeu a busca de consenso para se obter uma versão:

Os historiadores têm ideias diferentes sobre o mesmo tema, mas deviam chegar todos à mesma conclusão.

Já a Marta, também de 12 anos, pareceu reconhecer e aceitar que as narrativas variam porque os historiadores colocam diferentes questões de investigação:

Pode-se explicar [a existência de versões diferentes] porque os historiadores levantam questões diferentes e a partir daí fazem histórias diferentes.

Esta resposta parece próxima de argumentos apresentados por alguns filósofos da História como Atkinson (1978), que considerou a existência de muitos e diferentes níveis de explicação, não havendo por isso possibilidade de “completamento”, podendo aceitar-se em História diversos pontos de vista não necessariamente incompatíveis.

Ribeiro (2002) estudou o pensamento arqueológico de alunos de 11-12 anos (5º ano de escolaridade), com base num modelo inspirado em Ashby e Lee (1987) e Cooper (1992). Em contexto de sala de aula, após uma leitura silenciosa de algumas referências no manual sobre o tema que

iam estudar (Povos recolectores e Romanização), e sem qualquer leccionação prévia desses temas, os alunos observaram um conjunto de artefactos arqueológicos (genuínos ou réplicas) e responderam a questões como:

O que é que os povos [recolectores/romanos] podiam fazer com estes objectos?

Se encontrasses estes objectos numa escavação arqueológica, o que poderias pensar sobre a vida quotidiana das comunidades recolectoras/ dos Romanos?

O que gostarias de saber mais sobre estes objectos?

A análise das inferências que os alunos fizeram sobre o passado sugeriu uma variedade de níveis conceptuais, desde uma concepção de passado ininteligível, passando por “estereótipos generalizados” e “compreensão derivada do quotidiano”, até um nível de “compreensão histórica restrita”. A resposta seguinte, por exemplo, sugere uma compreensão por comparação com o quotidiano:

A vida [dessas comunidades] era muito cansativa, porque não tinham isqueiros ou fósforos, tinham de usar as pedras, não podiam simplesmente ir a um talho buscar carne, tinham de caçar animais e muita coisa. [Gostaria de saber] para que realmente serviram [os objectos], como é que eles os faziam.

Algumas respostas parecem avançar para uma compreensão do passado partindo da comparação com o presente, mas imaginando alguns aspectos do passado de uma forma autónoma:

Eu pensaria que não eram iguais a nós e não só: nós usamos utensílios de ferro como faca, garfo etc. Eles usavam pedras, osso, chifre, para se servirem da carne ou de outras coisas. Eu gostaria de saber como eles caçavam, da forma como viviam, como se abrigavam, e se eles se davam bem ou mal.

O recurso dos jovens a analogias com o quotidiano e a valores contemporâneos foi patente, também, no estudo de Melo (2001) que estudou o conhecimento substantivo de alunos de 12-16 anos sobre a noção de escravatura. Também Gonçalves (2003) estudou conceitos substantivos sobre o “25 de Abril de 1974” com alunos de 14-16 anos a frequentarem o 9º ano de escolaridade, no contexto de uma experiência com recurso à internet na aula de História. Os alunos, em grupo, pesquisaram o tema em sítios seleccionados pelo professor, analisando diversas fontes primárias e secundárias. Num primeiro momento de levantamento de ideias tácitas, apresentaram alguns conhecimentos gerais sobre a revolução, asso-

ciando-a sobretudo a instauração da democracia e a personagens como José Afonso, o cantor de intervenção que deu origem à senha de partida, Salgueiro Maia, o militar que dirigiu operações no terreno, e Salazar, o inspirador do regime deposto. Contudo, estes conhecimentos prévios apareciam fragmentados e, por vezes, confusos. Após o trabalho de pesquisa, os jovens revelaram ter aprofundado a sua compreensão dos factos, significância e consequências do 25 de abril, passando a associar a data de “25 de Abril” a ocorrências e consequências mais definidas, como instauração da democracia, abolição da censura, independência das colónias e melhoria das condições de vida.

O uso da televisão enquanto fonte de conhecimento de História de jovens a frequentar o 7º ano de escolaridade, com uma média de 12 anos de idade, foi objecto de análise de Moreira (2003). As ideias dos alunos foram categorizadas em diferentes níveis de pensamento: se para uns a mensagem televisiva foi encarada como simples Verdade, outros distinguiram-na enquanto Conhecimento Certo/Errado ou Ficção/Verdade e outros identificaram a sua validade consoante o seu Autor (distinguindo entre Propaganda, Mentira e Verdade, ou reconhecendo diversos Pontos de Vista). Registe-se, como exemplos, os seguintes comentários:

Verdade

Isabel, 11 anos, meio urbano:

O programa que mais me ajudou a aprender História foi a telenovela (brasileira) Terra Nostra porque, no 6º ano, quando estudei a invenção do telefone vi na telenovela como eram esses telefones e outras coisas. A TV não prejudica em nada a minha aprendizagem de História. Muitas vezes vejo os programas, gravo-os e estudo a matéria por eles.

Conhecimento – Certo e Errado

Emanuel, 13 anos, meio rural:

O Boletim Meteorológico, às vezes, não acerta no tempo [...] A televisão foi contrariada na aula de História nas informações que deram sobre a mudança do milénio, disseram que ia acabar o mundo e a professora disse que era mentira. Eu vi num programa sobre o Egipto que os escravos que levavam a múmia eram mortos para não dizerem o percurso certo do labirinto, mas não era verdade. A TV não é nenhum génio.

Conhecimento – Ficção e Verdade

Carlos, 12 anos, meio urbano:

A TV inventa muitas coisas principalmente nos filmes (por exemplo a Princesa do Nilo) para nos cativar. Mesmo nos filmes sobre pessoas que viveram anteriormente talvez a história não seja verdadeira, não se sabe.

Autor – Propaganda, Mentira e Verdade

Joana, 13 anos, meio urbano:

Aprendo História com o Horizontes da Memória e outros programas porque relatam e mostram acontecimentos históricos importantes para o desenvolvimento dos nossos conhecimentos, por exemplo a Grécia Antiga. A televisão prejudica a minha aprendizagem de História quando transmite factos que não são verdadeiros.

Autor – Ponto de Vista

Francisco, 12 anos, meio urbano:

O programa “Horizontes da Memória” ensina-me História porque descreve o mundo quase como era antigamente, por exemplo, a Grécia Antiga e o Antigo Egipto. Os filmes fictícios prejudicam a minha aprendizagem de História porque os realizadores que os escrevem inventam, com as suas próprias ideias, as suas próprias histórias.

A exploração do conhecimento tácito em contexto de sala de aula de História tem sido objecto de atenção na disciplina de Metodologia do Ensino da História, integrada nos cursos de mestrado e pós-graduação em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, na Universidade do Minho. Concepções sobre democracia, concelho³ direito, Holocausto, Reforma, Renascimento, sociedade, imagens da Mulher... têm sido exploradas na perspectiva de se atender a uma mudança conceptual efectiva, fundamentada e motivadora. O estudo sobre concepções de tempo (MARTINS, 2002), por exemplo, foi publicado no sítio da Euroclio (Associação de Professores de História da Europa).

No Brasil, a exploração de ideias dos alunos, na perspectiva de mudança conceptual em sala de aula, constituiu também uma experiência realizada no âmbito do Seminário “Investigar em Ensino da História”, no Curso de Pós-Graduação em Educação, orientado por Maria Auxiliadora Schmidt (2003) e com a colaboração de Isabel Barca. Nesta experiência, os

participantes procederam ao levantamento do conhecimento tácito de seus alunos, em sala de aula, sobre um conceito de História e Ciências Sociais como cidadania, revolução, sociedade, pecuária, Movimento dos Sem Terra. Este levantamento foi realizado em dois momentos de aula, utilizando um instrumento construído, especificamente para o efeito: num primeiro momento, anterior à aprendizagem do conceito seleccionado, e num segundo momento, no final da aula ou conjunto de aulas preparadas no decurso do seminário e implementadas no terreno. As ideias apresentadas pelos alunos foram categorizadas e analisadas comparativamente em relação aos dois momentos de recolha de dados. Assim, a título de exemplo, Compagnoni (2003) e outros exploraram as ideias de alunos de uma turma da 8ª série situada em Araucária, no Paraná, sobre “o que é ser cidadão?”. As respostas dadas no momento prévio revelaram que os alunos associavam a cidadania, por ordem decrescente: ao meio ambiente e numa visão individual, a questões legais, a questões sociais, a uma questão patrimonial, económica e política. Um número residual deu respostas sem sentido. Estes dados forneceram aos professores-investigadores algumas pistas para orientarem o desenho das aulas a implementar, nomeadamente quanto à necessidade de atender a um enfoque não individualista de cidadania. Da análise dos dados recolhidos nos dois momentos, o grupo tirou algumas conclusões sobre o processo de aprendizagem do conceito ‘cidadania’, nomeadamente:

A visão em relação ao coletivo foi ampliada, pois uma grande parte dos alunos percebeu a importância de ações coletivas e não individuais, embora alguns tenham continuado com a mesma visão individualista após a intervenção. (COMPAGNONI, 2003, p. 11).

Além da pesquisa em cognição situada numa linha de análise intensiva, há que referir o estudo quantitativo de Machado Pais (1999), integrado no Projecto *Youth and history*, uma sondagem à escala europeia que envolveu 30 000 alunos do 9º ano de escolaridade e alguns professores, de 27 países (ANGVIK; BORRIES, 1997). Este estudo forneceu um retrato genérico de como os jovens europeus encaram as aulas e os temas de História e permitiu estabelecer comparações entre países quanto a percepções sobre a História e o seu ensino. Assim, no que concerne a origem do conhecimento histórico, os jovens portugueses manifestaram maior agrado e confiança em relação a museus e documentos, aparecendo a televisão também como uma das fon-

tes mais agradáveis; as narrativas dos professores e os livros escolares foram consideradas com menor agrado e os filmes de ficção e romances históricos como menos dignos de confiança. Como Pais (1999) faz notar, as valorizações de alunos e professores não coincidem: para os alunos, os principais objectivos da História que aprendem são o conhecimento dos factos, a apreciação do património e “tentarmos imaginar como terá sido o passado”; para os professores, os principais objectivos da História que ensinam são uma explicação do mundo actual, o reconhecimento das tradições e o estudo do passado “de uma forma divertida e fascinante”. Comparando as percepções em relação à significância do passado, os alunos de países mais ricos e secularizados mostram ser mais críticos ao extrair sentidos da História do que os alunos de países mais pobres e tradicionais, como Portugal, Espanha, Grécia, Turquia, Croácia e Bulgária (BORRIES, 2000). Enquanto estudo de natureza quantitativa, esta sondagem não nos fornece dados acerca das conceptualizações subjacentes às respostas obtidas em itens de escolha múltipla. Contudo, constitui uma base de trabalho importante para futuras pesquisas de natureza qualitativa no sentido de serem encontradas algumas respostas às hipóteses explicativas levantadas. No que diz respeito aos jovens portugueses, estas pesquisas estão presentemente em curso.

Em síntese: a vasta pesquisa em cognição histórica hoje existente fornece já, no seu conjunto, uma base sólida para a nossa compreensão da construção conceptual dos alunos de vários ciclos de escolaridade. Com base nesta compreensão, é possível traçar alguns princípios de apropriação conceptual em História, os quais poderão constituir uma bússola para os formadores na área de História, nas suas várias instâncias.

Propostas para a Educação Histórica

Os tipos de estudos e experiências aqui descritos podem representar um caminho frutuoso para imprimir às aulas de História um sentido mais autêntico, quer em termos do que se entende por História quer em termos do que se entende por processo de aprendizagem. Mas este caminho só será frutuoso se for gratificante para quem o percorrer: os professores podem por esta via dar conteúdo ao conceito de reflexividade e aprender um pouco mais do mundo conceptual dos seus alunos, que é inesgotável; os alunos têm a oportunidade de ver as suas ideias prévias valorizadas e sentir que são agentes de construção do seu conhecimento.

Cabe aqui perguntar: como conceptualizam os professores de História esta problemática?

A pesquisa sobre o pensamento histórico de professores tem sugerido que nem todos os adultos historicamente letrados, à partida, demonstram um pensamento histórico actualizado. No estudo sobre concepções de professores acerca da História e do seu ensino, na região do Alentejo, Magalhães (2002) apresentou aos participantes seis concepções distintas de História, que constituíam afirmações de diversos teóricos desde Ranke a Novick, não identificados no questionário. A autora encontrou uma maior adesão a concepções de História como ciência social e ciência global, próximas da visão estruturalista. No que concerne ao Ensino da História, houve adesão a enunciados referentes à aprendizagem dos alunos e seu contexto, à neutralidade do professor e à educação para a cidadania, dentro de um nível de preocupações genéricas. Também no estudo de Barca, Magalhães e Santos (2002) sobre as concepções de professores quanto ao Ensino da História, os professores participantes sugeriram perfis que vão de noções de senso comum ou de preocupações generalistas até uma atitude pontual de reflexão pragmática, sem suporte investigativo explícito.

As concepções de futuros professores (alunos do 4º ano de licenciatura em Ensino da História) sobre a compreensão de diferentes versões da História (BARCA, 2001) e sobre a natureza não imediata do conhecimento histórico (BARCA, 2003) foram analisadas à luz dos modelos de categorização utilizados nos estudos sobre cognição de crianças e adolescentes. Os resultados sugerem que, entre os jovens adultos historicamente letrados, observa-se a mesma diversidade de níveis de pensamento histórico, embora os níveis menos elaborados apresentem uma frequência reduzida. Estes níveis vão de um pensamento descritivo centrado na informação ou privilegiando a memória directa dos actores e das testemunhas do passado, até um pensamento mais elaborado de reconhecimento da perspectiva em História ou de valorização das explicações fornecidas pelos historiadores, por comparação com a que é fornecida por actores e testemunhas directas.

De toda esta pesquisa, pode concluir-se que as crianças, os jovens e os adultos apropriam-se de ideias sobre o passado em variados níveis de elaboração, não sendo a idade ou o grau de escolaridade garantia de uma conceptualização avançada. Daqui retiram-se algumas sugestões para a educação histórica dos jovens:

- Para a exploração adequada do pensamento histórico dos alunos é necessário que os professores desenvolvam reflexão em torno da natureza da História, nomeadamente sobre conceitos e procedimentos metodológicos específicos, e não apenas sobre conteúdos substantivos. Sem a dimensão epistemológica, corre-se o risco de promover-se um imagem do passado incompatível com os modelos teóricos actualmente legitimados.

- Os jovens constróem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola. Em vários países, a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar.

- O pensamento histórico progride tendencialmente com a idade e o ano de escolaridade, mas apresenta oscilações individuais e de grupo em função de inúmeros factores, entre eles as experiências e os contextos específicos. Sendo a aprendizagem situada, a qualidade dos momentos educativos é relevante.

- A pesquisa em cognição histórica não se fecha em si própria: a exploração de ideias e as tarefas a executar em sala de aula podem ser inspiradas nos instrumentos utilizados no plano da investigação. A interpretação de explicações e narrativas históricas divergentes, o cruzamento de fontes, a utilização de artefactos arqueológicos ou a internet na aula podem socorrer-se dos materiais e questões criados em ambiente de pesquisa sistemática.

O caminho proposto não é linear, porque exige da parte dos professores um esforço de actualização que nem sempre as instituições de formação oferecem. Cabe a estas, cabe-nos a nós, formadores de professores, uma parte da responsabilidade de uma educação histórica para esta sociedade que exige níveis de leitura em profundidade dos sinais de uma realidade social contraditória e mediática.

Notas

- 1 Nesta publicação manteve-se a língua portuguesa de origem.
- 2 Em Portugal, o 9º ano corresponde ao final da escolaridade básica. O ensino secundário abrange o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.
- 3 Concelho significa município.

Referências

- ANGVIK, M.; BORRIES B. (Ed.) *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997. 2 v. (a-b).
- ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987. p. 62-88.
- ATKINSON, R. F. *Knowledge and explanation in history: an introduction to the philosophy of history*. London: Macmillan, 1978.
- BARCA, I. *Direct observation and history: the ideas of Portuguese students and prospective teachers*. In: AERA MEETING, NEW ORLEANS. 2002. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness/University of British Columbia, 2002a. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89>>. Acesso em : 3 fev. 2003.
- _____. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2000.
- _____. Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal for History Teaching, Learning and Research*, v. 1, n. 2, p. 7-20, June 2001.
- BARCA, I. MAGALHÃES, O.; SANTOS, L. F. Concepções de professores sobre abordagens construtivistas. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2002, Faro. *Actas...*Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002b.
- BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

- BARTON, K.; LEVSTICK, L. Explicações da significância histórica em alunos do ensino básico. *O Estudo da História*, n. 4, p. 207-236, 2001.
- BOOTH, M. Inductive thinking in history: the 14-16 age group. In: JONES, G.; WARD, L. (Ed.). *New history, old problems*. Swansea: Faculty of Education/University College of Swansea., 1978. p. 104-121.
- _____. A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, v. 32, n. 3, p. 245-257, 1980.
- BOOTH, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In: PORTAL, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987. p. 22-38.
- BORRIES, B. Methods and aims of teaching history in Europe: a report on youth and history. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 246-261.
- CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- CERCADILLO, L. Students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P. (Ed.). Raising standards in history education. *International Review of History Education*, London, v. 3, p. 116-145, 2001.
- COMPAGNONI, A. et al. Relatório apresentado. In: SEMINÁRIO INVESTIGAR EM ENSINO DE HISTÓRIA. 2003. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2003. Não publicado.
- COOPER, H. *The teaching of history*. London: David Fulton, 1992.
- DANTO, A. C. *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.
- DICKINSON, A.; LEE, P. Understanding and research. In: _____. (Ed.). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, 1978. p. 94-120.
- _____. Making sense of history. In: ROGERS, P. (Ed.). *Learning history*. London: Heinemann, 1984. p. 117-153.
- DRAY, W. (Ed.). *Philosophical analysis and history*. New York: Harper and Row, 1966.

- DICKINSON, A.; LEE, P. *Perspectives on history*. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- GAGO, M. *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. 2001. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Minho. Minho, 2001.
- GARDINER, P. *Teorias da história*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- GONÇALVES, R. *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. 2003. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Minho. Minho 2003.
- HALLAM, R. Piaget and thinking in history. In: BALLARD, M. (Ed.). *New movements in study and teaching of history*. London: Temple Smith, 1970. p. 162-178.
- _____. *A study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of history*. 1975. Tese (Doutorado)-Universidade de Leeds. Leeds, 1975.
- JENKINS, K. *Rethinking history*. London: Routledge and Kegan Paul, 1991.
- LEE, P. Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: project Chata. In: LEITE, L. et al. (Org.). *Didáticas: metodologias da educação*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 409-423.
- _____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.
- _____; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.
- _____. Empathy, perspective-taking and rational understanding. In: DAVIS, O. L.; FOSTER, S.; YEAGER, E. (Ed.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. New York: Rowman and Littlefield, 2001. p. 21-50.
- LEINHARDT, G., BECK, I.; STANTON, C. (Ed.). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (Ed.). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

- MAGALHÃES, O. *Concepções de história e de e o ensino da história*. um estudo no Alentejo. Évora: Edições Colibri/Universidade de Évora, 2002.
- MARTIN, R. *The past within us*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- MARTINS, I.; GARRIDO, L.; DIAS, P.; RIBEIRO, T. *What's time?*
Disponível em: <<http://eurocliohistory.org/whatstime.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2002.
- MCCULLAGH, C. Behan. *The truth of history*. London: Routledge, 1998.
- MELO, M. C. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*, Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 45-53.
- MOREIRA, O. *A televisão e a construção do conhecimento histórico: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. 2003. Tese (Mestrado)-Universidade do Minho. Minho, 2003.
- NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, A.; SCRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.
- OLÁBARRI, I. "New" new history: a longue durée structure. *History and Theory*, v. 34, n. 1, p. 2-29, 1995.
- PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- PEEL, E. Some problems in the psychology of history teaching. In: BURSTON, W.; THOMPSON, D. (Ed.). *Studies in the nature and teaching of history*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967. p. 159-190.
- _____. *The nature of adolescent judgement*. London: Staples Press, 1971.
- RIBEIRO, F. *O pensamento arqueológico na aula de história*. 2002. Tese (Mestrado)- Universidade do Minho, 2002. Minho, 2002.
- RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- SCHMIDT, M. A. *Investigar em ensino da história*. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Paraná, 2003. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2003. Relatório de Pesquisa.

SEIXAS, P. *Centre for the Study of Historical Consciousness*. Vancouver: University of British Columbia. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 3 fev. 2003.

SHEMILT, D. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: PORTAL, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, 1987. p. 39-61.

_____. The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 83-101.

_____. *History 13-16: evaluation study*. Edimburgh: Holmes McDougall, 1980.

TANNER, D.; TANNER, L. *Curriculum development: theory into practice*. New York: MacMillan Pub, 1980.

TORGAL, L. R. Ensino da história: o despertar para um campo de investigação. In: TORGAL, L. R.; MENDES, J. A.; CATROGA, F. *História da história em Portugal*. [Portugal]: Círculo de Leitores e Autores, 1996.

VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, L. (Ed.). *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, 1991.

VANSLEDRIGHT, B. And Santayana lives on: students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, v. 29, p. 529-557, 1997.

_____. *In search of America's past*. New York: Teachers College Press, 2002.

WALSH, W. H. *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson, 1967.

WINEBURG, S. Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 1, 73-87, 1991.

_____. Making historical sense. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 306-325.

Portuguese youth: ideas in History

Abstract:

The historic thinking of Portuguese youth has been the object of intensive analysis in various studies that are part of a line of research in contextualized cognition that were realized by Dickinson & Lee (1978, 1984), Booth (1978) and Shemilt (1980, 1984). In this article, the ideas of children and youth are examined within a theoretical framework that untangles the essential concepts of the nature of History. The article questions the common idea that “young people know nothing.” The implications of the results of this investigation for History Education are discussed in the context of the demands of the current society of knowledge.

Key words:

Historical thinking, Cognition, Portuguese youth, History education, Teaching history.

Los jóvenes portugueses: ideas en Historia

Resumen:

El pensamiento histórico de los jóvenes portugueses ha sido objeto de análisis intensivos en estudios diversos que se incluyen en una línea de investigación en cognición contextualizada y que se ha desarrollado con los trabajos de Dickinson & Lee (1978, 1984), Booth (1978) y Shemilt (1980, 1984). En este artículo son analizadas las ideas de niños y jóvenes a partir de una perspectiva teórica que procura descifrar los conceptos esenciales a la naturaleza de la Historia, como también, refutar la idea común de que «los jóvenes no saben nada». Las implicaciones de los resultados de esta investigación para la Enseñanza de la Historia se discuten en el contexto de las exigencias de la actual sociedad de conocimiento.

Palabras clave:

Pensamiento histórico. Cognición. Jóvenes Portugueses. Educación Histórica. Historia- estudio y enseñanza.

Isabel Barca
Departamento de Metodologia da Educação da Universidade do Minho.
Campus de Gualtar
Braga - Portugal
CEP: 4710-057
E-mail: isabar@iep.uminho.pt

Recebido em: 28/03/2004
Aprovado em: 15/04/2004