



CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA CONCEÇÕES DE PROFESSORES

MARÍLIA GAGO

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA NA AULA DE HISTÓRIA CONCEÇÕES DE PROFESSORES

MARÍLIA GAGO

Título: *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*

Autora: Marília Gago

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Imagem da capa: Composição da imagem da capa de Marta Sofia Costa (CITCEM)

Coedição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Edições Afrontamento, Lda. | Rua Costa Cabral, 859 | 4200-225 Porto

www.edicoesafrontamento.pt | geral@edicoesafrontamento.pt

N.º edição: 1947

Depósito legal: 450372/18

ISBN: 978-972-36-1716-0 (Edições Afrontamento)

ISBN: 978-989-8970-00-8 (CITCEM)

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-00-8/cons>

Porto, dezembro de 2018

Impressão e acabamento: Rainho & Neves Lda. | Santa Maria da Feira
geral@rainhoeneves.pt

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.
comercial@companhiadasartes.pt

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

Estudo implementado no âmbito do projeto *Consciência Histórica: Teoria e Práticas*, aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo POCTI, participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A NARRATIVA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICAS	11
1.1. A narrativa histórica	13
1.1.1. Uma abordagem relativista	13
1.1.2. A posição de narrativistas — distinção entre narrativa histórica e estória	15
1.1.3. A construção da narrativa histórica — questões de objetividade/verdade	18
1.1.4. A Narrativa histórica na rota de orientação prática	40
1.2. A conceptualização de Tempo(s) e Memória	42
1.2.1. Conceito(s) de Passado e Presente	42
1.2.2. Orientação temporal — presente e futuro	49
1.2.3. Memória e História	55
1.3. A consciência histórica	63
1.3.1. A identidade e o sentido do passado	68
1.3.2. O enlace da narrativa e da consciência histórica	70
1.3.3. A consciência histórica e a educação histórica	78
2. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	81
2.1. Os Estudos em cognição histórica em alunos e professores	83
2.2. Os Estudos em consciência histórica em alunos e professores	98
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	109
3.1. A evolução da formação de professores em Portugal	111
3.2. Para uma cultura de reflexão entre os professores de História	117
3.3. A formação de professores de História em Portugal: Didática ou Metodologia do Ensino de História e Teoria da História	132
3.3.1. Metodologia do Ensino da História	133
3.3.2. Teoria da História	137
4. METODOLOGIA DO ESTUDO	141
4.1. Investigação qualitativa em Educação	143
4.1.1. <i>Grounded Theory</i>	144
4.1.2. A amostragem	145
4.1.3. Técnicas de recolha de dados	146
4.1.4. A entrevista	146
4.1.5. Preocupações éticas na investigação qualitativa e com o uso de entrevista	148
4.2. Metodologia da análise de dados	148
4.2.1. Codificação Aberta	149
4.2.2. Codificação Axial	149

4.2.3. Codificação Seletiva	150
4.3. O estudo de investigação	151
4.3.1. Problema	151
4.3.2. Desenho de Estudo	151
4.3.3. População e Amostragem	152
4.4. Estudo Final	153
4.4.1. Caracterização dos participantes do Estudo Final	154
4.4.2. Instrumento e Procedimentos do Estudo Final	156
5. MODELO CONCEPTUAL DE PERFIS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DO ESTUDO EXPLORATÓRIO AO ESTUDO-PILOTO	157
5.1. Estudo Exploratório	159
5.1.1. História pré-determinada	159
5.1.2. História — Opinião	160
5.1.3. História — Experiência	161
5.2. Estudo-Piloto	162
5.2.1. Primeiro Momento	163
5.2.2. Segundo Momento	163
5.2.3. Terceiro Momento	171
6. ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO FINAL	175
6.1. Modelo de perfis de Consciência Histórica	177
6.1.1. Passado Substantivo Consciência Histórica	177
6.1.2. Narrativa Histórica	178
6.2. Síntese	183
6.3. Lições do passado	184
6.3.1. Consciência histórica	184
6.3.2. Narrativa histórica	185
6.4. Lições de um passado em evolução	191
6.4.1. Consciência histórica	191
6.4.2. Narrativa histórica	192
6.5. Continuidades e diferenças entre tempos	199
6.5.1. Consciência histórica	199
6.5.2. Narrativa histórica	199
6.6. Síntese Geral de perfis do estudo final	203
7. ANÁLISE QUANTITATIVA DO ESTUDO FINAL	205
8. REFLEXÕES FINAIS	215
8.1. A evidência do modelo conceptual empírico	218
8.2. Algumas considerações	219
8.3. <i>Dados particulares</i>	226
8.4. Implicações do estudo	227
8.4.1. Política educativa e práticas de ensino	227
8.5. <i>Novas propostas de investigação</i>	229

BIBLIOGRAFIA	231
APÊNDICES	239
APÊNDICE I. Questionário primeiro momento do estudo-piloto	241
APÊNDICE II. Guião de entrevista	245

INTRODUÇÃO

A narrativa, quando histórica, apresenta-se como uma experiência de significado e um modo de fazer sentido da realidade humana e social, que é plural e diversificada, o que lhe confere uma característica de multiperspetividade. Portanto, ao falar-se de narrativa histórica é necessário clarificar qual ou quais dos sentidos lhe são atribuídos.

Muitos autores aconselham o uso da narrativa na aula de História. Contudo, numa educação histórica frutuosa será pertinente interrogarmo-nos não só acerca das concepções inerentes a essas propostas, como também sobre quais as finalidades da sua utilização.

A conceptualização de Tempo em História — passado, presente e futuro — numa perspetiva de orientação temporal constitui uma necessidade genuína do ser humano. O desenvolvimento da compreensão da complexidade dinâmica da realidade obriga a repensar o significado de memória quer individual quer coletiva, que forma e enforma a identidade pessoal e social e que, segundo Rösen¹, contribui para a consciência histórica de cada um. As formas de consciência histórica, por sua vez, podem expressar-se narrativamente.

Esta experiência de expressão narrativa que decorre da articulação do consciente e do inconsciente, do cognitivo e do emocional conjugando o empírico e o normativo, surge como uma matriz de premissas baseadas no sentido construído das ações do passado, que orientam o presente e permitem perscrutar diferentes horizontes de expectativas futuras. Neste quadro teórico, o uso da narrativa na aula de História deverá ser encarado não como simples apreensão por parte dos alunos de uma estória do passado, mas como oportunidade de construção das suas próprias narrativas, de um passado interpretado historicamente, com sentido para as suas vidas, enquanto sujeitos da História.

A linha de investigação em educação histórica, de origem anglo-saxónica, considera que a aprendizagem é um processo de experiência de investigação histórica que se desenvolve gradualmente. Propõe-se que, com base nas vivências prévias, se desenvolvam sistematicamente situações-problema cada vez mais complexas, visando-se uma progressiva elaboração em termos de literacia histórica. Nesta perspetiva, a educação histórica é um dos motores de desenvolvimento da consciência histórica da pessoa e das sociedades. Vários estudos de investigação de diversos contextos, desde o Reino Unido, Portugal, Espanha, Irlanda, Islândia, Estados Unidos da América, Canadá, e mais recentemente mas com forte produção o Brasil, têm sugerido diferentes perfis de pensamento histórico entre alunos e também entre professores. De um modo transversal, o

¹ RÖSEN, 2000a.

desenvolvimento de competências históricas e a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem tem sido uma preocupação de investigação nesta área específica.

Este complexo processo de desenvolvimento de competências deve ser orientado por professores de História reflexivos, conscientes das suas crenças, valores, atitudes e da sua responsabilidade como educadores. A formação de professores em Portugal tem vindo a sofrer mudanças que fazem eco das novas abordagens da promoção de reflexão dos professores, em articulação com o ensino superior, e sugerem perfis de profissionalidade docente. É de realçar que a carga ideológica inerente ao estudo e ensino da História torna ainda mais fulcral a necessidade de reflexão dos professores de História acerca da natureza da sua área de saber, das perspetivas sobre o conteúdo histórico substantivo, dos modos de promover o desenvolvimento de competências históricas partindo de propostas interculturais com base nas diversas investigações.

Partilhando-se este complexo quadro conceptual articulado com a agenda de investigação em educação histórica na atualidade, definiu-se como problema inicial que orientará o percurso deste estudo:

Que perfis conceptuais apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica?

Com base nesta preocupação orientadora, procura-se cartografar as conceções de professores de História, relativamente à narrativa histórica em relação com a ideia de consciência histórica. Especificamente, busca-se perceber várias interações dos diferentes constructos envolvidos na conceção de consciência histórica manifestada por professores e futuros professores de História.

Este estudo de investigação procura contribuir para a compreensão dos quadros conceptuais que se articulam com a narrativa e a consciência histórica sugeridos pelos professores e futuros professores de História, nas suas implicações para a educação histórica quer ao nível da formação de professores quer ao nível da aula de História do ensino não superior.

O capítulo um procura analisar e definir o quadro conceptual ao nível dos conceitos de narrativa e consciência históricas, linhas mestras do estudo empírico. O conceito de narrativa histórica é discutido, à luz de diferentes perspetivas filosóficas, no que respeita à objetividade e à orientação prática da narrativa. O conceito agregador, consciência histórica, é analisado em articulação com identidade e sentido do passado; a narrativa histórica; e implicações da consciência histórica na área da educação histórica.

O capítulo dois analisa os estudos realizados, até ao momento deste estudo, em cognição e consciência histórica de alunos e professores em vários contextos, que contribuiram significativamente para a compreensão de perfis de pensamento acerca da narrativa e da consciência histórica.

O capítulo três cartografa algumas fases do percurso da formação de professores em Portugal, até ao momento do estudo; o campo da formação de professores dentro de uma abordagem de prática docente pautada pela reflexão aspirando-se à sofisticação de perfis de profissionalidade docente, na qual se enquadra o professor de História, e a formação de professores de

História em Portugal ao nível da sua preparação em termos de Didática e Metodologia de ensino da História e da Teoria da História.

No capítulo quatro procura-se refletir sobre as especificidades inerentes à investigação qualitativa em Educação, analisando-se as características das metodologias qualitativas e, mais especificamente, da *Grounded Theory*; as tipologias de amostragem propositada; as características da entrevista como questionário interativo enquanto técnica de recolha de dados selecionada para o estudo e a análise de dados através de diferentes modos interligados de codificação: a codificação aberta; a codificação axial; a codificação seletiva. Descreveu-se o processo do estudo de investigação a desenvolver para a compreensão dos perfis de pensamento de professores e futuros professores de História.

O capítulo cinco apresenta o modelo conceptual de perfis de pensamento histórico do estudo exploratório e do estudo-piloto. Este capítulo está organizado em dois tópicos principais: a) análise dos dados do estudo exploratório; b) análise dos dados do estudo-piloto; e da recolha de dados de uma amostra diferenciada, com a participação de professores de História ingleses.

O capítulo seis apresenta a análise qualitativa dos dados do estudo final. O modelo conceptual de perfis de consciência histórica é apresentado com exemplos das ideias dos participantes, organizado pelos diferentes perfis: a) *Passado substantivo*; b) *Lições do passado*; c) *Lições de um passado em evolução*; d) *Continuidades e diferenças entre tempos*.

O capítulo sete apresenta a análise quantitativa dos dados do estudo final. Este capítulo está organizado em torno da distribuição dos perfis conceptuais e da análise dos dados recolhidos através das duas questões de resposta fechada propostas aos participantes acerca de: a) símbolos de representação da identidade; b) narrativas abreviadas da História de Portugal.

O capítulo oito oferece um conjunto de considerações e reflexões que emergiram ao longo de todo o percurso de investigação em torno da compreensão de perfis de consciência histórica de professores e de futuros professores de História.

1

A NARRATIVA
E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICAS

1.1. A NARRATIVA HISTÓRICA

O debate relativamente à conceptualização da narrativa histórica tem estado no centro da discussão em Epistemologia da História, em especial quando se evidencia o movimento designado por *narrative turn*. A tensão do debate tem oscilado entre dois polos à partida diametralmente opostos: entre uma conceptualização mais objetivista, realista, empiricista e uma conceptualização subjetivista, relativista, representacionista, em torno da narrativa e da realidade histórica.

Dray² considera que a estrutura da narrativa, para além de ser pensada como uma reconstrução, deve ser entendida também atendendo à sua dimensão sintética e holística. Assim, os eventos recontados numa narrativa têm de constituir um todo organizado e coerente. Tendo presente esta qualidade holística da narrativa, afirma-se que a narrativa tem uma estrutura de início, meio e fim.

Numa perspetiva mais realista, Carr³ considera que a estrutura da narrativa é inerente aos eventos em si mesmos, não existindo descontinuidade entre narrativa e realidade. Este autor, em dissonância com Mink⁴, afirma que as histórias são ditas sendo vividas e vividas ao serem ditas. Parece partilhar a noção de Danto⁵ quando aponta que a ação é um tipo de oscilação entre duas perspetivas: dos eventos que estamos a viver e das coisas que estamos a fazer. Ou seja, a atividade narrativa é uma parte constitutiva da ação e não só um comentário. A narrativa assume um sentido que pode ser a perspetiva da audiência a quem a narrativa é contada, e/ou um papel de orientação temporal normativa. Carr⁶ considera que, para além da continuidade entre a narrativa e a realidade, existe também uma comunidade de forma. A estrutura da narrativa é particularmente próxima da configuração dada à sequência de eventos: início, meio e fim. Neste sentido, considera-se que esta estrutura é derivada não do ato de contar, mas dos próprios eventos em si.

1.1.1. Uma abordagem relativista

Perspetivando-se a narrativa dentro de um quadro relativista, Mink⁷ considera que as narrativas não são vividas, mas contadas. A realidade não tem inícios, meios e fins. Neste sentido, o início de uma situação pertence à narrativa que se conta mais tarde. Podem, no seu entender, existir esperanças, planos e ideias, mas só nas narrativas retrospectivas é que há esperanças, planos não conseguidos e ideias seminais. Pode-se aprender a contar narrativas da vida e com este exercício contribui-se para a aprendizagem de como contar, compreender complexas histórias e como estas respondem a diferentes questões.

² DRAY, 1995.

³ CARR, 1998.

⁴ MINK, 1998.

⁵ DANTO, 1989.

⁶ CARR, 1998.

⁷ MINK, 1998.

Mink⁸ considera que as sequências dos eventos reais possuem os atributos formais das narrativas que se contam sobre os eventos, logo estes eventos imaginários, assim contados, só podem ter a sua origem em desejos, sonhos. Na vida, existem encontros, mas o início de uma situação pertence à narrativa que se conta mais tarde: «We do not dream or remember in narrative»⁹. Segundo este autor, a conexão entre os eventos tem sido explicada de diferentes formas. Para Gallie¹⁰, a conexão dos eventos de uma narrativa é a sua orientação mútua em direção ao fim prometido. Por seu turno, White¹¹ vê esta conexão como sendo simplesmente a sucessão temporal. Já Mink¹² afirma que a significância desta conexão se desvanece entre a atividade de seguir a narrativa e o ato de a compreender. Assim, as ações e os eventos de narrativa têm de ser compreendidos como um todo e estão relacionados por uma rede de descrições coincidentes. Esta coincidência pode não ser parte da narrativa em si mesma como uma coisa a seguir à outra, mas só a compreensão de todas as ações e dos eventos como um todo.

Mink¹³ e White¹⁴ partilham de algum ceticismo por considerarem que existe uma relação próxima entre as narrativas históricas e ficcionais. Esta posição é ainda partilhada por alguns estruturalistas, que consideram que ao fazer-se sentido do mundo existe a necessidade de experimentar essa concordância de início, meio e fim. Contudo, no seu ponto de vista, esta estrutura é a essência das ficções explicativas que podem degenerar em «mitos».

Em contraponto, Ricoeur¹⁵ aponta que o mundo real tem uma estrutura pré-narrativa. Esta prefiguração não é em si mesma a estrutura narrativa, pois há a necessidade de se experienciar o tempo. Esta experiência de tempo é caracterizada essencialmente pela «discordância», isto é, a narrativa é a síntese do heterogéneo. Os elementos díspares do mundo humano são entrelaçados e harmonizados na narrativa. Ou seja, a narrativa, em vez de descrever o mundo, redescreve-o. Esta visão de Ricoeur¹⁶ expande a noção do «nós» e do que é possível, considerando, que a narrativa não é imitativa, mas criativa da realidade.

White¹⁷ tem uma perspectiva que partilha com os pós estruturalistas como Foucault e Deleuze, considerando que a narrativa não só constitui um escape, uma consolação ou forma de diversão da realidade, como também no seu carácter mais maléfico pode funcionar como um opiáceo, uma distorção imposta, servindo como um instrumento de poder e manipulação. Assim, a narrativa é um artefacto cultural literário, uma probabilidade como foi o real.

⁸ MINK, 1998.

⁹ MINK, 1998: 135.

¹⁰ GALLIE, 1964.

¹¹ WHITE, 1998.

¹² MINK, 1998.

¹³ MINK, 1998.

¹⁴ WHITE, 1998.

¹⁵ RICOEUR, 1999.

¹⁶ RICOEUR, 1999.

¹⁷ WHITE, 1998.

1.1.2. A posição de narrativistas — distinção entre narrativa histórica e estória

Gallie¹⁸, a propósito da forma narrativa da História, apresenta várias características que definem uma «estória», no seu sentido genérico, quer histórico quer literário. Segundo este autor, uma estória contém sempre algumas surpresas, usa coincidências, revelações e factos felizes e infelizes. Os eventos a que alude não devem contrariar o sentido do que é possível ou mesmo do que é aceitável. A estória caminha para uma conclusão, embora esta seja de um tipo diferente de seguir o fio de uma argumentação, pois joga com a adivinhação do final, o que revela a existência de uma certa predictabilidade que mantém o leitor suspenso no seu decurso. No caso da estória, existem sempre possibilidades alternativas de fins e esta torna-se mais apetecível se os eventos evocarem culpa ou prazer. Neste tipo de estórias, todos os incidentes requerem também inteligibilidade e aceitabilidade, mas esta relação é menor do que a predictabilidade da certeza dos factos, que é a continuidade lógica de qualquer estória. Ou seja, embora a inteligibilidade e a aceitabilidade sejam sempre importantes, o fulcro da estória é colocado no grau de predictabilidade.

Desta forma, nas boas estórias o fator da contingência conjuga-se com o que é sentido como uma parte ou parcela do dia a dia. O leitor encontra-se a aceitar o relato do autor e, mesmo que no início este lhe possa parecer surpreendente, é aceite progressivamente. A sensação é a de que qualquer coisa pode acontecer. Uma das características mais marcantes da estória é que se vão admitindo sempre graus de loucura ou de profundidade de compreensão. Os que leem ou ouvem a estória ficam expectantes de serem capazes de a poder seguir.

Em suma, na estória existem duas características cruciais:

- a. o desenvolvimento de uma estória é essencialmente contingente;
- b. o ato de seguir o seu desenvolvimento depende do seu interesse humano, do seu poder de provocar certos sentimentos peculiarmente humanos (realça-se que a propaganda apela a esta dimensão emotiva).

As produções históricas socorrem-se frequentemente desta forma de narrativa para recriar verbalmente uma parcela do passado.

Atkinson¹⁹ considera que por narrativa histórica se entende o recontar do que aconteceu, e este recontar é em si mesmo explicação: «Narrative is recount what happened and is explanatory itself — narrative as explanatory»²⁰.

A narrativa entendida como explicativa em si mesma tenta responder a questões do «como» e «porquê» existiram as situações do passado em estudo. Inerente a esta linha de pensamento, surge-nos uma perspectiva da História como uma reconstrução do pensamento. Assim, o historiador reconstitui o pensamento da ação humana por *insight*, interpretando a evidência.

¹⁸ GALLIE, 1964.

¹⁹ ATKINSON, 1978.

²⁰ ATKINSON, 1978: 128.

Nesta linha, o historiador seleciona, traça as conexões causais e motivacionais, contextualizando a ação no período a que se refere. Este recontar é realizado com base no seu ponto de vista, simultaneamente perspectivado e distanciado, dando um relato organizado e coerente. A narrativa, ela própria explicativa, é construída a partir de uma dada seleção e visão do passado. A existência de diferentes narrativas históricas dá lugar à necessidade de historicidade da História, mas também encerra a explicação do porquê da sua existência.

Para os narrativistas como Atkinson²¹, a narrativa é descritiva-explicativa num quadro de objetivismo crítico. Uma narrativa histórica será usualmente bem-sucedida, se fizer com que os assuntos sejam inteligíveis para os leitores, mostrando-lhes as interconexões com as outras evidências históricas relevantes e os resultados²². A narrativa é em si mesma explicativa, pois existem sequências de acontecimentos que funcionam como condições para os eventos ocorrerem de determinada forma. Assim, não é simplesmente uma possibilidade bem-sucedida de descrever eventos. Na sua estrutura, estão inerentes os próprios eventos, pois a narração é constitutiva não só da ação e experiência, mas também do ser, o qual atua e experiencia²³.

Neste quadro, algumas condições têm de ser satisfeitas para que a mera narrativa possa ser considerada explicativa, logo, histórica. Para Atkinson²⁴, a narrativa histórica tem de ter coerência, ou seja, tornar possível compreender toda a situação com unidade, em que nada de relevante seja omitido e que tudo de irrelevante o seja. Esta coerência traz consigo a inteligibilidade e o poder de explicação. Uma narrativa histórica coerente tem de ser obviamente baseada na evidência, sendo esta a condição necessária para a sua aceitabilidade.

Também para Walsh²⁵, o historiador constrói uma narrativa «significativa», coligando os acontecimentos de acordo com ideias lógicas procurando assim a inteligibilidade. O historiador tenta construir um quadro inteligível do passado como um todo concreto, coerente. Na narrativa histórica, o historiador está comprometido na procura de interconexões, numa demanda que expressa, no seu ideal, o todo de um mundo histórico. Mas, simultaneamente, esse todo é impossível porque a narrativa repousa necessariamente na seletividade, pois os historiadores fazem opções tendo em consideração determinada(s) perspectiva(s). Não se partilhando a visão relativista de White²⁶, relativamente à narrativa como produto de uma trama, é necessário tentar compreender o que se encontra a montante da narrativa histórica, a experiência complexa cognitiva e emocional que encontra a sua representação na narrativa.

A narrativa histórica é «seguível» ou inteligível da mesma maneira que as histórias. O que as diferencia é o facto de a narrativa histórica repousar na evidência, isto é, baseia-se em eventos que podem ser mostrados no tempo e no espaço. Este argumento é igualmente válido para

²¹ ATKINSON, 1978.

²² GALLIE, 1964.

²³ CARR, 1998.

²⁴ ATKINSON, 1978.

²⁵ WALSH, 1991.

²⁶ WHITE, 1998.

se proceder à distinção entre o relato e a narrativa histórica. Mas embora esta última se baseie na evidência, por apelar a sentimentos peculiarmente humanos, pode ser utilizada para fins propagandísticos, pois na sua elaboração o autor tem sempre em mente um determinado fim, um enredo, um plano conjecturado à partida.

A narrativa histórica, ao ser o suporte material da compreensão das ações humanas pelo historiador, é em si mesma explicação, na medida em que na sua origem está um ato de compreensão e de entendimento de relações. Como Carroll²⁷ refere, a escrita histórica é interpretativa, e, na sua forma primária, esta interpretação é narração. Deste modo, a narração é pensada como uma forma de representação, mas constituída ela própria de um sentido lógico e plausível.

Já Oakeshott²⁸ considera que o objeto ideal da História não é um determinado segmento temporal, mas um todo social. Com base neste princípio, tem-se de rejeitar qualquer noção de trama ou plano em História — devir histórico. Neste sentido, o futuro humano não é mais incerto ou «inarrável» do que qualquer outra experiência histórica individual. A História é um todo da realidade a partir de um ponto de vista e não uma parte separável da realidade. O pensamento histórico é uma tentativa de encontrar um mundo de experiência satisfatório em si mesmo. Para a compreensão dos eventos há a necessidade de compreender a sua História e, quando tal acontece, existe a compreensão desses eventos em si mesmos²⁹. O processo do pensamento histórico nunca é um mero processo de incorporação, antes é um processo através do qual um dado mundo de ideias é transformado num mundo ainda mais abrangente. Partilha-se a ideia de Oakeshott³⁰ de que a História é experiência, é um mundo de ideias do historiador. Em última análise, poderá afirmar-se que a tarefa do historiador vai para além do recontar ideias, na medida em que se entende por recontar não só o colocar na consciência presente partes rígidas dos eventos do passado, mas também reconhecer a nossa consciência presente. Assim, um curso de eventos independentes da experiência, intocados pelo pensamento e julgamento, é uma contradição. O passado histórico para ser conhecível tem de relacionar-se com o mundo presente da experiência. O passado em História varia com o presente, varia no presente, segundo Oakeshott³¹. No extremo, este passado é o presente. Não existem dois mundos, o mundo do que aconteceu no passado e o mundo do nosso conhecimento presente dos eventos passados, só há um mundo que é o da experiência. O passado do mundo da experiência histórica envolve uma modificação do seu presente, envolve a modificação do seu carácter como experiência.

Numa linha husserliana, afirma-se que a mais passiva experiência envolve não só a retenção do passado, mas também a antecipação tácita do futuro, então não se pode experienciar nada como só acontecendo, como só presente. Só é possível tal experiência contra o fundo do

²⁷ CARROLL, 1998.

²⁸ OAKESHOTT, 1933.

²⁹ OAKESHOTT, 1933.

³⁰ OAKESHOTT, 1933.

³¹ OAKESHOTT, 1933.

que lhe precedeu e o que se antecipa que poderá suceder — orientação temporal. Segundo esta visão, não se tem só a capacidade psicológica de projetar e lembrar, mas também que não se pode experimentar algo só como presente. Essa experiência da realidade ocorre sempre em conjugação com o que já aconteceu e o que se antecipa que poderá suceder. Quando se conta uma experiência de eventos, estes estão carregados de significância e esta deriva do teor e da carga das retenções e pretensões que lhe estão por base.

Na vida prática, o Homem explicitamente consulta a experiência passada, perspectiva o futuro e vê o presente como uma passagem com um sentido orientado entre estas dimensões temporais. Neste sentido, segundo Carr³², na ação estamos sempre no meio de algo, o foco da nossa atenção é o futuro e não o presente.

A visão de descontinuidade entre a realidade e a narrativa quando se considera que a vida não tem inícios, meios e fins parece esquecer não só momentos fulcrais e definidos da vida humana, como o nascimento e a morte, mas também outras formas menos definitivas, porém de igual modo importantes, encontradas ao longo da História, num processo dinâmico. Os conceitos de início e fim incluem inícios esquecidos e fins não alcançados de tempo mensurável, da capacidade simultânea de realidade inatingível e relato inteligível. Os historiadores fazem prosa, constroem narrativa, e estas dimensões têm de estar presentes para existir um sentido de História. Para Partner³³, um apurado sentido de História é sentir ser-se, estar-se no meio de uma História carregada de sentido, a qual deveria ter tido um início em algum lado e terá um fim. Neste fim, o padrão estará completo e revelado.

Norman³⁴ considera que a visão da estrutura narrativa no tempo é encarada de diferentes formas. Assim, uns autores acreditam que se impõe uma estrutura narrativa falseadora ao passado e no seu extremo cético consideram que as narrativas contêm verdade. Por seu lado, outros negam que as narrativas históricas queiram afirmar verdade, portanto não existe a necessidade de referências ao discurso como é apontado pelos impositivistas. A construção da narrativa pode não implicar a falsificação, considerando-se ter de existir uma posição dialética entre algum sentido figural do discurso e a compreensão literal. Nesta conceção, o facto de a narrativa ser produto de um processo criativo, uma construção que reconstrói o passado, tal não compromete em si a verdade. Existe a necessidade de compreender a narrativa nos seus próprios termos.

1.1.3. A construção da narrativa histórica — Questões de objetividade/verdade

Uma das principais questões inerentes à narrativa histórica prende-se com o papel do historiador na construção dessa «face material» da História. O historiador é uma peça essencial, na medida em que lhe cabe a função de narrar explicando a realidade do passado. Contudo, esta tarefa demonstra-se muito complexa e abrangente, nomeadamente no que respeita a questões relaciona-

³² CARR, 1998.

³³ PARTNER, 1998.

³⁴ NORMAN, 1998.

das com a dimensão de tempo — relações passado-presente e futuro — e com o seu papel orientador, que se entrelaça com questões como objetividade, subjetividade, criticismo e relativismo.

Conceções Idealistas

Dentro desta dimensão do papel do historiador como realizador da narrativa histórica, a discussão tem sido acesa e múltipla, como não poderia deixar de ser em História. Para Oakeshott³⁵, a tarefa do historiador não é iniciada com a recolha de dados nem com uma dúvida universal. O seu trabalho árduo consiste na transformação do seu mundo de ideias, num todo à procura de coerência. Um dos problemas que se coloca prende-se com o facto de, por vezes, existir uma certa inabilidade em compreender que uma nova descoberta não pode ser simplesmente acrescentada como estando adequada a um «mundo» anterior de ideias. Esta situação só poderá acontecer se puder adequar essa nova experiência àquilo que já se conhece. Por outro lado, o carácter de uma nova descoberta/experiência não é dado, nem fixo, antes é determinado pelo seu lugar no mundo histórico como um todo. Ou seja, cada experiência histórica é por implicação um mundo completo de experiência³⁶. O problema do pensamento histórico é ser contraintuitivo, na medida em que procura detetar que implicações uma nova descoberta, uma nova experiência poderá ter no mundo histórico como um todo.

Com isto pretende-se demonstrar que o processo no pensamento histórico não é um processo de incorporação, antes trata-se de uma constante reconstrução, na medida em que um dado mundo de ideias é transformado num outro mundo que é diferente do que era anteriormente. Neste sentido, considera-se que o fim explícito da História é construir cada «novo mundo» de forma coerente. Para Oakeshott³⁷, a narrativa histórica é a experiência do historiador e esta experiência tem de ser vista como enriquecedora, o que a torna mais profunda, sem que com isto seja parcial ou restrita.

Partilhando esta ideia de procura de coerência, Walsh³⁸ defende a ideia de coligação de acontecimentos. A coligação de acontecimentos é definida como um procedimento de explicação de um acontecimento em todas as suas relações intrínsecas com outros e a sua localização num contexto histórico. O historiador explica os acontecimentos segundo «conceções apropriadas» tentando formar um todo coerente com os acontecimentos que estuda. Assim, há uma procura de certos conceitos dominantes ou ideias diretivas com as quais o historiador esclarece os eventos, levantando as conexões entre essas ideias, e depois de mostrar como os eventos detalhados se fazem inteligíveis à luz destas relações, reconstrói a realidade num relato «significativo» de acontecimentos do período em questão. Entende-se a História como fazendo sentido quando vista como um todo. A razão de pensar neste sentido vem da reflexão sobre males cometidos para servir bons motivos³⁹.

³⁵ OAKESHOTT, 1933.

³⁶ OAKESHOTT, 1933.

³⁷ OAKESHOTT, 1933.

³⁸ WALSH, 1959.

³⁹ WALSH, 1959.

O conhecimento é, nesta linha de pensamento, considerado como histórico não pelo facto de acontecer no tempo, mas por se tornar conhecido em relação a nós, por se repensar o mesmo pensamento que gerou a situação que se investiga, e assim a compreendermos⁴⁰.

Contudo a História, quando perspectivada como a experiência do historiador, não é entendida como a autobiografia do historiador, nem como uma experiência meramente pessoal, mas como um mundo de ideias partilhado. A História visa abarcar a realidade a partir de uma perspectiva. Assim, o pensamento histórico tem de encontrar um mundo de experiência satisfatório em si mesmo.

Rubinoff⁴¹ sustenta que, segundo o modelo drayniano, as interpretações históricas conflituam sobre o mesmo evento histórico devido não somente à seleção dos factos, mas também porque é condicionada por uma avaliação moral *a priori* em que os valores dos historiadores têm um papel importante. A realidade histórica não é uma paisagem simples e objetiva à espera de ser descoberta, antes é uma construção guiada por um juízo de valor, que tem a ver com o foco da responsabilidade ou um conjunto de «quasi-valores», a que se pode chamar o «ponto de vista» do historiador⁴².

Walsh⁴³ apresenta os pressupostos do historiador, que no seu entender desempenham um papel importante para as diferentes formas de experienciar a História:

1. tendência pessoal — obstáculo facilmente ultrapassável porque, quando consciente, os historiadores defendem-se da parcialidade que provoca;
2. pré-juízos de grupo — suposições que se fazem como indivíduos de um grupo de pertença (nação, raça, religião), sendo estes mais subtis e mais difíceis de corrigir;
3. teorias antagónicas de interpretação histórica — relativas à importância dada a diferentes classes de fatores causais. Os historiadores empregam estas teorias, embora não o façam de forma explícita; além disso, não há um acordo entre eles sobre qual delas é a teoria mais correta;
4. conflitos filosóficos — crenças morais e metafísicas — relacionados com os juízos decisivos de valor que os historiadores levam para a sua compreensão do passado, e com a conceção teórica da natureza humana e o seu lugar no universo.

Quanto à possibilidade/impossibilidade de comparar duas interpretações — pois os conceitos de verdade e objetividade têm sentido para o próprio historiador — deve-se ter em atenção a relativa importância de variadíssimos fatores que contribuem para a construção da narrativa histórica. Pode-se reafirmar que, dentro de um quadro de divergência de interpretações, esta ou aquela narrativa histórica pode considerar-se melhor ou pior conseguida, ser mais ou menos válida, conforme forem ou não respeitados certos aspetos fundamentais como sejam o

⁴⁰ COLLINGWOOD, 1978.

⁴¹ RUBINOFF, 1991.

⁴² RUBINOFF, 1991.

⁴³ WALSH, 1991.

exame minucioso da evidência, a fundamentação das conclusões quando têm bons indícios de coerência e a integridade intelectual⁴⁴. A narrativa histórica não é aqui entendida como expressão da simples opinião do autor. O facto de se afirmar que a narrativa histórica é a face material da interpretação do historiador significa que se entende a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na evidência. Esta concepção não é semelhante à que considera a História como produto da opinião do historiador que é tendencialmente subjetiva, arbitrária e gratuita. Segundo esta posição, embora a opinião possa ser fundamentada, respeitando racionalidade, plausibilidade e inteligibilidade, ela é vista como puramente subjetiva do foro do livre-arbítrio e sem suporte de evidência, o que abre caminho ao ceticismo e a uma eventual não preocupação com a objetividade⁴⁵.

A respeito dos pré-conceitos do historiador numa visão mais perspetivista, Collingwood⁴⁶ faz notar que «everyone brings his own mind to the study of history, and approaches it from the point of view which is characteristic of himself and his generation»⁴⁷.

Entende-se a perspetiva como uma ideia composta de um conjunto heterogéneo de considerações vistas como relevantes, uma vez que o historiador chega a diferentes conclusões quando trabalha com o mesmo assunto. A este respeito, apontam-se várias dimensões que podem contribuir para esta variabilidade de conclusões:

- a evidência disponível;
- a questão/problema, que o historiador tenta resolver — diferentes respostas são dadas a diferentes questões;
- os diferentes princípios trazidos para a investigação que influenciam as suas interpretações da evidência;
- as diferentes teorias do assunto que o historiador traz consigo e se repercutem no seu trabalho;
- os diferentes juízos de valor que as suas narrativas caracteristicamente expressam;
- os diferentes juízos de importância relativa que estruturam as suas narrativas;
- a sua posição no tempo.

Para além destas dimensões, Dray⁴⁸ considera que Collingwood sugere que a perspetiva do historiador é válida para ele e para as pessoas que se situam como ele no seu tempo. Para Collingwood, um historiador, ao investigar o passado, pensa no seu objeto fora do seu próprio tempo, mesmo sendo um objeto de experiência presente. O objeto de estudo do historiador pode ser experienciado como o depois, e como o agora.

Em suma, dentro do perspetivismo de Collingwood, o que o historiador oferece é uma narrativa do passado a partir de uma perspetiva do presente.

⁴⁴ GAGO, 2001.

⁴⁵ GAGO, 2001.

⁴⁶ DRAY, 1995.

⁴⁷ COLLINGWOOD, 1978 *apud* DRAY, 1995: 273.

⁴⁸ DRAY, 1995.

Dray⁴⁹ considera que esta noção precisa de algumas clarificações. Deste modo, concebe que os historiadores têm de determinar «o que realmente aconteceu» e para tal terão de fazer juízos não só com base na sua própria autoridade académica, mas também a partir do seu ponto de vista. Por outro lado, para Dray⁵⁰, o historiador vê o passado a partir do seu ponto de vista que está preso quer a si próprio quer à comunidade para a qual escreve. No seu entender, Collingwood parecia só perspetivar a relação entre o ponto de vista e o indivíduo. Esta conceptualização, segundo Dray, pode ser uma ameaça quando se faz a afirmação que as narrativas históricas têm e são uma função dos interesses presentes.

Mas não se poderá negar que «all genuine historians interest themselves in the past just as far as they find in it what they, as practical men, regard as living issues»⁵¹.

Debate entre o Pós-Modernismo e o «Realismo crítico»

Visão diferente é apresentada por autores considerados como pós-modernistas. Para autores como White, Foucault e Certeau, uma representação realista do passado é impossível, pois consideram que a narrativa trata de uma realidade conceptualmente construída, ou que é um produto do discurso. Para estes autores, quando se usam constructos linguísticos para a representação da realidade, ficcionaliza-se a realidade. Neste processo de representação, algo é aduzido à realidade, nomeadamente os instrumentos linguísticos usados para a representar. Os historiadores juntam às suas narrativas do passado metáforas/estruturas de trama, que não estavam presentes no passado em si mesmo.

Para Foucault⁵² e a maioria dos pós-modernistas, diferentes culturas lidam com diferentes conceções da realidade. Assim, só se poderá interpretar o mundo através do ponto de vista de quem estuda porque é o único que lhe pertence. Além disso, como os pontos de vista são formados pela cultura à qual se pertence, servem de lentes de interpretação e compreensão da realidade e estão presos a essas próprias culturas de origem. Nesta linha de pensamento, a interpretação e a perspetiva da narrativa é sempre etnocêntrica, tornando-se impossível compreender os «outros», do mesmo modo como estes se compreendem, pois a compreensão nomeadamente do historiador em relação à realidade do passado será a compreensão do historiador de acordo com as suas próprias lentes.

Já Foucault⁵³ considerava que, qualquer que seja a verdade afirmada por uma narrativa histórica, esta é o produto de um discurso específico com as suas próprias verdades políticas e verdades de regime. White⁵⁴ chega a considerar que a escrita da História é basicamente uma «metáfora extensiva». Este mesmo autor considera que o modo como uma dada situação é configurada depende da forma como o historiador elabora a estrutura de trama com um conjunto

⁴⁹ DRAY, 1995.

⁵⁰ DRAY, 1995.

⁵¹ COLLINGWOOD, 1978 *apud* DRAY, 1995: 289.

⁵² FOUCAULT, 1998.

⁵³ FOUCAULT, 1998.

⁵⁴ WHITE, 1998.

de eventos históricos aos quais ele quer dar determinado significado. Nesta operação, afirma existir uma operação de ficção sem, contudo, retirar à narrativa histórica o seu estatuto de providenciar um tipo de conhecimento. Acrescenta ainda que, para além das estruturas pré-genéricas de uma trama através das quais um conjunto de eventos pode ser constituído como estória de um tipo particular, a codificação dos eventos é também uma das formas que a cultura usa para fazer sentido quer do passado pessoal quer do passado público. O objetivo do historiador é familiarizar o leitor com o não familiar e, como tal, tem de usar a linguagem figurativa e não técnica.

Em contraponto, Lorenz⁵⁵ considera que construir a narrativa histórica não é idêntico a ficcionalizar, antes se trata de uma atividade cognitiva. O tipo de argumentação utilizado por White⁵⁶ pauta-se pela ideia de que o uso da metáfora pelos historiadores permite a introdução de características ficcionais e imaginativas na sua representação da realidade. Lorenz refuta este princípio, argumentando que toda a linguagem, em qualquer área de saber, tem uma dimensão metafórica.

Lorenz⁵⁷ considera que, sem o pressuposto de que existem tipos de afirmações metafóricas que podem ser verdade ou não verdade, parece ser impossível fazer sentido da distinção entre descrições do mundo verdadeiras e não verdadeiras. Neste sentido, o ceticismo pós-modernista deveria também ser cético em relação a esta distinção, que parece fundamental para compreender o mundo.

Com este quadro conceptual, existe o reconhecimento da necessidade de se rever a «afirmação da realidade» como verdadeira quando confrontada com contra-argumentação válida. Nesta linha, se existe a possibilidade de rever a «afirmação de verdade da realidade», então aceita-se a ideia de que esta não é determinada culturalmente, mas é uma parte integral do significado de argumentar e ser-se racional num sentido universal⁵⁸. Com este argumento, o ceticismo relativista parece sofrer um rude golpe.

A abordagem da narrativa histórica como ficcional, mítica e ideológica proposta por White parece fazer sentido em relação aos conceitos opostos dos quais derivam e parecem pressupor: facto, ciência, verdade. Mas, se tudo é mítico e ficcional, a ficção e o mito tornam-se categorias vazias. Pode ser apontado, então, que os pós-modernistas que procuram os opostos conceptuais e as exclusões parecem não ter em atenção que qualquer teoria de ideologia que conceptualmente exclui o seu oposto de verdade e conhecimento se torna vazia e incoerente. Assim, não se poderá, pelo facto de a realidade ser linguisticamente representada, inferir a não possibilidade de múltiplas representações verdadeiras⁵⁹.

Popper⁶⁰ afirmou já que o facto de os cientistas não poderem provar empiricamente a verdade das suas afirmações, nomeadamente na História, não significa que a sua argumentação

⁵⁵ LORENZ, 1999.

⁵⁶ WHITE, 1998.

⁵⁷ LORENZ, 1999.

⁵⁸ LORENZ, 1999.

⁵⁹ LORENZ, 1999.

⁶⁰ POPPER, 1959.

não seja verdadeira. As afirmações científicas tentam constantemente estar próximas da verdade. Por outro lado, existe sempre a procura de «falsas» verdades para serem eliminadas, mas, mais uma vez, sem o seu oposto, a falsificação não faria sentido.

Os pós-modernistas apresentam dois tipos de argumentos em relação à não possibilidade de objetividade nas narrativas históricas:

1. os quadros conceptuais relacionados com a ciência e a epistemologia são condicionados e relativos a culturas particulares — etnocentrismo;
2. as produções de conhecimento são condicionadas e relativas a particulares e a «políticas de conhecimento».

Este tipo de argumentação parece ter por base a ideia de que o conhecimento e a verdade não podem ser afirmados universalmente como válidos porque quer o conhecimento quer a verdade são vistos em termos particulares de cultura, classe, género ou como servindo interesses. Todas as afirmações contêm ideologia e articulam-se com determinado interesse. Este quadro conceptual foi apresentado e defendido por Nietzsche e Foucault⁶¹, nomeadamente a questão do etnocentrismo, que aparece com especial relevo em Foucault. Com efeito, esta visão sobre o etnocentrismo parece demasiado redutora, já que em todo o mundo existem ideias que são aceites e compreensíveis para todos, independentemente do género, da cultura ou da classe. Em vez de uma limitação, esta dimensão da compreensão histórica pode ser entendida como um ponto de vantagem, na medida em que permite a múltipla perspetividade sobre a mesma realidade e permite um *insight a posteriori* válido.

A este respeito, segundo Lorenz⁶², as teorias modernas de interpretação da realidade apontam três características relativamente à interpretação e, por extensão, à narrativa histórica, a saber:

1. a interpretação é um processo holístico e circular, isto é, todas as interpretações requerem uma projeção do significado do objeto interpretado através do qual o intérprete começa a interpretar. O historiador, ao construir a sua narrativa histórica, tem de a projetar em relação à realidade histórica que interpreta, e é através da evidência histórica desta que faz as suas inferências;
2. a interpretação requer conhecimento tácito e/ou uma tradição através da qual o intérprete pode derivar as projeções de significado. O historiador, para as suas inferências de significado, entra necessariamente com o seu conhecimento tácito e a sua tradição de conhecimento, pois para compreender precisa de atribuir significados à realidade. Este processo é um processo recíproco entre intérprete e *interpretandum* como Gadamer⁶³ os fundiu;

⁶¹ NIETZSCHE, 1968; FOUCAULT, 1998.

⁶² LORENZ, 1999.

⁶³ GADAMER, 1998.

3. a interpretação e, consequentemente, as narrativas históricas são:
 - a. parciais — não pode haver interpretação/narrativa histórica completa de nada;
 - b. perspectivadas — toda a interpretação/narrativa histórica é realizada a partir de um ponto de vista;
 - c. provisórias — toda a interpretação/narrativa histórica é aberta a revisões.

Nas controvérsias históricas explícitas aparecem implícitos juízos normativos que conflituam e, quando abertos ao criticismo, podem abrir os horizontes dos seres humanos. Então, as perspectivas normativas dos historiadores são melhor argumentadas em situação de abertura.

Para os pós-modernistas, o etnocentrismo não permite ao indivíduo a compreensão do «outro», pois, como o historiador é fruto de determinadas condições culturais e tradicionais, estas são os seus limites conceptuais, ou seja, ele é prisioneiro da sua própria tradição cultural. Por outro lado, colocando-se o foco na terceira característica de interpretação apontada anteriormente, nomeadamente no que se prende com a provisoriedade da interpretação, estes autores consideram ser impossível falar-se de uma perspectiva mais válida porque para esse juízo era necessária uma metaperspectiva que permitisse o juízo em relação às perspectivas particulares. O facto de as interpretações e as narrativas históricas mudarem através do tempo não implica que este processo de interpretação não deva ser e não seja guiado por critérios epistemológicos intersubjetivos de forma coerente e concretizável⁶⁴.

Na linha de pensamento de Foucault, contrariamente à ideia iluminista de que o conhecimento liberta, a verdade é dominadora e um veículo de poder. Contudo, pelo facto de se negar a possibilidade de verdadeira representação objetiva por parte da ciência, relacionando-se a verdade a um nível conceptual com o poder, toda a ciência se torna ideologia e vice-versa. Ciência e ideologia aparecem, então, como categorias vazias.

*If we cannot discriminate conceptually between making love and making war — and just state that all human relations are relations of power — then what can we say except that in Foucault's night of power all cats are indiscriminately grey?*⁶⁵

O facto de o conhecimento ser produzido em situações específicas não implica que a validade do que é proferido seja relativo só a essa situação. Os historiadores, na sua prática, são perfeitamente capazes de transcender as suas perspectivas originais, fruto dos seus horizontes culturais.

Nos estudos históricos sobre a realidade do passado, diferentes leituras e interpretações podem ser combinadas numa conceção mais ampla e abrangente da problemática da historiografia, da História.

LaCapra⁶⁶ apresenta 5 abordagens de leitura do passado que são relevantes na prática da História:

⁶⁴ LORENZ, 1999.

⁶⁵ LORENZ, 1999: 577.

⁶⁶ LACAPRA, 1998.

1. a leitura negada ou reprimida;
2. a leitura sinóptica;
3. a leitura desconstrutiva;
4. a leitura redentora;
5. a leitura dialógica.

No primeiro tipo de leitura, a preocupação dominante é a de escrever os resultados da pesquisa extensiva, transcrever o que é dito nas fontes de arquivo. A crítica de fontes é limitada à validação e autenticidade dos documentos. Entre várias virtudes deste modo de fazer História, o autor salienta a pesquisa extensiva com base na preocupação meticulosa na afirmação e validação empírica constatativa⁶⁷. Como limitações, aponta-se o confinar da compreensão histórica a um modelo restrito, constatativo, analítico-empírico, e sem demonstrar preocupação por uma teoria crítica e autocrítica. LaCapra⁶⁸ considera que este modo de produzir História quase que se assemelha a uma caricatura, embora este tipo de abordagem tenha sido utilizado até à década de 1960. Partilha-se a sua preocupação de este modo de fazer História não estar muito distante do «nosso tempo» e do «nosso espaço». Parece também que esta realidade não é tão distante quanto a apontada por LaCapra no que respeita ao modo de aprender História.

Uma outra forma de leitura e construção da História, segundo o mesmo autor, pode ser designada por leitura sinóptica. Este tipo de abordagem tem como meta principal fazer derivar informação útil dando significado aos documentos, desenvolvendo algumas teses sobre um fenómeno para o qual documentos específicos contribuem primariamente como ilustração ou evidência. Neste tipo de leitura é desejável a insistência na pesquisa, o substanciar empiricamente as afirmações e fazer-se uma cuidadosa distinção entre afirmações empíricas e outras mais especulativas. Este tipo de abordagem de leitura da evidência histórica e construção da História continua num nível básico, estando muito preocupada com o significado, a referência, inibindo aventuras mais interpretativas da realidade histórica.

Em oposição e talvez reação a toda esta preocupação de fundamentação empírica das afirmações históricas, surge a leitura da realidade histórica desconstrucionista. Este movimento desconstrucionista tem sido mais proeminente no criticismo literário e, lentamente, ganha também adeptos na História. Foucault é um dos autores da História adeptos do desconstrucionismo cuja atenção está cravada no jogo enigmático do significar que, em última análise, pode tornar-se arbitrário, ou seja, um jogo livre. Esta visão no seu extremo resulta num reducionismo contextual, considerando-se virtualmente que tudo é para ser encontrado como nuance e próximo do leitor.

Em contraponto a esta perspetiva de omissão da realidade histórica, a não ser no pensamento do historiador que a escreve, pode-se argumentar que as diferentes leituras históricas devem ser analisadas em contexto. Presta-se atenção ao carácter subjetivo, ao ponto de vista

⁶⁷ RANKE, 1973.

⁶⁸ LACAPRA, 1998.

do historiador, mas esta situação não tem de implicar a afirmação da não possibilidade de conhecimento da realidade histórica, ou conceptualizá-la tão só como do foro «imaginário presente» do historiador.

Uma das grandes preocupações e funções da História é atribuída ao seu papel formativo, orientador da prática do ser humano. A leitura redentora, como é apontada por LaCapra⁶⁹, prende-se com o reconciliar do uso convencional da contextualização com o total significado do texto ou experiência. É permitido ao intérprete uma tentativa de captura de sentido em contexto de uma realidade passada. Contudo, este ato redentor é tipicamente o que se deseja no presente e as figuras do passado tendem a tornar-se peças que incorporam valores contemporâneos. Neste tipo de leitura da realidade do passado, os historiadores e teóricos numa posição extrema aplicam à História um modelo especulativo de dialética, concebendo o fenómeno passado como «transcendente» no tempo e com perdas recuperáveis. Ou seja, aproxima-se de um passado pedagógico, de uma lição, uma vez que se conceptualiza o fenómeno histórico como «imortal», intemporal.

Esta abordagem da História parece aproximar-se mais do que Oakeshott⁷⁰ já referia como «passado prático» do que com o passado histórico. Tende a existir mais a preocupação com o que faz «falta» no presente do que olhar o passado em si mesmo.

Finalmente, LaCapra⁷¹ propõe uma leitura dialógica da História e do passado. Este tipo de leitura assenta na distinção possível entre reconstrução precisa/cuidadosa de um objeto de estudo e a partilha com esse objeto. Nesta relação recíproca de pesquisa e partilha dialógica, o objeto de estudo é construído em e através de «elos» com o passado, bem como com os inquiridores do presente. Ou seja, a partilha entre os diferentes historiadores é constitutiva da pesquisa, pois ajuda a formular várias questões ao passado e a estabelecer um contexto contemporâneo, o qual deve ser criticamente elucidado e não reprimido ou relegado para uma posição secundária. Neste tipo de leitura do passado, reconhece-se que existe, de algum modo, uma projeção do presente no passado, ao mesmo tempo que o objeto de investigação representa uma preocupação para o seu investigador, pois este coloca-lhe questões que estão endereçadas a valores significantes. Parece surgir daqui o que LaCapra⁷² designa por objetividade pós-destrutiva, isto é, tentar confirmar a projeção no passado e preveni-la de se tornar unilateral, pois tal situação não seria mais do que um retrocesso narcisista. Devem-se empregar técnicas de contextualização usando a pesquisa metodológica e a tentativa de fazer afirmações substantiadas empiricamente. Neste sentido, esta leitura dialógica não postula antinomias entre leitura e interpretação, hermenêutica e *poesis*, antes traz à luz estas relações como problemáticas que o são, tentando dar resposta às possibilidades e significados do passado, e à sua relação com o presente e o futuro. Assim, confronta-se com o problema de que a voz e a posição face ao passado têm implicações para e no presente e futuro.

⁶⁹ LACAPRA, 1998.

⁷⁰ OAKESHOTT, 1933.

⁷¹ LACAPRA, 1998.

⁷² LACAPRA, 1998.

Em suma, segundo LaCapra, a «leitura» do passado pode partir de uma posição:

1. de negação, em que jogam noções de objetividade pura, positivista;
2. de repressão, onde o carácter subjetivo dos valores é reprimido, mas surge de forma camuflada;
3. de ação sobre, em que ocorre a reescrita ativa do próprio historiador — a realidade está na escrita do historiador;
4. de trabalhar através, isto é, ter uma abordagem de meta-reflexão: uma partilha dialógica com o passado que é criticamente controlado a várias vozes (por múltiplos pontos de vista).

Esta preocupação meta-histórica parece ser o caminho para ultrapassar as dicotomias exacerbadas e a procura incessante de consensos. De resto, sublinha-se que, para alguns autores, como Martin, o consenso nos estudos históricos *is or at least should be a nightmare*⁷³.

O progresso nos estudos históricos deverá ir no sentido de um crescimento de compreensão histórica, logo é preciso ter algum cuidado e limitar a preocupação daquilo que se designa por convergência interpretativa das narrativas históricas. Neste sentido, os estudos históricos não se devem orientar a si próprios para a convergência interpretativa, para uma só grande narrativa sintética. Martin⁷⁴ considera que, com o passar do tempo, as interpretações de vários tipos se têm tornado cada vez mais precisas, mais abrangentes, mais equilibradas e melhor justificadas. Esta situação deve-se ao facto de alguns erros das interpretações anteriores terem sido corrigidos de forma cumulativa. Ao serem tomadas em linha de conta diferentes influências causais, diferentes tipos de perspetivas e estruturas explicativas, as narrativas têm-se tornado cada vez mais inclusivas e cada vez menos parciais. A melhor justificação parece ser conseguida face à variedade de evidência e aos cuidados cada vez mais sofisticados para se aceder a esta. Logo, a compreensão histórica envolve a multiplicidade.

Encontram-se exemplos deste «caminho» da História, em Portugal. Num congresso realizado no final do século XX, foi apresentada a perspetiva narrativa de um historiador indiano, Sanjay Subrahmanyam, relativamente à chegada de Vasco da Gama à Índia em 1498. Esta narrativa apresenta uma reconstrução dos acontecimentos perspetivada de forma distinta dos historiadores portugueses. Assim, enquanto os historiadores portugueses consideravam que o samorim tinha recebido Vasco da Gama com uma postura hostil, o historiador indiano entende que a posição do samorim é compreensível, se for tido em atenção que os Portugueses, nesse primeiro contacto, demonstraram também desconfiança, pois enviaram a terra um degredado «dispensável» e as ofertas portuguesas eram quase «insultuosas» para este povo evoluído. Face a estas diferentes perspetivas, as reacções não se deixaram de sentir por parte de alguns historiadores portugueses. Contudo, este momento parece poder ser considerado como um marco importante na historiografia nacional, na medida em que, no período pós-Expo' 98 e este con-

⁷³ MARTIN, 1998: 393.

⁷⁴ MARTIN, 1998.

gresso, se denotou no discurso historiográfico português uma tentativa de maior descentralização, e por tentativa repensar os acontecimentos históricos em diferentes ângulos⁷⁵.

Alguns autores consideram que a maior sofisticação metodológica deveria conduzir à convergência e consenso. Martin⁷⁶, em dissonância, considera que esta sofisticação entra em jogo com a compreensão histórica, logo com o *focus* interpretativo. No seu entender, o *focus* interpretativo justifica o facto de, no mesmo segmento de tempo, duas tradições de explicação face ao mesmo fenómeno discordarem na sua explicação. Este é um dos aspetos que inibe a convergência interpretativa. Outro aspeto prende-se com o significado dos eventos, na medida em que autores com a mesma polaridade interpretativa podem ter diferentes formas de contextualizar os mesmos eventos. Ou seja, a perspetiva subjetiva do historiador, o seu ângulo de visão, pode mudar a forma de narração.

A necessidade de convergência interpretativa parece estar fora de questão, mas isto não significa uma falha de progresso nos estudos históricos, pois com a controvérsia entre as diferentes interpretações pode existir progresso na compreensão histórica.

Novas propostas aparecem neste debate epistemológico, afirmando a necessidade de se considerar a História e a narrativa à luz do que se designa por realismo interno. Esta perspetiva defende que a dimensão normativa da História não pode ser eliminada e que esta é necessária para a justificação racional⁷⁷. Numa conceção objetivista baseada no ideal clássico de neutralidade, o método histórico é visto como um filtro entre a verdade e a não verdade. Se se partilhar este quadro conceptual, torna-se difícil compreender o facto de os historiadores não concordarem com os factos e as relações que estabelecem entre estes.

Face a estas dúvidas, parte-se para uma outra reação extremada, relativista. A história não é considerada como uma disciplina científica, sendo vista como uma forma de «arte individual», um «ato de fé», uma «expressão da cultura». Assim sendo, não pode ser racionalmente justificada.

Numa abordagem de relativismo clássico, a impossibilidade de representação objetiva era justificada no facto de o historiador como pessoa ser necessariamente seletivo, existirem pré-juízos, isto é, uma determinada perspetiva. Com o advento do relativismo pós-modernista, esta justificação focaliza-se na linguagem do historiador, como já explicitado. Nesta linha relativista, pode-se afirmar que, se um autor levar o ceticismo ao extremo, então cairá no silêncio: é melhor não dizer nada do que colocar as mãos nas ilusões da representação histórica.

Quer as abordagens mais objetivistas quer as mais relativistas parecem partilhar dois pressupostos fundamentais:

1. a busca de consensos parece ser a marca da cientificidade;
2. a racionalidade pode ser explicitada por método formal.

⁷⁵ GARCIA *et al.*, 1999.

⁷⁶ MARTIN, 1998.

⁷⁷ LORENZ, 1998.

Para Lorenz⁷⁸, quer alguns objetivistas quer alguns relativistas pressupõem a necessidade de existência de um consenso e, quando este não é possível, concluem que o conhecimento não é científico. Assim, quer uma perspectiva quer outra não conseguem explicar o porquê de os historiadores se envolverem em discussões. Com base nesta dicotomia, a moderna epistemologia respondeu ao ceticismo relativista através de uma abordagem designada por contextualista e «fabulista». Esta abordagem leva a uma posição mais construtiva do que o relativismo cético. Assim, os contextualistas reconhecem que todo o conhecimento é relativo a contextos epistémicos específicos, que têm de ser tidos em linha de conta. Por seu turno, os «fabulistas» consideram que todo o conhecimento é sujeito a correções e é hipotético, na medida em que não existe uma firme fundação do conhecimento.

Embora estas abordagens face ao conhecimento sejam mais construtivas do que o relativismo cético, continuam sem resolver a questão da justificação do conhecimento, na medida em que o foco é colocado na argumentação dos historiadores para as suas afirmações e refutações de narrativas, que competem entre si. Surge daqui a questão: qual o tipo de argumentação que pode ser e é utilizado?

Para o idealismo narrativo de Ankersmit⁷⁹ e o idealismo linguístico de White⁸⁰, o objeto da História é formulado pelo historiador e falha no referencial a um objeto real. Propõem a existência de mais do que uma teoria «verdadeira» ou descrição do mundo. A «verdade» é um tipo idealizado de aceitabilidade racional, uma coerência ideal das crenças do ser humano, uns com os outros e com a sua experiência. Portanto, existem só várias perspectivas de pessoas atuais refletindo vários interesses e propósitos. A relação entre linguagem e realidade deve ser interpretada como relativa e interna a um campo conceptual específico. Assim, o ponto de partida é o de que todo o conhecimento é mediado através da linguagem, com um campo de referências de uma certa descrição. As descrições incorporam as perspectivas através das quais a realidade é observada. Deste modo, as afirmações factuais e a sua verdade variam conforme o seu campo de descrição, logo o consenso em História não é garantido. Lorenz⁸¹ considera que se faz uma reconstrução da realidade do passado e neste processo de argumentação é crucial o papel da evidência histórica. Mas, para lá do objetivismo e do relativismo, reconhece-se a presença da discórdia racional na ciência, a existência fundamental e não redutível da pluralidade de perspectivas. Este autor apresenta uma nova visão em relação a estes problemas designada por «realismo interno». Como pressuposições básicas desta perspectiva, salienta-se:

1. a realidade existe independentemente do conhecimento desta;
2. as afirmações e as teorias referem-se a essa realidade cuja existência é independente das representações.

⁷⁸ LORENZ, 1998.

⁷⁹ ANKERSMIT, 2002.

⁸⁰ WHITE, 1998.

⁸¹ LORENZ, 1998.

Estas duas pressuposições conflituam diretamente com as noções defendidas pelo relativismo quer clássico quer pós-modernista. Contudo, esta interpretação realista do conhecimento científico encara problemas:

- a. a História da ciência caracteriza-se por uma conceptualização de descontinuidade, portanto não pode existir uma correspondência direta entre afirmações científicas e realidade;
- b. os conceitos científicos mudam no tempo de forma descontínua, mas, embora as entidades linguísticas possam mudar, as entidades reais são invariantes⁸².

Este último problema que se prende com as entidades linguísticas aparece em contraste com as noções de idealismo quer narrativo quer linguístico, já referenciadas.

As questões de correspondência e referencialidade à realidade surgem porque os realistas supõem a possibilidade de conhecimento baseado na capacidade de verdade. A verdade é por estes entendida como a possibilidade de as afirmações corresponderem à realidade, e considerarem existir a capacidade de adequar conceitos às entidades reais. Portanto, a correspondência de verdade e referência são entendidas a partir de e relativamente a campos de referência conceptuais específicos. Neste sentido, «o que é verdade ou real» é sempre dependente e interno ao campo linguístico específico no qual a realidade é descrita.

Quando a verdade é conceptualizada deste modo, adquire um significado de tipo idealizado de aceitabilidade racional. Esta aceitabilidade prende-se com um tipo de coerência ideal das crenças e com a experiência, isto é, o modo como essas experiências são representadas no sistema de crenças⁸³. Não se conclui daqui, à semelhança dos pós-modernistas, que a linguagem é opaca e não capaz de corresponder à realidade.

O marxismo — materialismo histórico

O materialismo dialético, que tem como referente de primazia Karl Marx, entendia que as forças produtivas e as relações de produção constituem a infraestrutura económica da sociedade e, com base nesta, constitui-se a superestrutura jurídica e política à qual correspondem as formas de consciência social.

Para o marxismo, a consciência social pode adotar diversas formas de expressão literária e filosófica, apontando-se as novelas de Balzac, os tratados de Platão e Aristóteles, os ensaios de Kant, Voltaire e Rousseau como exemplos. Esta consciência social pode ainda exprimir-se nas doutrinas religiosas desde os mitos gregos à trindade católica ou aos sistemas simbólicos. Assim, para o marxismo, as manifestações da consciência social adquirem «formas ideológicas».

Em contraponto com as concepções de História em que se defende ser possível isolar os diferentes acontecimentos conforme a sua natureza política, social e económica, entre outras, o materialismo histórico aponta para uma relação dialética entre estas diferentes dimensões da realidade.

⁸² LORENZ, 1998.

⁸³ LORENZ, 1998.

Pode-se relacionar diretamente todos os fenómenos com a infraestrutura; contudo, já para Althusser, cada uma das dimensões constitui-se por si mesma numa estrutura relativamente autónoma, e a relação entre a infraestrutura e a superestrutura é pensada em direção dupla⁸⁴.

Marx, mentor desta perspetiva face à realidade, distinguiu vários modos de produção ao longo da história-devir, procurando estabelecer leis de evolução da história. Neste sentido, Marx pode englobar-se na corrente positivista do seu tempo, defendida por Comte, ao estabelecer uma explicação global do processo histórico, com base no modelo nomológico-dedutivo. A sucessão de modos de produção, apontada por Marx, apresenta como novidade o facto de definir cada um destes pelas relações de produção que lhes servem de base e os caracteriza, a saber:

- o modo de produção antigo — a relação de produção focaliza-se no escravagismo, coincidindo com o mundo helenístico e romano;
- o modo de produção feudal — a relação de produção focaliza-se na servidão, coincidindo com o mundo ocidental;
- o modo de produção capitalista — a relação de produção focaliza-se no assalariamento, coincidindo com a revolução industrial.

Estes serão os modos de produção teorizados por Marx na realidade histórica ocidental até ao seu tempo. Contudo, é de realçar a disposição deste autor de rever estes modelos e as suas características em função do progresso dos conhecimentos da História, da Economia e da Etnologia. Marx considera que a evolução da humanidade não segue um curso linear, antes procede de mutações de uma estrutura a outra, apontando ainda que os modos de produção se podem alterar através de revoluções, de mudanças lentas, ou ainda da coexistência destas duas formas de mudança⁸⁵. Assim, recupera-se a noção de contradição que aparece como «o motor da História».

A humanidade, embora inserida nas estruturas sociais, não é constituída por objetos passivos mas sujeitos ativos, agentes da sua própria História. Inerente a esta conceção, encontra-se a ideia do sentido da História, de finalidade das ações humanas⁸⁶. Embora pareça estar sempre presente a tentação de determinismo humano, Marx parece falar da História como da Política com a intenção de estabelecer probabilidades e não tanto certezas, e a sua intenção parece ser a de reduzir o campo de incertezas. Esta intenção é corroborada quando, na conceção de ideologia, Marx e Engels apontam que os seres humanos são os produtores das suas representações e das suas ideias. Quando falam destes seres, referem-se a seres humanos reais, que agem condicionados por determinados desenvolvimentos das forças produtivas e suas relações correspondentes. Assim, a sua conceção de História fundamenta-se no desenvolvimento do processo real de produção.

É importante analisar em maior pormenor o conceito de ideologia em termos marxistas. Assim, para esta corrente de pensamento, a ideologia parece confundir-se com uma parte da

⁸⁴ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁸⁵ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁸⁶ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

superestrutura, na medida em que as formas ideológicas englobam todas as representações, discursos e teorias produzidos pelas instituições políticas, jurídicas, religiosas e culturais. Noutra aceção, a ideologia adota o sentido de uma falsa consciência, pois é entendida como um conhecimento imperfeito⁸⁷. A ideologia parece ser assim descrita como uma conceção global, uma visão do mundo que tende a justificar a exploração social. Deste modo, a ideologia é entendida como o sistema de valores que um grupo dirigente impõe a toda a sociedade.

Com o passar do tempo, o materialismo dialético foi-se alterando em termos de conceções. Estas novas tendências passam por influências positivistas e darwinistas, tornando o materialismo histórico num sistema fechado, divulgado de forma simplificada, e com alguns desvios «cientistas» e economicistas. Assim, o cientismo tenta converter a investigação marxista numa «ciência positiva» suportada por um conjunto de conceitos definitivamente estabelecidos e que, por tal, dispensam reflexões. Por outro lado, o economicismo afirma que em qualquer instância se deve dar primazia à economia, uma postura que, atualmente, parece ser partilhada largamente por intelectuais, políticos e agentes económicos de vários quadrantes ideológicos.

No conjunto dessas tendências, poder-se-á afirmar que o materialismo histórico foi elevado à categoria de ciência exata, capaz de estabelecer as leis que permitem conhecer o passado e prever o futuro⁸⁸. Assim, a ciência histórica pretendeu ser uma ciência verdadeira: não se podendo reduzir a História do desenvolvimento social aos grupos sociais dominantes, bem como aos feitos dos vencedores, a História deveria ocupar-se antes de tudo com a história do povo, da massa trabalhadora.

Após este período de maior positividade e determinismo científico, pode-se perscrutar uma renovação marxista com autores como Max Adler, Bernstein, Jaurés, Gramsci e Althusser, entre outros. Max Adler aponta a necessidade de ter em atenção os juízos morais que estão inerentes às contradições sociais e que são importantes nos combates políticos. Por seu turno, Bernstein critica a análise económica de Marx relativamente à mais-valia, substituindo esta noção pela de utilidade marginal, chamando a atenção para os jogos das contradições, os progressos lentos e regulares e também as mutações brutais. Assim, considera que a sociedade avança para o socialismo não pelo efeito de determinismo económico, mas pelo impulso de um ideal de ordem moral⁸⁹.

Nesta linha de renovação marxista, Jaurés, em França, considera que o «motor da História» não se encontra na tensão das relações de produção, mas na contradição das aspirações altruístas do ser humano e a sua negação à vida económica. Gramsci introduz um novo conceito, a catarse, que poderá ser entendido como equivalente à tomada de consciência, passando-se do objetivo para o subjetivo, da necessidade para a liberdade⁹⁰.

⁸⁷ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁸⁸ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁸⁹ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁹⁰ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

A renovação marxista parece dar especial atenção, por um lado, ao papel ativo do ser humano nas tomadas de decisão, combatendo algumas noções mais deterministas do materialismo dialético, e, por outro lado, à subjetividade, à moral e à consciência, que passam a ser centrais em detrimento da economia, luta de classes e contradições no seio da sociedade. Porém, nem todos os autores marxistas se libertaram do cientismo que marcou o período anterior. É o caso de Althusser, para quem a História é um processo sem protagonistas, logo, desaparece a questão de saber como se faz história. A ideologia é vista como um sistema que possui a sua própria lógica de representações desempenhando um determinado papel histórico no seio de cada sociedade⁹¹.

Em forma de conclusão, poder-se-á afirmar que não se deve procurar nos trabalhos de Marx e do marxismo uma ciência histórica claramente definida em premissas e princípios, que bastariam ser aplicados para compreender o funcionamento das sociedades. O historiador marxista trabalha como qualquer outro historiador: tenta confrontar os conceitos teóricos defendidos pela linha de pensamento que partilha com as realidades que faz emergir da evidência histórica. Deste modo, o materialismo histórico influenciou muitos pensadores que se inscreviam em outras escolas de pensamento, como por exemplo a Escola dos *Annales*.

A Escola dos *Annales*

Em França desenvolve-se uma outra linha de pensamento designada por Escola dos *Annales*, «iniciada» ao longo da década de 1920 e, com maior especificidade, a partir de 1930. Bloch e Febvre, fundadores de uma revista dedicada ao debate das Ciências do Homem, da História, tinham como objetivos a promoção da pluridisciplinaridade, favorecendo a união das Ciências Sociais, bem como passar do debate teórico para realizações concretas, em colaboração com as outras Ciências Sociais, procurando uma «História total», que abarcasse todos os aspetos da vida humana, não de uma forma espartilhada, mas em que as interações se encontrassem patentes. Comungando do desejo positivista de alcance da objetividade, defende a catarse do historiador, que deveria despir-se de pré-juízos, sentimentos e referências culturais. A História total permitiria visionar as repetições da realidade histórica numa perspetiva de história serial.

Braudel, por seu turno, em consonância com as ideias dos *Annales*, preconiza a unidade das ciências humanas, tentando-se a construção da História total.

Nos anos 1950-1960, a produção historiográfica dos *Annales* foi muito significativa, dando-se especial relevo à história económica e demográfica, com preocupações quantitativas, e aos fenómenos de longa duração. A década de 1970, com base nestas fundações, propõe outras abordagens, sendo no seu conjunto designadas por Nova História.

Estes novos historiadores seguem os passos de Bloch, Febvre e Braudel, mas consideram que as grandes esquematizações podem ser redutoras da complexidade dos fenómenos sociais e das inter-relações entre os diferentes níveis da realidade. Neste sentido, preferem as explicações plurais, as inter-relações dialéticas entre as várias dimensões do real e a atualização dos códigos

⁹¹ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

gos que regem a vida social. Consideram que o historiador vai construindo o objeto da sua análise ao mesmo tempo que vai compilando um corpo de documentos de natureza diversa com vista a propor, em função da questão formulada, a interpretação racional dos dados⁹².

Dentro deste quadro, existe a adoção implícita de conceitos de influência marxista como modo de produção e ideologia. Esta influência torna-se mais evidente quando se tenta compreender os grandes espaços, tempos e massas históricas, demonstrada nos estudos predominantes de demografia histórica. Estas preocupações podem ser entendidas como braudelianas, pois, com a famosa distinção temporal, existiu sempre a primazia da longa duração, que quase concebia a história-devir como imóvel. Neste sentido, estes novos historiadores lançaram-se na análise global de períodos muito amplos, que, devido à sua enorme amplitude, não tinham em atenção as periferias. Num outro polo, Foucault começa a valorizar a periferia da realidade social: os marginais, as bruxas, o sonho, o ideológico⁹³. Os novos historiadores encontram-se muito arreigados às bases da historiografia dos *Annales*, mas têm uma nova postura face às fontes, procedendo a múltiplas revisões das fontes para satisfazerem também a curiosidade sobre novos temas. Numa posição de descontinuidade, Foucault considera que em vez de uma visão da História seriada, que se desenvolve em diacronia, se deve prestar especial atenção às mudanças bruscas e à emergência de novas estruturas. Neste sentido, entende a História não como a memória da humanidade, mas como um trabalho a realizar a partir da materialidade documental. Assim, o documento não é pensado como um reflexo do passado, mas como um material que tem de ser tratado, decomposto e repartido em séries. Defende a História das ideias que deve estudar as ruturas epistemológicas, as transições e as transformações dos conceitos. A descontinuidade é central no pensamento foucaultiano. Em vez de ser entendida como obstáculo, a descontinuidade é entendida como resultado dos níveis de análise do historiador e como o resultado da análise das ruturas e das inflexões significativas.

Foucault pretende transgredir conceitos admitidos consensualmente, como tradição, influência, evolução e mentalidade de uma época.

Este autor, segundo Bourdê e Martin⁹⁴, considera que os conceitos de tradição e influência são apoio para a transmissão e comunicação; a evolução aponta para uma série de acontecimentos que têm um só e o mesmo princípio organizador; por seu turno, a mentalidade de uma época postula um princípio organizador. Foucault considera que a História não deverá expiar os acontecimentos do pensamento, mas apetrechar-se das regras que condicionam a produção dos discursos de uma dada época. Estes discursos devem ser tomados como realizações verbais regidas por um conjunto de regras económicas, históricas, que são determinadas no tempo e no espaço, e que, numa dada época e para uma área social, económica, geográfica ou linguística, definiram as condições de exercício da função narrativa. Por outro lado, Foucault dá especial destaque a certas singularidades frequentes que surgem das evidências que o discurso his-

⁹² BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁹³ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁹⁴ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

tórico invoca. Ou seja, Foucault apela a uma «*événementialisation*» da História, considerando que toda a prática social deve ser olhada no sentido de um conjunto de redes, jogos de forças e de estratégias que a condicionam — a filosofia da relação⁹⁵.

Lévi-Strauss, etnógrafo, com as suas incursões começa a influenciar a História com contributos estruturalistas. Para este autor, a História e a Etnografia estariam muito imbricadas, considerando inclusive que qualquer livro de História está impregnado de Etnografia.

Esta influência estruturalista permite na História progredir ao nível do estudo do mítico e do ritual opaco. Este tipo de abordagem foi realizado por autores como Ladorie, que se poderá considerar como um etno-historiador. Na análise estrutural de textos, historiadores como Le Goff, Certeau e Wachtel renovam a sua crítica, mas sob abordagens diferenciadas. Estes historiadores, com a ajuda da semiótica, submetem os textos a uma formalização, mais ou menos rigorosa do conteúdo, no sentido de uma crescente abstração⁹⁶.

Por outro lado, começam a surgir nesta escola certas dúvidas acerca da História. Assim, autores como Henri Marrou, Paul Veyne, Certeau e Chesneaux consideram em traços gerais que:

- a. o presente do historiador determina o seu ponto de vista sobre o passado;
- b. as falsas «leis» da História são, quando muito, regularidades aproximadas do desenvolvimento dos acontecimentos;
- c. a aplicação de conceitos inadequados às sociedades do passado;
- d. o texto histórico contém artifícios que mantêm a ilusão de reconstruir o passado.

Mas, de entre estes autores, pode-se considerar que, se Marrou e Veyne reconhecem que a sua disciplina é uma inigualável coleção de histórias verdadeiras, já Certeau acentua, na História, o carácter de construção do discurso histórico pelo historiador.

Marrou e Veyne apontam que existem explicações múltiplas para cada acontecimento devido à variedade de comportamentos e sistemas sociais que são descobertos. Neste sentido, partilhando as ideias de Chesneaux consideram que o historiador não se deve limitar a enriquecer a sua experiência interior, mas deve partilhar o fruto da sua investigação com os seus contemporâneos. Por oposição a Veyne, Chesneaux, com um olhar marxista, aponta que a visão do passado deve ser seletiva e relacionada com as «necessidades» do presente.

Certeau, por seu turno, considera que a História está ao serviço da sociedade presente permitindo explicar a identidade social relacionando-a com outras sociedades. Deste modo, a História permite contemplar as contradições existentes e como estas coabitam. Na perspectiva do «realismo interno», estas confluências prendem-se: no primeiro caso, com a confluência do materialismo e realismo; e, no segundo caso, com o empiricismo. Deste modo, o que não pode ser confrontado diretamente não pode ser real — relativismo de Becker e Beard; o que não pode ser observado diretamente não pode ser conhecido — narrativismo de White e Ankersmit⁹⁷.

⁹⁵ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁹⁶ BOURDÉ & MARTIN, 1992.

⁹⁷ LORENZ, 1998.

O «realismo interno»

O ponto de partida do «realismo interno» é a ideia de que o conhecimento é mediado pela linguagem. Deste modo, a realidade é conceptualizada como a realidade com um campo de referências de uma descrição, narrativa. As narrativas incorporam as perspetivas através das quais a realidade é observada, e estas pertencem ao campo de referência de descrição e não à realidade em si mesma.

Face a este quadro, pode-se considerar que os historiadores constroem uma perspetiva dentro de perspetivas. Esta dimensão explica o porquê de, ao olhar para a mesma realidade, diferentes historiadores poderem fazer diferentes afirmações e as apontarem como verdade. Deste modo, não há garantias de consenso em História. Tal ocorre devido, nomeadamente, ao facto de as afirmações e a sua verdade variarem conforme o seu campo de descrição.

*So the mere fact that truth in science is not uniform and undivided does not have to worry historians or force them towards skeptical and relativistic conclusions about the scientific status of history. [...] The merits of every particular truth claim in history are not to be judged by philosophers of history but by the historians themselves*⁹⁸.

Na mesma linha, Haskell⁹⁹ considera que dois autores podem fazer afirmações muito diferentes, mesmo em oposição, em defesa da mesma posição porque têm estimativas diferentes sobre onde a sua audiência corrente se situa. Existe a preocupação de saber o que os membros da comunidade precisam de ouvir para os orientar para uma direção desejada.

Entende-se a objetividade como a expressão de assuntos intelectuais, da dimensão estética da vida e, deste modo, não é só comum para toda a cultura, como também é um elemento cultural dessa cultura, não podendo ser reduzida a objetividade à neutralidade.

Para que a História se afaste da propaganda é requerido um distanciamento da própria percepção e convicção, e capacidade estética, de modo a imaginar como o mundo aparece noutros olhares para, experiencialmente, adotar perspetivas que não apareceriam naturalmente. Uma visão do mundo em que nós próprios não sejamos o centro, mas apareçamos meramente como um objeto entre muitos.

Esta abordagem em relação ao mundo, de uma constante insatisfação em relação à visão que aparece inicialmente para a compreensão deste, surge como proporcionadora de uma formulação mais inclusiva, menos autocentrada, de distanciamento, e que pode ser o cerne de objetividade. Este distanciamento socializa e desparaoqualiza o trabalho do intelecto através do criticismo mútuo, que leva a uma mais completa, menos idiossincrática visão, que os humanos sejam capazes de construir¹⁰⁰. Assim, defende-se objetividade mantendo-se o mínimo respeito pelo *over-coming*, pelo distanciamento, honestidade e justiça, que permitem a atividade intelectual possível, e não o descompromisso com a vida, entendido por outros como objetividade.

⁹⁸ LORENZ, 1999: 355.

⁹⁹ HASKELL, 1998.

¹⁰⁰ HASKELL, 1998.

Os seres humanos invocam um ideal de objetividade quando escolhem entre interpretações que conflituam, confiando que elas não são só simplesmente diferentes, mas pressupondo que uma interpretação é mais válida do que outra como representação da forma como a realidade foi.

Por outro lado, e segundo Lorenz¹⁰¹, porque os humanos tendem a estar interessados na forma como o seu passado é apresentado em narrativa, tendem a valorizar determinadas perspectivas. Isto é, as narrativas podem ser verdadeiras, mas não aceites porque conflituam com a conceção de identidade da audiência a que se reportam. Deste modo, a escrita da História preserva um carácter prático e normativo.

White¹⁰², numa perspectiva relativista, considera que os historiadores partilham com a sua audiência certos pré-conceitos em resposta a imperativos, que geralmente são extra-históricos, ideológicos ou míticos. Assim, considera existirem diferentes mitos históricos: o mito romântico; o mito cómico; o mito trágico e o mito irónico. Nesta perspectiva, as situações históricas não são inerentemente trágicas, cómicas ou românticas. Têm este cariz porque são conduzidas, isto é, são tecidas nesse sentido.

Reforça-se que as narrativas históricas fazem a ligação com o não familiar, e, ao fazê-lo, têm de ter como pano de fundo certos pré-conceitos e tramas, que devem ser vistos à semelhança da literatura¹⁰³.

Com base no campo de referência de «realismo interno», a questão da racionalidade das discussões históricas deve ser encarada em abertura para se tornar compreensível. A este respeito, Lorenz¹⁰⁴ apresenta três passos:

1. demonstrar a relatividade da divisão entre o domínio dos factos e dos valores;
2. revelar a multiplicidade das funções de linguagem na base da linguística geral;
3. introduzir a noção de «horizonte de expectativa», como um elo de ligação entre o discurso atual e o normativo.

Este quadro conceptual ultrapassa a divisão autoevidente entre factos e valores apresentada quer pelo objetivismo quer pelo relativismo. Considera-se que esta divisão não pode ser usada como argumento para manter a dimensão normativa fora de discussão. O «realismo interno» considera não só que a linguagem tem uma função mediadora da representação da realidade, mas também que tem uma função pragmática como meio de comunicação. Todo o uso da linguagem é considerado como uma forma de interação social. Relativamente a este ponto, objetivismo e relativismo pressupunham que a função normativa da linguagem excluía a função representativa. Esta situação ocorria como consequência da divisão não ultrapassável entre juízos de facto e juízos de valor. Lorenz¹⁰⁵ refere-se a este problema da dimensão norma-

¹⁰¹ LORENZ, 1999.

¹⁰² WHITE, 1998.

¹⁰³ WHITE, 1998.

¹⁰⁴ LORENZ, 1998.

¹⁰⁵ LORENZ, 1998.

tiva como tendo sido usualmente identificado como um problema de «neutralidade ética». Diferentes respostas foram dadas para ultrapassar este problema: os empiricistas apelavam a uma mente vazia do historiador; os relativistas veem a historiografia como ideológica.

Reconhece-se, pelo «realismo interno», que a linguagem do historiador é capaz de preencher quer funções representativas quer normativas. Por outro lado, aponta-se a noção de «horizonte de expectativa», como uma forma de elucidar o pluralismo, a ausência de consenso, pois considera-se que o historiador que reconstrói o passado não o faz no vácuo, mas com uma audiência particular em mente. Assim, a multiplicidade de perspectivas também pode ser justificada pelo lado consumista da historiografia. O historiador procura, em última análise, a verdade relevante, a narrativa relevante.

*The historian, of course, does not live on a desert island. He is sensitive to the interests and problems of the society in which he lives*¹⁰⁶.

Em concordância:

*I hold that the historian has a double task: he must do justice to his evidence and at the same time must do his duty by his readers*¹⁰⁷.

Com esta ideia, aponta-se que os leitores não querem só um recital do que aconteceu, mas também uma orientação que os próprios leitores compreendam.

Perspetivando-se a narrativa como só estória, esta envolveria, na visão de Carr¹⁰⁸, não só a sequência de eventos, mas também três pontos de vista distintos: o do contador da estória, o da audiência e o dos protagonistas. Nesta abordagem, o ser humano como participante e agente da sua própria vida é forçado a nadar ao sabor dos eventos e a aceitar este processo de uma forma passiva. Existe um constrangimento do presente, negando-se a possibilidade retrospectiva e prospetiva do próprio contador da estória. Para Carr¹⁰⁹, a real diferença entre «arte» e «vida» não é a organização *versus* o caos, nem a ausência na vida de um ponto de vista que transforma os eventos numa estória para os contar. A chave apontada é a negligência do que pode «vir» como que confinado ao presente. Partilhando-se neste ponto a posição de Carr¹¹⁰, conceptualiza-se o presente como um ponto de vista que dá acesso ao passado e ao futuro. Mesmo na experiência mais passiva da realidade, como ouvir uma música, o ser humano rechama determinadas experiências e configura um futuro, dando a essa experiência um sentido. A ação parece envolver a adoção de uma perspectiva do presente como um futuro retrospectivo antecipado.

A narrativa parece ser concebida como social, na medida em que se considera que a estrutura social de tempo pode ser chamada de estrutura narrativa. Tal ocorre não só devido ao mesmo tipo de aproximação e configuração, mas porque esta estrutura é tornada possível atra-

¹⁰⁶ MEYERHOFF, 1959: 294.

¹⁰⁷ WALSH, 1974: 141-142.

¹⁰⁸ CARR, 1998.

¹⁰⁹ CARR, 1998.

¹¹⁰ CARR, 1998.

vés de um tipo de flexibilidade, que é comparável a uma voz narrativa. Assim, a sequência temporal é vista num alcance prospetivo-retrospectivo. As narrativas são vistas não como saídas da estrutura dos eventos que representam, não como uma distorção ou transformação radical destes, mas como uma extensão das suas características primárias¹¹¹. Este carácter social prende-se também ao facto de se considerar que este processo narrativo de expressão prática de uma comunidade se torna numa narrativa de segunda ordem ou meta-histórica, cujo interesse é primariamente cognitivo, alargando-se as perspetivas de possibilidades dos seres humanos.

Lorenz¹¹², baseado na distinção que Haskell¹¹³ faz de objetividade e neutralidade, considera ser possível em História assistirmos a três situações:

1. as representações históricas envolvem sempre construções de identidade, conhecidas ou desconhecidas. Cada historiador que escreve a história de um país constrói ao mesmo tempo uma identidade histórica;
2. as várias representações da «mesma» história a partir de diferentes perspetivas parecem ser viáveis, então é sempre possível fazer-se uma escolha;
3. as escolhas dos historiadores do modo de conduzirem uma perspetiva estão usualmente relacionadas com as suas próprias ideias, ideais políticos e as suas identidades. Os seres humanos são o que são e esta especificidade acaba por defini-los a si próprios nas narrativas históricas.

Esta liberdade de escolha de diferentes perspetivas e narrativas não é total, existe um «apriionamento» à realidade empírica, isto é, à evidência. Contudo, este aprisionamento à evidência não significa que, face aos mesmos acontecimentos, a evidência histórica seja interpretada do mesmo modo. Nesta linha de pensamento, a escolha de identidade-perspetiva não é determinada pela evidência, mas é restringida por esta. O respeito pela evidência e pelas regras metodológicas é fundamental, enquanto se considerar que as representações históricas apresentadas são afirmações de conhecimento com validade universal.

1.1.4. A Narrativa histórica na rota de orientação prática

O passado humano é recordado de uma forma diferente em cada um dos campos de referência, uma relação compreensiva do passado, presente e futuro é assumida e a comunicação humana regulada. Pela História é dada uma orientação temporal à vida e a identidade histórica formada¹¹⁴. O passado humano é expresso, em História, de forma narrativa.

A narração poderá variar consoante a decisão original que depende da interpretação dada a determinada realidade. A este respeito, Rösen¹¹⁵ apresenta quatro principais possibilidades para interpretação da narração. Assim, pode-se:

¹¹¹ CARR, 1998.

¹¹² LORENZ, 1999.

¹¹³ HASKELL, 1998.

¹¹⁴ RÜSEN, 2001.

¹¹⁵ RÜSEN, 1993.

1. narrar como uma obrigação para honrar um compromisso, de forma a renovar e validar continuamente uma relação;
2. narrar sentindo a obrigação de reciprocidade como um princípio orientador e moral;
3. narrar com a apresentação e combinação de argumentos históricos para «cortar» com qualquer obrigação estabelecida pelo passado;
4. narrar com fidelidade o que foi a realidade do passado, mas acrescentar algo à luz do presente, de modo a ser um contributo para a compreensão do passado e do presente.

Segundo este autor, estes quatro tipos de variação de interpretação demonstram quatro estádios de desenvolvimento de pensamento histórico. Deste modo, no decurso da narrativa há que decidir um curso de ação, considerando que esta decisão depende de valores, guias de orientação de comportamento, perspetivas, que sugerem uma determinada orientação onde várias opções existem. A narração demonstra «the relationship between historical consciousness and moral values and reasoning»¹¹⁶.

Assim, a consciência histórica coproduz histórias verbais cuja função é a de serem alegorias de tempo com significado no campo de referências de orientação cultural da existência humana. Funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspetiva temporal para se orientarem a si e em relação com os outros¹¹⁷.

A narrativa histórica e orientação da vida podem ser visíveis em abreviações narrativas, como é o caso, para Portugal, do «cravo vermelho» ou da expressão «25 de Abril». Estas abreviações narrativas servem como referência de leitura, que marcam uma orientação histórica em todas as possíveis situações e funções da comunicação linguística. Nestas abreviações existe uma confluência de experiências, alusões e orientações como blocos linguísticos construídos da comunicação. Estas indicam memórias históricas que são incorporadas no quotidiano, não precisando de ser histórias detalhadas para serem compreendidas¹¹⁸.

No centro da manifestação verbal da consciência histórica está o sentido do passado, e esse sentido revela a sua presença na evolução dos processos comunicativos da vida, servindo quer a orientação temporal interna quer externa. Deste modo, a representação narrativa da consciência histórica assume uma uniformidade de significação temporal histórica específica e a sua função de comunicação. Esta ocorre num modo de multiplicidade de significação e padrões de correspondência. Considera-se, ainda, que os tipos de significação histórica são realizações distintivas da forma narrativa humana de consciência histórica. Estes tipos podem ser descritos como padrões de narrativa de significação histórica. São os modos elementares gerais das operações mentais nas quais a consciência histórica toma forma como histórias, como imagens de um tempo significado trazido através da memória.

¹¹⁶ RÜSEN, 1993: 64.

¹¹⁷ RÜSEN, 2001.

¹¹⁸ RÜSEN, 2001.

White¹¹⁹, com um cariz relativista, aponta que uma dada situação histórica é configurada nestes termos pois depende da forma como o historiador faz a sua estrutura específica de trama em relação a um conjunto de eventos históricos, aos quais quer endossar um significado de tipo particular. Para o mesmo autor, este é um modo que a própria cultura tem de fazer sentido quer do passado individual quer coletivo. O historiador partilha com a sua audiência noções gerais de formas de significância das situações humanas. Esta situação pode ser vista com a virtude da participação em processos específicos de fazer sentido sobre. No seu trabalho de representação da realidade, o historiador tem de lidar com eventos das histórias das suas culturas indutivamente, mesmo os que podem ter sido traumáticos na sua natureza e no seu significado. Esta situação é problemática e muito determinada pela significância que estes eventos têm na vida corrente. Ao analisar as formas que estas estruturas tomaram, os historiadores refamiliarizam a sua cultura com os eventos, não só providenciando mais informação, mas também mostrando como o seu desenvolvimento flui conforme um ou outro tipo de história, que é convencionalmente invocado para fazer sentido da própria história de vida. A narrativa histórica é, assim, entendida não só como uma reprodução de eventos reportados, mas também como um complexo de símbolos, os quais dão direções para se encontrar um ícone da estrutura desses eventos na tradição literária¹²⁰.

Em suma, a narrativa é entendida como sendo o modo de expressão do passado humano experienciado diferentemente consoante os campos de referência e descrição, dando corpo a uma compreensão explicativa-descritiva a que subjaz a orientação temporal. Esta conceptualização inscreve-se numa linha de pensamento de realismo interno e de objetividade perspectivada baseada na interpretação da evidência, existindo um compromisso com o distanciamento, a justiça e a honestidade intelectual. É entendida, a narrativa, como experiência de significação e modo de expressão de sentido, plural e múltipla em termos argumentativos, procurando no criticismo aberto e mútuo uma compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórica.

1.2. A CONCEPTUALIZAÇÃO DE TEMPO(S) E MEMÓRIA

1.2.1. Conceito(s) de Passado e Presente

Segundo os debates epistemológicos atuais, a História procura compreender e explicar o passado. A realidade passada é concebida como uma reconstrução do pensamento das ações humanas, e, como tal, é apresentada como experienciada pelo historiador. Neste sentido, a História assume-se como a experiência mental de uma ação que foi passada, mas que, ao ser reconstruída, é experienciada no presente.

¹¹⁹ WHITE, 1998.

¹²⁰ WHITE, 1998.

Ankersmit¹²¹ considera que a origem do objeto de estudo da História se prende com a distância temporal entre passado e presente. A distância temporal pode ser entre passado e presente ou entre diferentes momentos no passado em si mesmo. Esta é entendida pelo autor como a característica distintiva da escrita em História. Nesta linha, Ankersmit¹²² apresenta diferentes formas de conceber o tempo:

1. o tempo perspectivado como uma categoria transcendental;
2. o tempo perspectivado como uma categoria cronológica («relógio do tempo»);
3. o tempo perspectivado como vivenciado, incorporando a historicidade do Homem («o tempo vivido»).

O tempo concebido como categoria transcendental partilha a perspectiva de Kant, que o considera um conceito «puro» à semelhança do espaço. Assim, só existe conhecimento empírico da realidade se se der forma à realidade empírica, de acordo com espaço e tempo. O conhecimento é sempre fruto de uma realidade espaço-temporal. Na escrita da História, o tempo não é acidental, mas sim a condição da possibilidade de conhecimento histórico. Esta conceptualização transcendental de tempo é alvo de algumas críticas, entre elas, o facto de o conhecimento histórico estar sempre imbuído do *insight* do historiador em relação à realidade que investiga.

Uma outra conceptualização do tempo em História é designada por «relógio do tempo». Neste caso, conceptualiza-se o tempo em termos físicos, como algo percetivo objetivamente, e por isso não problemático. A este tipo de tempo pode fazer-se corresponder as crónicas e os anais que, segundo White¹²³, devem ser compreendidos à luz do seu contexto de produção: nas sociedades da Europa de 1000, com pouca coesão social e em que a humanidade era tão dependente dos caprichos da Natureza como das suas ações, esta era a forma mais sensível de contar o passado. Contudo, estas formas de escrita de História falharam na significação do passado. A interpretação histórica significativa é precisamente o objetivo principal e o propósito da escrita da História moderna. Porém, a conceção de «relógio do tempo» não contribuiu para esta finalidade.

O tempo visto como historicidade, o «tempo vivido», tem como autores de referência Ricoeur e Carr¹²⁴, considerados imbuídos de uma tradição fenomenológica¹²⁵. A este respeito consideram que a temporalidade da experiência não só se aplica à forma na qual o individual experiencia o mundo, mas também que há continuidade entre o papel do tempo no seu nível elementar do individual, ao nível do grupo/coletividade, bem como é dado relevo ao papel do tempo na escrita histórica. Para Carr¹²⁶, o tempo é a categoria que constitui a realidade passada

¹²¹ ANKERSMIT, 2002.

¹²² ANKERSMIT, 2002.

¹²³ WHITE, 1998.

¹²⁴ CARR, 1998.

¹²⁵ ANKERSMIT, 2002.

¹²⁶ CARR, 1998.

em si e das narrativas históricas. Esta categoria determina a estrutura de toda a narrativa histórica. Assim, quer numa perspetiva ontológica quer epistemológica, o tempo é a categoria de fundação da História e da narrativa histórica.

Mink e White¹²⁷ discordam de Carr¹²⁸, pois associam o tempo com a vida em si mesma, mas não com a narratividade. Mink¹²⁹ considera que é necessário que exista distância entre tempo e narrativa. Para este autor a essência da narrativa histórica é transcender o tempo.

Para Ankersmit¹³⁰, o tempo é o alimento do qual o estudo da História vive. Este é depois transformado em algo essencialmente diferente, que é designado por coerência narrativa. Na sua perspetiva, a escrita da História moderna forma o tempo, pois a transição das crónicas e anais para a moderna historiografia é vista como um facto cultural. Por outro lado, a escrita da História moderna retira o ferrão da temporalidade para fora do passado. Neste sentido, o tempo torna-se num agente da própria narrativa histórica. Segundo o mesmo autor, a escrita histórica não é formada pelo tempo, mas forma o tempo em si mesmo. O tempo histórico não é um conceito físico ou filosófico, mas cultural, e a sua natureza depende das funções das escritas históricas com o todo da cultura em que se inscrevem.

O passado histórico reconstruído é mais coerente que o passado quando aconteceu. A compreensão histórica funde o passado com o presente e, simultaneamente, diferencia-os. Para a compreensão do que aconteceu é necessária a introdução dos próprios pensamentos do presente. Quando a História é pensada como explicação e perspetivando-se o passado como algo estranho ao presente, emerge a diferenciação entre passado e presente.

A visão *a posteriori* é um modo de apropriação que permite a consciencialização da divergência entre passado e presente. Esta permite que se veja o passado e os seus eventos não só filtrados através do olhar contemporâneo, mas ao mesmo tempo através de um distanciamento em relação ao sentido original de que foram revestidos.

Como é afirmado por Walsh:

*In this respect he [historian] is better placed than anyone could have been at the time of which he writes: he has the gift of hindsight and knows how things went as well as how they were developing*¹³¹.

Não se afirma que toda a História ou o passado não passam de presente, o que se sugere é que a História, enquanto um mundo de ideias reconstruídas do passado, perspetiva-o não só como passado, mas também como experiência vivida em relação ao presente.

Contudo, quando se considera o passado como sendo o que precede o presente e que este nasce do passado, procura-se o passado no presente, revestindo-se o passado com uma funcionalidade prática que, por vezes, se torna um refúgio do presente. No caso da utilização de um

¹²⁷ MINK, 1998; WHITE, 1998.

¹²⁸ CARR, 1998.

¹²⁹ MINK, 1998.

¹³⁰ ANKERSMIT, 2002.

¹³¹ WALSH, 1974: 129.

passado prático por interesses — políticos, económicos, religiosos... —, a sua conceptualização não é histórica, serve orientações práticas específicas de propaganda¹³². Para Oakeshott, só existe um mundo, o mundo da experiência presente. Este mundo é entendido no sentido em que o passado em História é pensado como inferência. Na inferência histórica não há um movimento do mundo presente para o mundo passado. O movimento em experiência é sempre um movimento com um mundo de ideias presente, mas ele é, também, o que ele é obrigado a acreditar, e o historiador só pode acreditar pela evidência existente e que lhe é presente. Assim, a distinção entre o passado histórico (conhecido historicamente) e o «passado prático» (conhecido por interesses pessoais e de grupo) baseia-se no facto de o passado histórico envolver uma modificação do presente porque a História, desde que pensada como um mundo de experiência, implica uma tentativa de compreender, organizar e manter coerente o todo desse mundo da experiência humana. Pelo contrário, o «passado prático» tenta justificar algum presente por algum passado¹³³.

Estas orientações do passado prático, como é designado por Oakeshott¹³⁴, servem normalmente dois mestres: o político e o religioso. Ao nível do político salienta-se o patriotismo, o amor do passado, o respeito pelas gerações precedentes. Este passado é conhecido como «nosso». E, assim sendo, não é histórico porque o passado não está em lado nenhum à espera de ser de alguém; mas não é igual para todos, depende inteiramente de como se pensa sobre ele e como se o experimenta. A este respeito de usos do passado, Lowenthal¹³⁵ considera que a tradição é o uso mais comum do passado para validar o presente. Assim, perspectiva-se a tradição não tanto como a afirmação de que sempre foi assim e assim deve ser, mas a invocação em nome das primeiras formas, que raramente estão vivas, para a legitimação de determinadas premissas. Por outro lado, o passado também é utilizado numa perspectiva pedagógica — passado pedagógico —, o qual, segundo o mesmo autor, daria *insights* para os casos do presente por comparação com os eventos do passado. Neste caso, existe uma clara confusão entre passado e presente, que de tão díspares não podem ser comparáveis. A noção de «passado prático» parece ser a que está subjacente a ideias como tradição e «passado pedagógico».

«Passado pedagógico» e tradição aproximam-se da visão de um passado que dá exemplos. Contudo, a tradição surge não modificada no presente, não explicando nada. Por seu turno, o passado pedagógico, pela comparação do hoje e do ontem, pretende que se aprenda quer as semelhanças quer as diferenças e, assim, se sigam certos exemplos históricos, ou daí se retirem sinais preventivos. Ainda em relação a um uso prático do passado, Lowenthal¹³⁶ apresenta outras formas de conceptualização: o passado ideal; a imitação; a comunhão e a ruminação. Quando se investe muito numa época particular, uma idade de ouro, considerando-se como perfeita, esta perfeição é mítica, não histórica — o passado ideal. Por outro lado, muito interligado com o pas-

¹³² OAKESHOTT, 1933.

¹³³ OAKESHOTT, 1933.

¹³⁴ OAKESHOTT, 1933.

¹³⁵ LOWENTHAL, 1999.

¹³⁶ LOWENTHAL, 1999.

sado pedagógico, surge a imitação do passado. Através desta, incorporaram-se exemplares do passado na vida contemporânea — a imitação da Antiguidade Clássica é um dos seus exemplos. A comunhão com o passado passa por uma identificação empática com os precursores, a idealização e a imitação, que derivam da urgência de reanimar o passado no presente. Mais uma vez, esta comunhão e identificação é mítica. O distanciamento histórico não permite o compromisso de todo o coração com o folclore de qualquer passado. Lowenthal¹³⁷ apresenta ainda a ruminação do passado como mais uma forma de o usar. Assim, ao ser usado, o passado adquire um estatuto prático. A ruminação consiste na reflexão acerca dos vestígios do passado numa perspectiva romântica promovendo reflexões melancólicas.

Esta conceptualização de passado útil no presente vai ao encontro das formas elementares de compreensão referidas por Dilthey, autor do século XIX-XX (reeditado em 2000). Estas formas elementares de compreensão surgem na vida prática do quotidiano, dando-se uma relação direta e imediata entre a expressão e o expressado, existindo um meio comum de linguagem, gestos, tradições. Em contraposição, Dilthey¹³⁸ apresenta as formas superiores de compreensão, entendidas como a compreensão propriamente dita, isto é, aquela que surge de um trabalho hermenêutico não evidenciado nas formas elementares. Nas formas elementares de compreensão existe um movimento automático, quase inconsciente, não se realizando a real compreensão. A real compreensão, numa forma superior, aparece relacionada com os limites do estranho e do incompreensível, surge sempre de uma falta de familiaridade, num mundo inicialmente familiar. Esta compreensão superior ocorre historicamente quando a História é pensada como ação dinâmica do passado objetivado, no qual o indivíduo está inserido, mas também como capacidade projetiva de cada indivíduo, na sua interioridade e na sua inter-relação com os outros.

Assim, o passado não deve ser domesticado, como refere Lowenthal¹³⁹. Menos do que a experiência prática do passado ser desenhada para justificar, para validar crenças práticas do presente e do futuro, o passado histórico, que é objeto da investigação histórica, é um passado que já não existe, um passado não parecido com o presente, o passado que não é visto em termos do presente e ao serviço de propósitos do presente. Quando perspectivado de forma prática, o passado sofre de presentismo, como diz Lowenthal¹⁴⁰. Este autor considera que, quando tal ocorre, os motivos do passado são explicados em termos de uma moralidade do presente. Por outro lado, embora se tente não fazer julgamentos, o passado apresenta-se como um presente aberrante e, na maioria das vezes, inferior ao presente, podendo-se procurar a História como prova de um ponto de vista específico.

O passado que o historiador tenta compreender é o passado de forma independente do presente sem subsumir os eventos do passado como regras gerais. É conceptualizado segundo

¹³⁷ LOWENTHAL, 1999.

¹³⁸ DILTHEY, 2000.

¹³⁹ LOWENTHAL, 1999.

¹⁴⁰ LOWENTHAL, 2000.

generalizações abrangentes, ou seja, o pensamento histórico é reduzido a uma visão extremamente pragmática e auto-orientada, sem permitir a liberdade de ação e de escolha ao indivíduo. Nesta concepção parece existir a afirmação de que os eventos humanos se seguem uns aos outros numa sequência determinada e o significado do evento é equivalente ao seu lugar determinado. Isto é, o significado dado a um determinado evento atende ao contexto em que ocorre e é visto como determinado sequencialmente, bem como é perspectivado através das preocupações do momento em que é estudado e como projeção para um futuro previsto.

Contudo, note-se, tal como Stover¹⁴¹ propõe, que estas generalizações sobre passado e presente visam tornar o passado útil para o pensamento. Isto é, as generalizações permitem tornar o passado útil para as pessoas pensarem sobre o que fazer. Para este autor, dentro de uma perspectiva causal, procuram-se, no passado em geral, particulares que deem comparações significativas assim como permitam a clarificação de preocupações. Não se utiliza para criar leis gerais sobre o passado na forma de princípios de ação. Antes, tenta-se generalizar as preocupações, convertendo o passado reportado em instâncias de um tipo relevante para as nossas preocupações presentes.

Noutro sentido, Walsh¹⁴² considera, em aproximação com Oakeshott¹⁴³, que o passado como se afigura no pensamento prático de qualquer tipo é um passado que existe na sua relação essencial com o presente: é o «meu» passado, em vez do passado. Nas suas palavras, quando a atenção se focaliza no «resultado», estamos «to read history backwards»¹⁴⁴.

O passado não existe mais, desapareceu, a não ser que os historiadores lidem com História muito recente. Assim, há que partir da premissa de que os historiadores conhecem sempre o «resultado» dos eventos que investigam. Na perspectiva de Walsh¹⁴⁵, se o foco for colocado no «resultado», está-se a ler a História para trás e então os historiadores estão comprometidos inevitavelmente. Não se pretende afirmar que não se possa distinguir o «passado prático» do passado histórico, pois uma situação é ler os acontecimentos do passado à luz do presente, outra é lê-los à luz do período que se lhes segue:

*To claim that we must describe the past in terms intelligible to the present is not to claim that any such terms can be made to apply*¹⁴⁶.

O passado não deve subordinar-se aos interesses do presente, embora aquele seja lido segundo o olhar do presente.

Os historiadores selecionam os temas de forma a responderem a preocupações sobre determinado assunto no seu próprio quotidiano. Esta abordagem é designada por Dray¹⁴⁷, em

¹⁴¹ STOVER, 1967.

¹⁴² WALSH, 1974.

¹⁴³ OAKESHOTT, 1933.

¹⁴⁴ WALSH, 1974: 137.

¹⁴⁵ WALSH, 1974.

¹⁴⁶ WALSH, 1974: 141.

¹⁴⁷ DRAY, 1995.

termos de escrita, como uma História *quasi* pragmática, pois procura-se a história «relevante». Porém, tem de se ter algum cuidado com esta afirmação na medida em que no seu sentido narrativo é muito restritivo, limitando os temas dos historiadores àquilo que pode ser mostrado como formador da sociedade a que o historiador pertence. Se fosse concebido desta forma simplista, tratar-se-ia da história da própria História. Partilha-se mais de uma abordagem de orientação temporal do que do conteúdo constitutivo da História.

É importante pensar-se que os historiadores nas suas conclusões, quando julgam a significância dos eventos por referência ao seu resultado, têm em atenção as ideias com as quais partiram para o seu trabalho, mas também o atual curso da história até ao momento em que eles fazem o seu juízo. Dray¹⁴⁸ refere-se a estes juízos de significância como retrospectivos. Esta conceção sustenta a afirmação de Collingwood de que os historiadores ao escreverem em tempos diferentes têm diferentes passados para escrever. Com esta afirmação, Collingwood pretende chamar a atenção que o contexto presente é diferente de tempo para tempo. Dray¹⁴⁹, por seu turno, considera:

*It is not that, at every moment, historians may construct a new and different «historical» past, but that, at every moment, they will have an extension of the real past to consider*¹⁵⁰.

Assim, a significância dos eventos pode ser pensada de diversas formas, isto é, o pensamento pode assumir um modo:

1. instrumental — em que a significância é dada ao que é mais importante, ao que é mais relevante para a nossa própria vida prática no presente. Este modo de significância é o menos histórico;
2. interesseiro — em que o mais importante é simplesmente o que aconteceu para o nosso interesse;
3. investigativo — em que o que é historicamente importante é o que responde às questões que o historiador quer fazer/solucionar¹⁵¹.

Nesta conceção de significância histórica ressalta o foco essencialmente metodológico, em que um juízo de importância se torna relativo a um problema e não conforme a sua posição no tempo.

Lowenthal¹⁵², a respeito de como a História é reconstruída, concebe o passado como experienciado e validado à semelhança de Collingwood¹⁵³ quando afirma que o passado pensado simplesmente como passado é totalmente incognoscível. O passado é cognoscível quando resi-

¹⁴⁸ DRAY, 1995.

¹⁴⁹ DRAY, 1995.

¹⁵⁰ DRAY, 1995: 300.

¹⁵¹ DRAY, 1995.

¹⁵² LOWENTHAL, 1999.

¹⁵³ COLLINGWOOD, 1978.

dualmente preservado no presente. Neste sentido, Lowenthal¹⁵⁴ refere que o que é agora conhecido como «o passado» não é o que alguém experienciou como o presente. Em alguns aspetos, o que se conhece é melhor do que aquilo que outros viveram; agora faz-se sentido do passado numa forma e extensão que o passado em si não mostrava. Também Lowenthal¹⁵⁵ considera que, com o reconhecimento do passado como algo estrangeiro, estranho, se consegue suavizar a tirania do passado sobre o presente e emergem as virtudes do *a posteriori*.

Popper¹⁵⁶ afirma que não são os factos que poderão tomar a decisão pelos seres humanos, nem podem ser os factos a determinar os fins que se irão escolher. É o ser humano que introduz motivos e significados à Natureza e à História. Deste modo, a História não tem fim, não tem leis gerais, nem significado a não ser aquele que o ser humano lhe atribui. Neste sentido:

There can be no history of «the past as it actually did happen»; there can only be historical interpretations, and none of them final; and every generation has a right to frame its own. But not only has it a right to frame its own interpretations, it also has a kind of obligation to do so; for there is indeed a pressing need to be answered¹⁵⁷.

Considera-se que é necessário reconhecer que o passado «tem sido» alterado, o que compreensivelmente faz emergir ansiedade. Um passado visto como aberto implica um presente frágil e retrata um futuro pouco sólido, trémulo. Mas daqui floresce a necessidade de se compreender o porquê e como se tem mudado o passado, ajudando a libertação de mitos e constrangimentos de percepções prévias. O refazer a herança não deve ser evitado, só se «usará» o passado de forma frutuosa se se compreender que herdar é também transformar. Embora este processo seja legítimo, o passado continua integral, individual e coletivo, quando visto não como um estranho que ficou lá atrás, mas assimilado e ressurgido num sempre mudado presente¹⁵⁸.

Os seres humanos têm o privilégio de ter consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de todas as opiniões. À luz deste pressuposto, desenvolver um sentido histórico é vencer a ingenuidade natural que faria pensar o passado segundo os critérios supostamente evidentes da vida atual, na perspetiva atual. Neste sentido, possuir um sentido histórico significa pensar no horizonte histórico que é coextensivo à vida que se vive e à experiência vivida¹⁵⁹.

1.2.2. Orientação temporal — presente e futuro

Para Dilthey, autor do século XIX-XX (reeditado em 2000), a tarefa de consciência histórica é considerada como uma vitória a alcançar sobre a sua própria relatividade justificando, deste modo, a objetividade do conhecimento no domínio das Ciências Humanas. Para a forma-

¹⁵⁴ LOWENTHAL, 1999.

¹⁵⁵ LOWENTHAL, 1999.

¹⁵⁶ POPPER, 1959.

¹⁵⁷ POPPER, 1959: 303.

¹⁵⁸ LOWENTHAL, 1999.

¹⁵⁹ GADAMER, 1998.

ção da consciência é necessária a experiência histórica, na medida em que a inteligência humana não é infinita e não conseguiria ter tudo de forma simultânea/presente. Para uma consciência finita e histórica, a identidade absoluta da consciência e do objeto é algo que está fora do seu alcance: a consciência está sempre imersa em influências históricas. Assim, a consciência histórica sabe, presentemente, colocar-se numa relação reflexiva consigo própria e com a tradição: compreende-se a si mesma pela e através da sua própria História. A consciência histórica é perspectivada como um modo de consciência de si¹⁶⁰.

Collingwood¹⁶¹ considera que a consciência não é meramente a passagem de qualquer especial sequência ou ciclo de percepções. Esta passagem tem de ser relacionada através de sequências num ato mental presente. O passado à semelhança do presente é um objeto. Como realça:

*This may be called a survival or revival of the past, if we like, but we must remember what a very curious thing it is: not a survival of something in its effects, or a revival in something of the same kind, but its survival in itself, alongside of its effects*¹⁶².

Segundo esta escola filosófica, a consciência histórica é uma experiência individual de reflexão e pesquisa histórica sobre o passado, o presente e sobre si própria.

Em concordância com este princípio, Lefebvre¹⁶³ considera que a consciência histórica é aprofundada quando indaga as condições produtoras de vida. Neste sentido, considera que o conhecimento deveria converter-se a si mesmo em objeto. Parece poder-se concluir que existe a necessidade de uma autorreflexão, de uma consciência de si, de metarreflexão.

Neste quadro de experiência significante e geradora de sentido considera-se que a consciência histórica é uma atividade mental que inclui operações emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes, através das quais é experienciado o tempo em forma de memória, e esta dá sentido às orientações no quotidiano. Isto é, a consciência histórica é a conexão do ato de interpretar o passado, compreender o presente e perspetivar o futuro¹⁶⁴.

A consciência histórica equilibra a ação do Homem no tempo, entre aquilo que «não é mais» e aquilo que «ainda não é». Assim, não se concebe mais a consciência histórica como algo vazio que tem de ser preenchido com «História». Antes torna-se aparente que a consciência histórica é a forja a partir da qual o conhecimento histórico emerge e só desta forma é que é capaz de ter uma função com sentido na vida.

As características distintivas da consciência histórica prendem-se com o facto de esta ter uma função de memória, que se baseia nas memórias e nas experiências do que uma vez foi passado, e de esta experiência ser complementada com base na significância e nas expectativas, ou seja, faz-se a união do empírico e do normativo.

¹⁶⁰ GADAMER, 1998.

¹⁶¹ COLLINGWOOD, 1978.

¹⁶² COLLINGWOOD, 1978 *apud* DUSSEN, 1981: 362.

¹⁶³ LEFEBVRE, 1971.

¹⁶⁴ JEISMANN, 1980 *apud* RÜSEN, 2001.

O passado e a História são concebidos não para serem contemplados a partir do exterior, mas, atendendo à necessidade de serem vividos, experienciados e compreendidos a partir do presente. Deste modo, pode-se atribuir à História uma dimensão orientadora atendendo a três aspetos: a realização humana de autoconhecimento; a compreensão do presente; a contribuição para a compreensão adequada da natureza humana¹⁶⁵. A consciência histórica é entendida como produtora de sentido e orientação temporal. Para Collingwood, a consciência realizada pelo conhecimento histórico torna o ser humano mais capaz do processo histórico, ou seja, o ser humano é parte deste processo e alarga a compreensão da sua própria situação. Esta situação ocorre devido à inseparável unidade de pensamento e ação, de modo que as suas ações sejam mais racionais e efetivas. Neste sentido, Collingwood afirma que, para se evitar a destruição e a guerra, a atitude a tomar não passa por «more goodwill and human affection», mas por «more understanding of human affairs and more knowledge of how to handle them»¹⁶⁶.

A História e a compreensão histórica, na sua forma de consciência, podem providenciar um *insight* numa situação única do presente, na análise das suas componentes determinadas e indeterminadas, nos seus aspetos de possibilidade e oportunidade.

*So present actions are partly free and never fully determined. Since these actions are the past actions of the future, this implies that man's character is partly the product of his own choice*¹⁶⁷.

Relativamente à orientação temporal que a consciência histórica pode providenciar, Lowenthal¹⁶⁸ considera que, de uma forma geral, o passado é invocado maioritariamente pelas lições que ensina. Desta forma, considera-se que o estudo do passado pode fazer com que os humanos vejam ou pré-respondam ao futuro. A História é utilizada para se aplicarem soluções do passado às dificuldades do presente. Alguns discordam que a História ensina lições, mas acreditam que a História ensina. Neste pendor pedagógico, aponta que a História ensina que nada fica para sempre, que nada está totalmente pré-determinado e que uma das mais efetivas formas de viver o presente é aprender como o passado o tornou no que é.

Nesta linha de pensamento, Lowenthal¹⁶⁹ apresenta diferentes formas de perspetivar a orientação temporal. Assim, a orientação temporal providenciada pela História pode ocorrer por enriquecimento, escape, término e sequência.

Quando se perspetiva a orientação temporal como um modo de enriquecimento, considera-se que o prolongamento da vida do passado enriquece o ser humano por o ligar com eventos e pessoas antes de si próprio. Paradoxalmente, este ser é enriquecido pelo resultado que tem por base a brevidade do seu próprio segmento, ou seja, é enriquecido pelo projetar retrospectivamente a experiência presente. Evocar o passado torna-se inerente ao ser humano.

¹⁶⁵ COLLINGWOOD, 1978 *apud* DUSSEN, 1981.

¹⁶⁶ COLLINGWOOD, 1978 *apud* DUSSEN, 1981: 370.

¹⁶⁷ DUSSEN, 1981: 371.

¹⁶⁸ LOWENTHAL, 1999.

¹⁶⁹ LOWENTHAL, 1999.

Uma outra forma de perspetivar esta orientação temporal prende-se com ver o passado como um escape. Alguns preferem viver permanentemente no passado, outros elegem-no para o visitar ocasionalmente. Contudo, como no ontem se encontra o que falta hoje, e não se tem responsabilidade por esta realidade, mesmo que o hoje seja recompensador, a imersão histórica pode aliviar a pressão contemporânea. Neste sentido, uma vez moralmente instrutivo, o passado tornou-se uma forma de prazer sensata. Para além de qualquer uso funcional, entesouraram-se «coisas velhas» pelo «passado» inerente a estas. Estas «coisas» refletem a herança ancestral e ligam o passado com as gerações futuras.

O passado visto como terminado é apreciado porque o seu término dá-lhe um sentido completo, estabilidade e permanência — aspetos que falham no presente em processo. O passado é seguro do inesperado, como acabou pode ser domesticado e ordenado, ao contrário do presente que está ativo e aberto ao caos. O passado terminado é compreensível, é visto mais claramente, quando e como as suas consequências emergiram, e estas foram revistas pelas sucessivas gerações, pois reinterpreta-se o passado continuamente. Mas, nesta perspetiva, estas reinterpretações sucessivas beneficiaram todas de um *a posteriori*, que é negado às perspetivas no presente.

Por último, Lowenthal¹⁷⁰ apresenta a orientação temporal por sequência, que concebe o presente como um instante indivisível, numa noção de tempo linear e direcional, inscrito numa sequência inalterável. Face a esta sequência, o passado é definido e determinado, sem permitir a livre vontade.

Estas perspetivas de orientação temporal parecem mergulhar numa dimensão e numa abordagem mais emocional do passado e da consciência histórica, ficando a experiência cognitiva e normativa mais esbatida.

Para Partner¹⁷¹, o sentido dado ao passado, o sentido de distância, diferença e silêncio sublinham todos os estudos históricos modernos. Concordando com Gadamer¹⁷², que considera a consciência estética e histórica como duas das maiores «experiências de alienação»: a consciência estética julga um trabalho de Arte em campo estético distinto do religioso; e a consciência histórica revela-se como a nobre e lenta Arte perfeita de nos prender a nós próprios a uma distância crítica, ao lidar com testemunhos da vida do passado. O trabalho histórico situa-se ao nível cognitivo e é concebido como um trabalho intelectual realizado através de uma nova compreensão que é extensiva a uma tradição cultural.

Relativamente à interpretação do passado e à sua relação com a orientação temporal, Stover¹⁷³ considera que existem três tipos de generalizações baseadas no passado:

1. as nomologias universais;
2. os princípios de ação;
3. os princípios para se fazerem previsões (orientação).

¹⁷⁰ LOWENTHAL, 1999.

¹⁷¹ PARTNER, 1998.

¹⁷² GADAMER, 1998.

¹⁷³ STOVER, 1967.

Estas formas de generalizações têm como objetivo colocar o passado numa forma que possa ser utilizado na vida prática. Para o autor, estas formas tornam o passado útil para as pessoas pensarem sobre o que fazer. Os princípios de ação e as nomologias universais são empregados para se fazerem juízos sobre o passado específico. A ação racional não tem um início claramente definido, pois o agente racional está continuamente a atuar, e o que é agora — em qualquer tempo — numa ação racional reflete sempre os seus compromissos:

*represent judgements based on knowledge derived from the past in general, together with factual knowledge of particular happenings — past and present — of my practical world. The continuity of past and present and the elusiveness of the present state of things as an object of inquiry combines to make it possible as well as necessary that we look to the specific past for insight into the present and future*¹⁷⁴.

Deste modo, para o mesmo autor, uma fase do pensamento prático consiste no escrutínio do passado recente, que é invocado para suportar princípios de ação baseados no passado em geral. Esta interdependência entre as generalizações baseadas nos particulares do passado e os juízos sobre o passado específico aplica-se à formulação e utilização de princípios de ação. Procura-se, no passado geral, particulares que possam servir como comparações significantes, bem como para o processo de identificação de preocupações. Utiliza-se este passado geral não só na forma de princípios de ação formulados, mas também se generaliza no curso de identificação das preocupações, convertendo-se o passado reportado numa forma relevante para as preocupações da altura. Neste sentido:

*The future is nothing less than the ultimate focus of practical thinking. We anticipate the future rationally by utilizing generalizations based on the past in general, and by close observation of actual states of affairs at or during certain times*¹⁷⁵.

Esta forma de prever e correlacionar é o que se designou anteriormente por princípios de previsão. Desta forma, considera-se que o que se descobre no pensamento sobre o passado específico dirige a atenção para a previsão de desenvolvimentos futuros, que fazem parte das preocupações, que, de outra forma, poderiam não ser vislumbrados.

*Thus the familiarity with the kind of thing that was done in the human past might open our eyes to unsuspected and otherwise «unbelievable» possibilities of human existence; it can materially enlarge our conceptions about what a person can do or become, i.e., about what might be feasible for ourselves as agents*¹⁷⁶.

¹⁷⁴ STOVER, 1967: 212.

¹⁷⁵ STOVER, 1967: 215-216.

¹⁷⁶ STOVER, 1967: 216.

Esta perspectiva de Stover¹⁷⁷ parece ligada ao conhecimento substantivo da História e não tanto ao seu papel cognitivo como modo de orientação, embora se refira de forma implícita a esta função.

Gallie¹⁷⁸ considera que a compreensão histórica pode, em primeiro lugar, ensinar aquilo que não devemos fazer:

*what we are in the light of whence we have come can explain why there are certain things which we cannot do, let the future develop as it may*¹⁷⁹.

Portanto, para Gallie, a História pode assistir os seres humanos no desenvolvimento das suas capacidades, ajudando-os a suportar com confiança e a manter uma certa descontração necessária. Desta visão emerge a ideia de que esta capacidade não passa pela previsão dos perigos ou dificuldades que se pode enfrentar no futuro, mas serve para preparar o Homem para lidar com estas e se adaptar a enfrentar as mudanças que são, no entender do mesmo autor, imprevisíveis. Isto é, «it can and does assist us to achieve a masterful manipulation of the unforeseen»¹⁸⁰.

Esta bagagem dada pela compreensão histórica e pela consciência histórica ocorre através de dois princípios: o princípio de reserva e o princípio de «tudo ou nada». O princípio de reserva ocorre através dos significados dos exemplos que a História pode fornecer e que certamente são criados constantemente, incrementando a capacidade para se lidar com as contingências do amanhã. O princípio de «tudo ou nada» passa pelo reconhecimento que, em situações extremas, não se deve seguir o passado. Isto é, existem momentos em que o longo curso e as situações começam a não ter significado. O uso de princípios antigos depende da capacidade de juízo de uma situação particular e, nessa altura, ser-se capaz de ver o porquê da existência de uma oportunidade e distinguir se esta é extraordinária ou impossível. Neste caso, a compreensão histórica passa pelo cálculo das consequências que se preveem das ações, mas também pela capacidade de as julgar pela forma como irão afetar o futuro.

Deste modo, quando as crenças são articuladas de forma histórica, está-se numa melhor posição para as aceitar ou discutir criticamente. Assim,

*it is often easier for us to act rightly because we have historical understanding to help us; or, conversely, historical understanding can sometimes help us to decide what we ought to do and to do it*¹⁸¹.

Gallie¹⁸² apresenta uma perspectiva em que a compreensão histórica e a consciência histórica são pensadas de forma cognitiva, e por isso permitem, para além de aprender com o passado «lições»/exemplos significantes, exercitar as capacidades humanas para, em determinados

¹⁷⁷ STOVER, 1967.

¹⁷⁸ GALLIE, 1964.

¹⁷⁹ GALLIE, 1964: 127.

¹⁸⁰ GALLIE, 1964: 133.

¹⁸¹ GALLIE, 1964:139.

¹⁸² GALLIE, 1964.

momentos e face a um contexto específico, decidir o que fazer de forma crítica, provocando, por vezes, ruturas necessárias e fundamentadas. Mas, a este respeito, diz Popper «neither nature nor History can tell us what we ought to do»¹⁸³.

Nesta linha considera-se que o ser humano quer saber como os seus problemas estão relacionados com o passado, e, deste modo, pretende-se ver a linha através da qual se deve progredir através da solução que é sentida. Para Popper¹⁸⁴ o que se escolhe é a principal tarefa.

1.2.3. Memória e História

Memória pessoal

A História estabelece uma relação entre tempos e dá conteúdo a vários tipos de consciência histórica. Esta situação requer não só trabalhar a História na esfera substantiva como um assunto, mas também como um modo de rechamar o passado de novo à vida de acordo com os vestígios que a atividade humana deixou. Ao resultado de reativar da vida humana passada poderá chamar-se memória.

Para Nietzsche, a memória é que distingue o ser humano como animal: o humano é o animal que pode recordar. Lotman, por seu turno, interpreta a cultura como a memória de um coletivo. Florey considera que o conhecer consciente ou inconsciente está ligado a um rendimento da memória: o conhecer acontece quando se acoplam as «impressões sensoriais» com os conteúdos da memória¹⁸⁵.

Para Rüsen¹⁸⁶, o discurso da memória tende a dar atenção aos procedimentos cognitivos que estão inerentes ao conhecimento histórico. Estes procedimentos permitem uma visão de validade dos conhecimentos sobre o passado e legitimam as afirmações dos historiadores.

Lowenthal¹⁸⁷ afirma que a memória é inata e imediatamente distinta da experiência presente, ao contrário do passado histórico, que não é algo inato, mas adquirido. Para este autor, todo o conhecimento do passado é fundado na memória, pois, através da recolha de evidência, é atribuída uma forma consciente aos eventos, distinguindo-se o ontem do hoje.

Se forem utilizadas as conceções de passado apresentadas por Oakeshott¹⁸⁸, poderá considerar-se que na sua aceção de memória não se encontra muito claro a que tipo de passado se refere: parece tratar-se de um passado prático, pessoal, e não de um passado histórico. Estas diversas aceções de memória dão contributos para uma clarificação da relação passado e presente. Segundo Lowenthal¹⁸⁹, parecem existir certos mitos relacionados com a memória humana:

¹⁸³ POPPER, 1959: 310.

¹⁸⁴ POPPER, 1959.

¹⁸⁵ RÜSEN, 2000a.

¹⁸⁶ RÜSEN, 2000a.

¹⁸⁷ LOWENTHAL, 1999.

¹⁸⁸ OAKESHOTT, 1933.

¹⁸⁹ LOWENTHAL, 1999.

1. a memória diz respeito a estímulos físicos no cérebro de forma permanente e certos mecanismos podem restaurar a consciência presente;
2. a memória é um poder natural e potencial que se verifica em todos os humanos, não existindo modificações fundamentais (evidências provam o contrário);
3. a memória é mais desenvolvida nas sociedades ditas orais, com pouco ou nenhum recurso à escrita;
4. a memória de uma sociedade vai potencializar as recordações da mesma¹⁹⁰.

Relativamente a este último mito da memória, seria interessante concebê-lo não como uma memória enciclopédica, mas como uma memória altamente seletiva, com capacidade de esquecer o que não é mais relevante, embora consciente dos perigos que este esquecimento pode revelar.

Embora estes mitos sobre a memória possam dar pistas sobre a conceptualização da memória dentro do âmbito da História, é necessário realçar que a preocupação principal na História em relação à memória se prende mais com o valor do conhecimento por memória do que com o processo de memória em si. Neste sentido, Lowenthal¹⁹¹ aponta a necessidade de uso e de reutilização do conhecimento por memória, bem como do esquecer e do relembrar, como operações que obrigam à seleção, destilação, distorção e transformação do passado, acomodando-se as recordações às necessidades do presente. Este autor salienta, na conceção de memória, o aspeto de recordação direta pessoal de um passado que se acomoda e confirma com as recordações dos outros, tornando inclusive eventos públicos como experiências pessoais idiossincráticas.

Numa abordagem psicológica, parece ser útil analisar o conceito de memória e demonstrar a diferenciação entre memória e recordação realizada por Schmidt¹⁹². Segundo este autor, a memória diz respeito à função neurofisiológica, enquanto a recordação é uma construção cognitiva que deve fazer-se de forma consciente, podendo depois ser reformulada. Contudo, memória e recordação são interdependentes, pois o processo de recordar não pode ser, de forma simplista, explicado como o fazer uso de uma lista de dados ou de um dicionário. O processo de recordar parece corresponder estruturalmente a uma síntese percetiva. Neste sentido, as recordações não existem em nenhum outro lugar ou momento do que agora no sistema cognitivo¹⁹³.

A recordação é vista não como restituição, mas como constituição de uma área de vivência de tipo particular através da qual se amplia o campo cognitivo¹⁹⁴.

Para Schmidt¹⁹⁵, recordar é uma produção atual de sentido em interdependência com as necessidades de ação percebidas ou sentidas neste momento.

¹⁹⁰ LOWENTHAL, 1999.

¹⁹¹ LOWENTHAL, 1999.

¹⁹² SCHMIDT, 2000.

¹⁹³ SCHMIDT, 2000.

¹⁹⁴ RUSCH, 2007.

¹⁹⁵ SCHMIDT, 2000.

Maturana¹⁹⁶ aponta que a memória não deverá ser conceptualizada como um armazém que está num lugar localizável no cérebro, mas como o estabelecimento de estruturas cognitivas duradoiras, relevantes e sintéticas em relação ao comportamento que estaria disponível para processos cognitivos posteriores. Estas estruturas estão relacionadas com o «passado» que apareceu num determinado ponto do tempo, antes da síntese de comportamentos de forma coerente.

*Memory is not fixed at the moment of learning but continues to stabilize (or consolidate) with the passage of time [...] memory consolidation is neither an automatic process with a fixed lifetime nor a process that is determined entirely at the time of learning*¹⁹⁷.

Memória coletiva

Acentue-se que, paradoxalmente, parte do passado também é esquecido, «não» faz parte da memória. O conteúdo da consciência histórica e o significado do passado que é reportado não podem ser só analisados com base no que é recordado como importante para a orientação temporal. É necessário estar-se também atento ao passado que é esquecido, que não é narrado. Este passado esquecido, que pode ser visto como pouco relevante, pode mais tarde adquirir uma relevância inesperada, a qual incitará o lembrar de novo. De uma forma mais abrangente, os esquecimentos coletivos do passado têm em si uma grande relevância, na medida em que demonstram um lado oculto de uma cultura, de uma comunidade, que no presente não quer experienciar uma determinada realidade. Para LaCapra¹⁹⁸, as vítimas atuais da História podem encontrar-se perdidas numa generalização indiscriminada de vitimação, identificando a História com trauma, demonstrando uma conceção tortuosa de testemunhar. Este modo de pensar tem funções apoloéticas e incapacita o conhecimento, o juízo e a prática.

Compreender o porquê destes esquecimentos do passado parece ser também importante para uma visão mais abrangente da memória histórica e, por extensão, da consciência histórica.

O que foi esquecido é encarado por Acham¹⁹⁹ de formas diferentes, considerando que se pode tratar de:

- uma opressão/seleção voluntária ou consciente, uma manipulação da existência de recordações;
- uma supressão de ações e acontecimentos, situação que acontece de forma inconsciente;
- uma deslocação, não abordar um assunto percebido como desagradável para si e assuntos que sejam desagradáveis para outros;
- uma compensação de ações malignas, indicando outros assuntos, ações às quais são atribuídas características positivas;

¹⁹⁶ MATURANA, 1982 *apud* SCHMIDT, 2000.

¹⁹⁷ SQUIRE, 1986: 1615.

¹⁹⁸ LACAPRA, 1998.

¹⁹⁹ ACHAM, 1988 *apud* SCHMIDT, 2000.

- uma retirada de importância ao peso das ações malignas — utilização de uma valorização irônica ou humorística;
- uma relação de ignorância face a desenvolvimentos de cursos escondidos por trás de uma fachada iluminada de um progresso pretendido.

Ankersmit²⁰⁰, partilhando a preocupação de compreender o «esquecimento» em História, apresenta, baseado em Nietzsche, quatro tipos de esquecimento, que poderão ser designados por:

- 1.º esquecer o irrelevante;
- 2.º esquecer o relevante por ignorância;
- 3.º esquecer o traumático;
- 4.º esquecer o traumático por mudança.

O «esquecer o irrelevante» ocorre em relação a aspetos do passado que em nada colocam em causa o presente. Contudo, aquilo que foi considerado como irrelevante pode adquirir uma relevância não esperada mais tarde e então deverá ser lembrado. Por vezes, os historiadores «esquecem» o que verdadeiramente foi decisivo no passado não por quererem de uma forma deliberada distorcer o passado, mas simplesmente porque não atribuíram a significância a determinados fatores. Ou seja, ocorre um esquecimento relevante, mas que ocorre por ignorância. Em relação a determinados aspetos do passado, existem razões para o esquecimento, quando o seu lembrar é tão doloroso que não é admitido na experiência histórica. Trata-se de um esquecimento traumático. Existe a repressão de recordar determinado passado, que de forma paradoxal é esquecido e lembrado: esquecido, na medida em que é retirado com sucesso do consciente; mas é lembrado, quando existe a necessidade de não se esquecer de esquecer determinado aspeto. Ou seja, a experiência traumática do passado histórico é relegada para o inconsciente. O inconsciente é uma constante «lembrança» da existência de algo, que se deve ou se deseja esquecer. Com as mudanças históricas existe a necessidade de esquecer em prol da mudança, o que é também traumático, doloroso, mas construtivo. Assim, aquando da ocorrência de ruturas no decurso histórico existe a necessidade de abandonar um mundo prévio, tradicional e familiar, o que por si só é experienciado como doloroso. Estas transições nas transformações históricas são sempre acompanhadas de sentimentos de profunda e irreparável perda, de desorientação. Neste caso, existe a necessidade de abandono do familiar em prol da mudança. Há a perda de uma identidade para a integração de aspetos novos, podendo a sensação de perda ser permanente. A distinção entre o «esquecer o traumático» e o «esquecer o traumático por mudança», segundo Ankersmit²⁰¹, é realizada por no esquecimento do traumático existir um fator de perda, rutura, tragédia, mas o universo mantém-se intacto. Por oposição, no «esquecer o traumático por mudança», todo o universo tem de reajustar-se e esquecer

²⁰⁰ ANKERSMIT, 2001.

²⁰¹ ANKERSMIT, 2001.

o passado. Portanto, o esquecimento é doloroso no caso do «esquecer o traumático», mas deixa a identidade intacta, enquanto a experiência traumática por mudança envolve a transição de identidade. Este processo pode ser exemplificado em Portugal com o 25 de Abril de 1974. Com esta revolução houve uma transição de «identidade dos Portugueses» nas diferentes esferas da sociedade.

Associado a este esquecer do passado aparece o passado mítico. Este passado mítico, segundo Ankersmit²⁰², é um passado sobre o qual se «esquece» totalmente, sendo este passado dissociado do mundo presente. O mito permite a confrontação com um passado que é completamente dissociado do presente. Um passado que não é recordado, o primeiro passado. Ou seja, diz respeito aos passados que se pretendem esquecer, e, como tal, tornar num mito.

Ankersmit²⁰³ considera que os mitos são aquelas partes do passado coletivo que se recusa historicizar: um passado mítico é visto como fora do curso da História e é tornado imune para a (re)interpretação histórica.

Este passado mítico esteve presente de forma clara durante o período de Salazarismo em Portugal com a apresentação dos mitos do passado: a origem da formação da pátria; o alimentar de figuras míticas como Viriato, D. Afonso Henriques; e o sublinhar dos feitos durante o período das Descobertas, produto da valentia e da grandeza da nação.

A este respeito LaCapra²⁰⁴ refere haver necessidade de se atender a que a fixação próxima do trauma e a sua transvaliação no sublime induzem a uma atuação repetitiva, de forma compulsiva, para crises traumáticas e consequente desorientação.

Esta noção de memória enquanto recordar e esquecer tem inerente um papel interior de consciência e reconstrução do passado, e encerra em si um certo reducionismo da memória a um papel muito pessoal.

Recordar e Narrar

A formação da memória é entendida como um processo construtivo que obedece a determinados princípios. O recordar deve ser pensado como um processo que pouco está relacionado com um arquivo, mas está claramente associado a uma narração construtiva.

A organização das vivências, a coordenação das perceções através de estruturas esquemáticas de ação e os padrões de organização do recordar são comparáveis estruturalmente com os esquemas de narração histórica coerente²⁰⁵. Assim, recordar e narrar seguem o mesmo padrão de construção coerente entre ação e resultado da ação. Através da narração, constrói-se a identidade de protótipos e a identidade do narrador. Deste modo, dá-se:

una entera coincidencia entre el pasado (como objeto) y el recuerdo elaborado. El concepto de pasado, el fenómeno del recuerdo y el esquema de la narración se comportan de

²⁰² ANKERSMIT, 2001.

²⁰³ ANKERSMIT, 2001.

²⁰⁴ LACAPRA, 1998.

²⁰⁵ RUSCH, 1987 *apud* SCHMIDT, 2000.

*manera complementaria, se apoyan mutuamente y proponen conjuntamente — en su juego conjunto y en sus resultados — un sistema lógico formado dentro del área de la cognición individual que, se le den las vueltas que se le den, siempre vuelve a producir evidencia para el sujeto sobre sus componentes. Son las diferencias inter individuales en cuanto al recuerdo y la reflexión sobre la interdependencia entre el pasado y la narración lo que lleva por vez primera a un esceticismo fundamentado*²⁰⁶.

As diferenças interindividuais de narração a que Rusch²⁰⁷ se refere são evitadas pelas narrações através da coconstrutividade entre o(s) narrador(es) e a sua audiência. Mas, o paralelismo e a homogeneidade cognitivas levam à construção de um modelo de realidade comparável, permitindo intersubjetivamente a construção de «famílias narrativas», que podem ser vistas como equivalentes à expressão de «memória coletiva»²⁰⁸. Deste modo, recorre-se às famílias narrativas para fundamentar, valorizar e legitimar o comportamento presente e, por outro lado, como as construções do passado são necessariamente dependentes do sujeito e, por isso, construídas no presente.

Considera-se a memória como um processo dinâmico expresso espacial e temporalmente. Assim, o tempo passado, presente e futuro tem de ser encarado como:

- um conceito não absoluto e dependente da localização e do movimento do observador;
- um conceito multidimensional que abre novas perspetivas²⁰⁹.

Nesta linha de pensamento, a construção da identidade social opera, em grande medida, com narrações baseadas na memória. Isto é, a cultura possibilita a comunicação através da produção de um marco temporal homogêneo e sincrónico para os membros de uma sociedade — sincronização de horizontes temporais no sentido de Luhmann²¹⁰.

A historiografia aponta que a escrita da História é um tipo de reconstrução do passado que se apoia em evidência para objetivar as suas reconstruções. Face a esta conceptualização da memória, a historiografia pode ser vista como a construção histórica que corresponde às condições de ação e aos interesses dos historiadores.

Segundo Hejl²¹¹, o significado atribuído tanto em termos individuais como sociais na criação de narrativas não passa pelo fixar e fazer sobreviver ao tempo as recordações, mas pelo contributo de incrementar a complexidade das construções da realidade e assim atuar de forma complexa.

Como aponta Rüsen²¹², ao colocar-se os estudos históricos no campo da memória vivida, a História perde os seus princípios fundamentais de cognição. Esta situação é visível principal-

²⁰⁶ RUSCH, 1987: 399 *apud* SCHMIDT, 2000: 399.

²⁰⁷ RUSCH, 1987 *apud* SCHMIDT, 2000.

²⁰⁸ SCHMIDT, 2000.

²⁰⁹ FLOREY, 2000 *apud* SCHMIDT, 2000.

²¹⁰ LUHMANN, 2000.

²¹¹ HEJL, 1988 *apud* SCHMIDT, 2000.

²¹² RÜSEN, 2000a.

mente se se tiver em atenção o que é apresentado pelo pós-modernismo: a História emigra dos campos de investigação académica e da historiografia profissional para o campo aberto da representação simbolizada.

Se for esta a conceptualização da memória, como algo pessoal e simbólico, então a memória histórica, que tem um papel na formação da identidade humana e na orientação das atividades do ser humano, é simplesmente um agente de ideologia. A História apresenta-se de acordo com interesses e necessidades de alguns que pretendem construir a identidade coletiva. A este respeito Rüsen²¹³ aponta que a memória, se relacionada com estratégias poéticas e retóricas de embelezar o passado como história da vida de atividades tipicamente humanas, aparece como hermafrodita na racionalidade científica. Se, noutra postura, for concebida de forma literária, aparece como uma figura ambígua, sintetizando a racionalidade científica e a textualidade literária, ou seja, como um ultraje, uma falha com uma função social muito duvidosa.

Lowenthal²¹⁴ afirma que lembrar o passado é crucial para o sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Para este autor, a autocontinuidade depende da memória, mas esta tem também de incorporar a mudança, como diz citando Diderot: «We are ourselves, always ourselves, and not for one minute the same»²¹⁵.

Torna-se necessário clarificar a relação entre História e Memória. Ambas são concebidas como processos de *insight* que, embora muito imbrincados, podem e devem ser distinguidos.

A Memória coletiva na História

A História e a memória são, na conceção de Lowenthal²¹⁶, menos distinguíveis como tipos de conhecimento do que nas atitudes decorrentes desse conhecimento. Este autor considera que a natureza coletiva da História é parte da memória. Por outro lado, a História é também menos aberta a alterações do que a memória: as memórias continuamente mudam para se conformarem com as necessidades do presente, mas o registo histórico, em certa medida, resiste a essa alteração. O autor concorda com o facto de a História ser revista tendo em conta os eventos subsequentes e para ser compreensível às novas gerações, mas a «impresão» — o fixado por escrito — preserva como virtualmente foram essas gerações. Realça-se a questão de revisão da História e das memórias consoante a audiência, no que se refere à interpretação do passado no presente e à necessidade de existir uma certa partilha de valores e preocupações. O conhecimento histórico, ao contrário da memória quando entendida como recordação do foro pessoal, é conseguido *a posteriori*, podendo iluminar o passado de forma mais abrangente do que aconteceu com os próprios intervenientes. Contudo, a memória também é, e pode ser revista *a posteriori*, mas esta situação não é deliberada. Os historiadores reinterpretam

²¹³ RÜSEN, 2000a.

²¹⁴ LOWENTHAL, 1999.

²¹⁵ LOWENTHAL, 1999: 199.

²¹⁶ LOWENTHAL, 1999.

tam o passado através das lentes de eventos e ideias subsequentes de forma intencional, enquanto a memória adapta-se e repensa-se de forma menos «consciente».

Mas, na investigação histórica, a memória não pode ser considerada apenas como simples «fixação», por meio de qualquer linguagem, do que, como e porque aconteceu. O passado é em parte presente, pois, quando são colocadas questões, estas demonstram necessidades e interesses da e na memória histórica coletiva. A própria memória tem um papel muito importante na formação desses interesses e necessidades, podendo substanciar-se: de uma tradição efetiva; de uma fascinação de alteridade; de uma pressão traumática; de um esquecimento. Estas diferentes formas de substanciação da memória coletiva não deixam menos vivo esse passado devido aos significados de supressão²¹⁷.

Neste contexto parece ser necessário refletir acerca das relações entre História e memória, e da possibilidade do seu inter-relacionamento com um papel valorativo, normativo.

Para Rüsen²¹⁸ o pensamento histórico tem lugar no limite da esfera da memória. O pensamento histórico está também comprometido com os procedimentos mentais através dos quais recolhe e representa o passado, dedicando-o à orientação cultural da vida humana no presente.

O passado humano é então entendido como rechamado pela consciência histórica numa perspectiva de processo temporal, referindo-se ao presente e ao futuro. Esta contração temporal na consciência histórica entre passado, presente e futuro diferenciam-na da memória. Deste modo, concebe-se a consciência histórica como uma função de memória baseada na experiência e, mais especificamente, nas experiências do que uma vez foi o passado. Esta referência à experiência é complementada com base na significância e nas expectativas: com este quadro, abre-se a porta à inclusão de um elemento intencional não-empírico — as normas e os valores como forças diretas do ser humano que transcendem a experiência²¹⁹.

Com base neste pensamento, a História é a síntese das características anteriormente referenciadas, ou seja, é o conteúdo da consciência histórica. A História não se pode claramente dividir em duas componentes: objetiva e subjetiva, mas a consciência histórica, e subsequentemente a História, provêm naturalmente desta unidade — a significância e o efeito dos factos para o presente e futuro.

Neste sentido, a História é uma síntese interna e externa, do objetivo e do intencional, do empírico e do normativo. A consciência histórica é perspectivada como o êxito e o resultado desta síntese. Esta noção é clara e evidente na representação da passagem do tempo, que dá sentido e significado à relação entre passado, presente e futuro: a História é, em união com a experiência do passado, uma relação concretizada entre passado, presente e futuro²²⁰. Pode-se acrescentar, com base nesta plataforma teórica, que a narrativa histórica como face material da

²¹⁷ RÜSEN, 2000a.

²¹⁸ RÜSEN, 2000a.

²¹⁹ RÜSEN, 2001.

²²⁰ RÜSEN, 2001.

História e, ao mesmo tempo, como memória geradora de sentido é ela própria a concretização desta contração temporal com sentido e, logo, permite a orientação temporal do ser humano.

A este respeito, e perseguindo a clarificação conceptual, realça-se que a relação mencionada entre memória e História não é puramente material nem objetivamente factual, pois abarca o subjetivo, o não material relacionado com aspetos intencionais da consciência humana. Nas ações humanas, o subjetivo e o intencional também são incorporados. Relativamente a estas atividades que a consciência histórica realiza na implementação da memória, pode-se considerar que estas são como um modo de «fazer sentido da experiência do tempo»²²¹. Para este autor, estas atividades são simultaneamente recetivas e produtivas. Considera-as recetivas porque incluem experiência, observação e visionamento. Mas, por outro lado, são concebidas como produtivas na perspetiva de se fazer sentido, dar significado, ter-se uma intenção e orientação.

1.3. A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A meta-História pode ser definida, por tentativa e de forma simplificada, como a reflexão sobre e da própria História em relação a si própria. De uma forma mais abreviada, será a metacognição da própria História.

Para Rüsen²²² a meta-História reflete a História e os vários modos de lidar com o passado. Uma teoria sobre o lidar com o passado. A conceptualização meta-histórica funda o sentido e os critérios que foram usados para dar ao passado o seu significado histórico específico e a sua significância para o presente. Isto é, as necessidades e os interesses em lidar com o passado e a função de lembrar. Assim, orientar as atividades humanas e formar os tipos de identidade são os elementos constitutivos dos estudos históricos²²³.

Esta é uma das respostas ao pós-modernismo que colocam em causa de forma radical a cientificidade da História através do discurso dissolvendo a estrutura disciplinar da História. A meta-História permite, através da reflexão em si, explicar, legitimar e também criticar o seu estatuto cognitivo e as suas afirmações de validade. Nesta linha, considera-se necessária uma meta-abordagem da consciência histórica, na qual as diferentes dimensões/estratégias — política, cognitiva e estética — são integradas numa unidade da consciência histórica. Contudo, considera-se que estas dimensões/estratégias são ainda incompletas devido à falta da esfera do religioso, do ideológico e da visão do mundo, uma vez que estas dimensões não se conjugam como partes das anteriores.

A coerência é entendida como a síntese bem-sucedida de duas esferas necessárias: a distinção da consciência humana como unidade, uniformidade e não como ambiguidade; e a relação situacional que é requerida ao pensar-se a consciência histórica com flexibilidade e abertura para as funções de mudança, ambiguidade, divergência e ambivalência. Nesta abordagem, a experiência histórica é requerida para incorporar em si a unicidade da Humanidade e a multi-

²²¹ RÜSEN, 2001.

²²² RÜSEN, 2000a.

²²³ RÜSEN, 2000a.

tude de culturas — múltiplas perspectivas. Assim, os estudos históricos poderão desenvolver um sistema autocompreensivo metateórico, que em comunhão com um dispositivo em articulação com a estrutura cognitiva pode reforçar o elemento hermenêutico do método histórico. Estas considerações têm como base uma nova abordagem disciplinar. Em visão esquemática, é assim apresentada por Rüsen²²⁴:

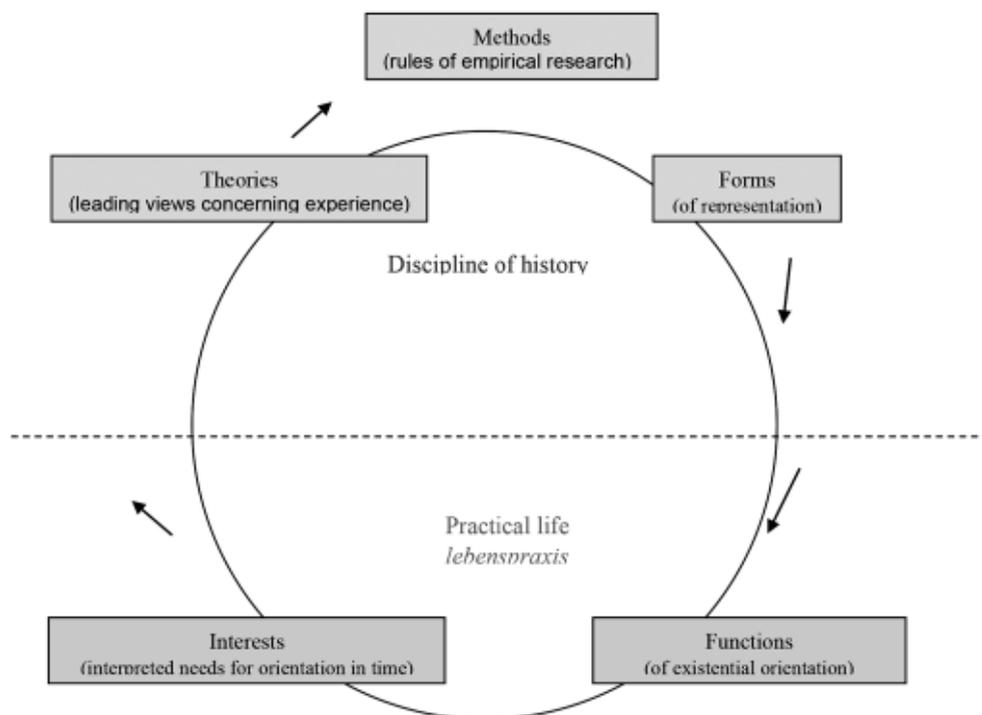


Fig. 1. Matriz de pensamento histórico

O modo de fazer sentido do tempo e da História está relacionado com a pesquisa histórica segundo os seus métodos, que implicam teorias e formas de representação da realidade. Mas, está também relacionado com a vida prática, no que diz respeito à interpretação de necessidades para orientação temporal. Aqui, conjugam-se o empírico e o normativo da consciência histórica. Se a História ficar presa à dimensão abaixo da linha, isto é, só ao serviço da vida quotidiana, formar-se-á um perfil de consciência histórica que não representa um passado histórico, mas sim um passado prático que apenas responde aos interesses do quotidiano.

Rüsen²²⁵ considera poder fazer-se diferenciação de perfis de consciência histórica de acordo com os modos como esta varia nas leituras do passado.

²²⁴ RÜSEN *apud* LEE, 2002a: 6.

²²⁵ RÜSEN, 2000a.

Na linha de pensamento de Rüsen²²⁶, a atividade cognitiva de se fazer sentido do passado pode ser dividida em 3 subcompetências:

1. forma — competência para a interpretação histórica;
2. conteúdo — competência para a experiência histórica;
3. função — competência para a orientação temporal.

A consciência histórica é um todo interconectado e sistêmico de todas as competências definidas. Assim, a competência de interpretação é ser-se capaz de ultrapassar a ponte entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significante que comprime a trilogia temporal. O principal instrumento desta interpretação é a tradução da experiência da atualidade do passado numa compreensão do presente e as expectativas em relação ao futuro através da investigação histórica²²⁷. Segundo a mesma linha de pensamento, a consciência histórica envolve também a competência de experiência, isto é, a capacidade de aprender como olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente. Para Rüsen²²⁸, a terceira característica da consciência histórica prende-se com a competência de orientação. Assim, é necessário ser-se capaz de utilizar o todo temporal e o seu conteúdo experiencial na orientação da vida. Esta competência envolve o nortear a ação através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. É necessário utilizar a interpretação da evidência histórica com a situação corrente e determinar o curso de ação, ou seja, decidir o que fazer e legitimar a decisão utilizando razões históricas.

O autor considera que a utilização de lugares comuns sobre «consciência histórica» pode estar relacionada com a tradição de retórica, a qual pode ser um indicador decisivo da estandardização dos fatores de significância histórica na forma de discurso em que a consciência histórica é expressa. Esta problemática tem de ser concebida e interrelacionada em conjunto, isto é, a orientação temporal parece ser a relação entre as necessidades práticas funcionais e a racionalidade metodológica de cognição histórica.

Neste sentido, considera-se que para esta relação podem existir três estratégias/dimensões:

1. a estratégia política — dimensão de memória coletiva;
2. a estratégia cognitiva — dimensão da produção de conhecimento histórico — disciplina académica;
3. a estratégia estética — dimensão poética e retórica da representação histórica — princípios do sentido da História²²⁹.

²²⁶ RÜSEN, 1993.

²²⁷ RÜSEN, 1993.

²²⁸ RÜSEN, 1993.

²²⁹ RÜSEN, 2000a.

Sugere que a diferenciação de estratégias de relação das necessidades práticas e da racionalidade científica ocorre através das dimensões de cultura geral e da cultura histórica genérica, como critérios para dar sentido.

Quando se aponta esta diferenciação em termos de dimensões de cultura histórica que se articulam com a consciência histórica, afirma-se que esta distinção é baseada no princípio de que a consciência histórica está situada no campo de interação de culturas heterogêneas, considerando-se ainda que é a consciência histórica o único e independente elemento de cultura. Assim, as estratégias de reconhecimento nacional do poder político, as estratégias retóricas e poéticas de realização da consciência histórica têm de ser analisadas no processo de fazer sentido comum e por isto diferenciadas na sua articulação. Por outro lado, é necessário ter-se em atenção o peso dado a esta relação entre fazer sentido de tempo e a estratégia/dimensão em que esta relação se inscreve.

As estratégias anteriormente referenciadas são ainda cruzadas com cinco princípios, a ter em consideração:

1. os interesses de cognição podem ser gerados fora das necessidades para a orientação temporal do mundo presente;
2. os conceitos de significância e perspectivas de mudança temporal dão ao passado o seu papel «histórico»;
3. as regras metodológicas são âncora para a pesquisa empírica;
4. a evidência do passado fruto da interpretação é apresentada de forma narrativa;
5. as funções de orientação cultural perspetivam-se numa direção temporal das atividades humanas e conceitos de identidade.

Para Rüsen²³⁰, todos estes princípios em conjunto são suficientes para constituírem o pensamento histórico como uma forma racionalmente elaborada de memória histórica. Entendendo-se a memória histórica como memória do que for mais além dos limites de tempo de uma pessoa particular ou grupo, se existir uma distância temporal entre o passado e o presente.

Estes princípios podem sofrer modificações no desenvolvimento do pensamento histórico, mas a ordem sistemática continuará. Nesta relação sistemática, todos os fatores dependem de um princípio fundamental, critério de sentido. É este que permite a coerência desta inter-relação e caracteriza os estudos históricos no contexto de variedade da mudança histórica. Este critério de sentido é que governa a relação entre passado e presente, e é através desta relação que o passado tem a sua significância como «História». Se a focalização for colocada ao nível dos interesses e funções do pensamento histórico, os estudos históricos estarão comprometidos com uma estratégia política de memória coletiva. Por outro lado, se o foco for direcionado para conceitos e métodos, há um compromisso com uma estratégia cognitiva de produzir

²³⁰ RÜSEN, 2000a.

conhecimento histórico. Esta relação é a que constitui o carácter científico dos estudos históricos. Subjuga o discurso da História às regras de argumentação histórica, à linguagem conceptual, ao controlo pela experiência, conseguindo consentimento e concordância através de significados racionais. Por outro lado, quando a relação é estabelecida entre as formas e funções com um compromisso estético de representação histórica poética e retórica, o conhecimento do passado incorpora ferramentas da vida presente, conseguindo modificá-lo por orientação cultural²³¹.

Segundo uma linha de pensamento histórico que se pode considerar em oposição ao pós-modernismo, o pensamento histórico fornece à atividade humana ferramentas que funcionam como referências de orientação através da ideia de mudança temporal. Esta ideia pode ser usada como guia de orientação para simultaneamente mudar o mundo e fazer surgir uma identidade coletiva, pois trabalha-se com a memória coletiva. O pós-modernismo destrói a plausibilidade desta função, substituindo a orientação pela imaginação. Isto ocorre na medida em que, quando não se considera uma entidade real chamada História, a imaginação histórica é constituída por elementos de ficção.

Segundo Rösen²³², na forma moderna de pensamento da relação passado e presente, existe uma conexão ontogenética pelo conceito de mudança temporal. O pensamento histórico dá a impressão de que o passado se move através das situações do dia presente. Gallie²³³ aponta as seguintes necessidades, funções e limitações das explicações caracteristicamente genéticas. Assim, considera que:

1. este tipo de explicações procura estabelecer, ou pelo menos ajudar a indicar, um certo tipo de continuidade entre um número de condições temporariamente *a priori* e o seu resultado subsequente;
2. este tipo de explicações não pretende ter um poder preditivo: o evento *a priori* não é analisado somente em conjugação com certas leis universais para constituir uma condição suficiente de ocorrência do evento subsequente.

A linha de pensamento do pós-modernismo destrói esta ideia de conexão genética em prol da dignidade do passado. Os autores pós-modernistas consideram que esta ideia é contrária à integração das formas do passado na vida humana como um processo. Por seu turno, outros autores aceitam a ideia de um desenvolvimento temporal comprometido com a interligação de passado, presente e futuro na «totalidade» da História. Os pós-modernistas consideram a existência de um compromisso da memória histórica com um conceito de tempo, que caracterizam de forma metafórica como «the tiger's leap of the moment». Esta metáfora pretende significar que toda a cadeia entre diferentes fenómenos do passado pode ser cortada em favor de uma única ocorrência, que ganhe uma substancial significância histórica. Esta signifi-

²³¹ RÜSEN, 2000a.

²³² RÜSEN, 2000a.

²³³ GALLIE, 1959.

cância condensada temporalmente é tornada aparente para a vida presente através da memória histórica. A memória é vista como um tigre que salta nas nossas mentes e traz consigo uma irritação da nossa consciência em resposta a uma habilidade de mudança temporal das vidas²³⁴.

1.3.1. A identidade e o sentido do passado

A orientação temporal da vida pode variar a partir do tipo de consciência histórica desenvolvido e do tipo de perspectiva que forma. Assim, o que é recordado funciona como um espelho refletindo os níveis de interesse no conteúdo e as atitudes que daí advêm no tempo. Na memória histórica estão espelhados os modos de vida individual na forma de sínteses de experiências discerníveis e das expectativas. A orientação temporal promove o modo de fazer sentido do passado.

Para a consciência histórica, a formação de identidade constitui também um elemento importante. A consciência histórica relaciona-se com a identidade pela extensão da significação do processo temporal dado ao «eu», ao «nós» e a transcendência do segmento de vida individual. Através da identidade histórica, a pessoa torna-se parte de um todo temporal maior que a sua própria vida. Desta forma, introduz-se nas sequências temporais uma autocompreensão e sentido do «eu» em processo. O «eu» a ir sendo, que excede o campo de tempo biológico do «eu». Simultaneamente, a consciência histórica inscreve o tempo social e cultural em si própria. Afirma-se, por exemplo, que ser-se cristão é estar dentro de, mais precisamente, conhecer e sentir de uma certa forma um corpo temporal de uma comunidade. A duração temporal entre as origens e o presente de um povo é indicativo da profundidade e da intensidade de valor indexada à estima nacional²³⁵.

Face a todo este enquadramento conceptual, podem-se apontar duas funções essenciais à consciência histórica:

- a orientação temporal;
- a criação de identidade.

Modos de fazer sentido do passado

A função de sentido da consciência histórica pode ser diferenciada na medida em que o simbolismo nesta esfera parece ser determinado por várias estratégias de interpretação da experiência histórica e sua aplicação na orientação temporal. Estas estratégias gerais abarcam praticamente todas as manifestações empíricas da consciência histórica. A consciência histórica pode ser diferenciada por níveis ou perfis. Esta diferenciação permite agrupar por perfis os dados empíricos, de acordo com a natureza e o grau de realização da função de significância da consciência histórica.

Os tipos de significância histórica são realizações distintivas da forma narrativa de consciência histórica, isto é, podem ser descritos como padrões de narrativa de significância histó-

²³⁴ RÜSEN, 2000a.

²³⁵ RÜSEN, 2001.

rica. Estes tipos de significação materializados na narrativa são como o modo elementar e geral das operações mentais, nas quais a consciência histórica toma forma como histórias de um tempo com sentido e significado trazido através da memória.

O passado humano é recordado de uma forma diferente em cada um dos campos de referência numa aproximação compreensiva do passado, presente e futuro. A comunicação humana é regulada e é dada uma orientação temporal à vida, formando-se a identidade histórica²³⁶. Este autor aponta uma tipologia de quatro tipos de fazer sentido histórico:

1. tradicional;
2. exemplar;
3. crítico;
4. genético.

No modo tradicional de fazer sentido da História procede-se a um rechamar das origens e das formas correntes de vida. A vida é orientada segundo os pontos de vista culturais, que têm sido preservados nos sistemas de vida tradicional. O tempo é entendido como significante eternamente e por isso deve ser repetido. Neste sentido, o tipo de significância tradicional representa as origens como uma obrigação para o futuro. Qualificam-se os eventos recordados num processo temporal, que se orienta do ontem para o amanhã, como uma força efetiva contínua na conduta da vida humana. No tipo tradicional, os guias orientadores da vida prática são preestabelecidos, sendo a sua moralidade fixa, estática e inquestionável. A identidade é formada pela adaptação afirmativa e pela imitação das definições culturais pré-dadas da vida. Acrescentar-se-ia que a forma narrativa correspondente seria a do mito, das lendas. Na segunda forma de fazer sentido da realidade, no tipo exemplar, considera-se que o passado está repleto de uma multiplicidade de exemplos que servem para mostrar a validade e a utilidade de regras gerais de conduta. A relação entre passado, presente e futuro repousa na validade contínua dessas regras gerais. Isto é, o passado fornece os paradigmas aos quais se deve aderir, se o êxito for o desejo que se pretende alcançar no presente e no futuro. Neste sentido, as decisões tomadas são comunicadas por referência a casos precedentes através dos quais se deduzem regras. Neste sentido, a identidade histórica assume uma forma de competência com regras, ou seja, um saber em ação que respeita regras deduzidas de casos precedentes. Em termos de narrativa, esta focaliza-se na descrição causal. O modo crítico de fazer sentido histórico pretende ir para além do padrão dominante histórico de significância da vida prática corrente, tentando perscrutar novas e diferentes perspectivas. A História é concebida como contra-história, podendo desfazer as linhas orientadoras normativas do presente. A memória histórica, neste tipo de fazer sentido histórico, procura cortar com a tradição, bem como com as suas contradições, destruindo desta forma a relação dominante das três dimensões de tempo. O tempo parece significar o juízo livre do ser humano, expressando-se o poder na negação do padrão dominante. Neste tipo de consciência histórica existe a clara e crítica distinção do ponto de vista que é «nosso», e do que é

²³⁶ RÜSEN, 2001.

do «outro». Ou seja, este tipo de significância crítico contribui para o desenvolvimento de competência na demarcação e «definição» dos próprios interesses. A identidade é assim formada pela capacidade de negar os padrões estabelecidos de significância. Uma das manifestações deste tipo de fazer sentido da História pode ser a representação linguística. No modo ontogenético de fazer sentido histórico coloca-se o foco no aspeto de mudança na passagem do tempo. A mudança é encarada como decisiva na representação do passado como sequência processual. As três dimensões do tempo são representadas como um processo dinâmico temporal. Assim, a comunicação é caracterizada pela diversidade de pontos de vista representativos de várias perspectivas temporais. Neste processo multiperspetivado existe o reconhecimento mútuo de cada um dos pontos de vista, que podem ser integrados numa perspectiva mais compreensiva. A vida é orientada de acordo com uma perspectiva de mudança nas relações e circunstâncias. O futuro prospetivo excede as oportunidades do passado. O tempo e a História são essencialmente temporalizados. A identidade histórica é formada com atenção à duração do «eu» através da mudança e é potenciada com o reconhecimento do ser-se diferente. Contudo, este ser-se diferente não se prende com a negação do dominante, antes é entendido como o ser-se diferente dos outros numa perspectiva histórica. Ou seja, existe uma mobilização temporal individual da pessoa encarada numa perspectiva de pertença e diferenciação dos «outros». Em termos de conceção de narrativa parece poder-se fazer corresponder uma metanarrativa, reflexiva em si mesma.

Estes tipos de fazer sentido histórico propostos por Rösen²³⁷ são considerados pelo autor como uma ajuda para clarificar e tornar compreensíveis os modos como a consciência histórica atualmente parece funcionar e como é constituída na sua função de orientação.

1.3.2. O enlace da narrativa e da consciência histórica

A consciência histórica move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com experiências que lhe permitam «abrir» o futuro. Mas alguns perigos podem ocorrer, por exemplo, se se estender o passado ao futuro através da fascinação, olhando-se o passado como um ponto de partida e alargando-o a partir do presente para o futuro. Esta situação parece estar presente nas utopias comunistas/marxistas e anarquistas e no «fim da História», pois o seu corpo de princípios funciona como narrativas projetadas no futuro, na medida em que, para lá de uma visão retrospectiva que é analisada com base no corpo teórico defendido, se aponta prospetivamente o desenho da sociedade fruto da utopia defendida. Em qualquer dos casos, a consciência histórica articula uma experiência de diferenciação temporal entre o depois e o agora, ao mesmo tempo que faz a ponte entre estes referentes²³⁸.

A narrativa histórica é entendida enlaçada na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico. É, assim, uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais. A narrativa, a História é entendida como a coerente estrutura de relações temporais. O processo temporal do passado é visto como uma con-

²³⁷ RÜSEN, 2001.

²³⁸ RÜSEN, 2001.

seqüência dos eventos e é trazido para o presente de uma determinada forma. Deste modo, dá significado ao presente e o futuro é desenhado como uma perspectiva de expectativas.

A consciência histórica articula esta seqüência temporal quando relata e relaciona os processos de recordar a mudança temporal no passado, ou seja, expressa-se narrativamente²³⁹. Este processo de dar sentido e significado ao tempo e ao contexto situacional em que se manifesta a narrativa pode mudar. A consciência histórica constrói o seu conteúdo, o passado é conjugado com sentido e significado para o presente e futuro, como «história» na forma de narrativa (tal como defendem Ricoeur e Carr, entre outros já referenciados).

Este quadro conceptual permite inferir que a consciência histórica se expressa a si própria narrativamente nas representações do passado. Estas representações não aparecem isoladas como um discurso objetivo, mas também através e em imagens concretas como símbolos ou monumentos.

Em resposta às considerações de White²⁴⁰ de que o trabalho histórico é manifestamente uma estrutura verbal em forma de um discurso narrativo, poético na sua natureza linguística, Rüsen²⁴¹ considera que a palavra «poético» deve ser entendida no seu sentido original, o qual implica simplesmente o significado de produzir algo. Considera que nenhum historiador pode negar a existência de uma atividade criativa no processo de pensamento histórico. Neste sentido, a narração é o modo como essa atividade é levada a cabo, e a História é o produto deste processo. A narrativa histórica é entendida como um sistema de operações mentais definindo o campo de consciência histórica. O tempo é, neste sentido, compreendido como uma ameaça para as relações humanas normais, sendo a morte a mais radical experiência de tempo. A História é a resposta a este desafio, pois é a interpretação da experiência ameaçadora de tempo. Isto é, a História vence a incerteza ao vislumbrar um padrão com sentido, no curso do tempo, que responde às esperanças e intenções dos seres humanos. A narração é, assim, entendida como o processo de dar sentido/significado à experiência de tempo²⁴². Nesta linha, Rüsen²⁴³ compreende a afirmação de White²⁴⁴ de que a narração é um ato poético na constituição de conhecimento histórico, concebendo-se a narração como um processo de poesia, isto é, de produzir um pano de fundo de experiência temporal tecido de acordo com a necessidade de orientar o próprio «eu» no curso do tempo. O produto deste processo de narração capaz de orientar é a História. Respeitando a ameaça de morte, a narração transcende os limites da mortalidade num horizonte de fronteira de ocorrências temporais com sentido/significado.

A narração deve ser entendida como uma operação fundamental da consciência histórica, mas convém ter em atenção que nem toda a narração é histórica. Rüsen²⁴⁵ considera que uma narração é histórica quando conjuga em si as seguintes qualidades:

²³⁹ RÜSEN, 2001.

²⁴⁰ WHITE, 1998.

²⁴¹ RÜSEN, 2001.

²⁴² RÜSEN, 2001.

²⁴³ RÜSEN, 2001.

²⁴⁴ WHITE, 1998.

²⁴⁵ RÜSEN, 2001.

1. a narrativa histórica é mediada pela memória. A narrativa mobiliza a experiência de tempo passado, o qual está gravado nos arquivos da memória, permitindo que a experiência de tempo presente se torne compreensível e tornando possíveis as expectativas de tempo futuro;
2. a narrativa histórica organiza a unidade interna das três dimensões de tempo pelo conceito de continuidade. Este conceito permite ajustar a experiência real de tempo às intenções e expectativas do ser humano. Ao fazer isto, torna relevante a experiência do passado para a vida presente e influencia a forma de conceber o futuro;
3. a narrativa histórica serve para estabelecer a identidade dos seus autores e dos seus leitores/ouvintes. Esta função decide se o conceito de continuidade é, ou não, plausível. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer a audiência do seu carácter de permanência e estabilidade na mudança temporal do seu mundo e do seu «eu».

Rüsen²⁴⁶ considera, ainda, que estas qualidades da narração histórica trazem consigo a orientação da vida prática no tempo: «an orientation without which it is impossible for humans to find their way»²⁴⁷.

A narração histórica tem como função geral orientar a vida prática no tempo através da mobilização de memória de experiência temporal, desenvolvendo-se um conceito de continuidade e estabilizando a identidade. Esta função pode ser realizada de quatro modos, de acordo com quatro condições necessárias que devem ser cumpridas, para que a vida humana possa seguir o curso de tempo. Estas condições são: a afirmação, a regularidade, a negação e a transformação. Daqui pode-se vislumbrar quatro tipos funcionais de narração histórica com correspondente forma na historiografia²⁴⁸.

Apresenta-se esquematicamente a tipologia proposta por Rüsen²⁴⁹, na qual se persegue o específico carácter histórico de fazer sentido da experiência de tempo na narração, acrescentando neste quadro o modo de conceber a mudança (Tabela 1).

Tabela 1. Os diferentes tipos de narração histórica relacionados com os perfis de consciência histórica²⁵⁰

	<i>memory of</i>	<i>continuity as</i>	<i>identity by</i>	<i>sense of time</i>
Traditional narrative	<i>origins constituting present forms of life</i>	<i>permanence of originally constituted forms of life</i>	<i>affirming pre-given cultural patterns of self-understanding</i>	<i>time gains the sense of eternity</i>
Exemplary narrative	<i>cases demonstrating applications of general rules of conduct</i>	<i>validity of rules covering temporally different of life</i>	<i>generalizing experiences of time to rules of conduct</i>	<i>time gains the sense of spatial extension</i>

(cont.)

²⁴⁶ RÜSEN, 2001.

²⁴⁷ RÜSEN, 2001: 89.

²⁴⁸ RÜSEN, 2001.

²⁴⁹ RÜSEN, 2001.

²⁵⁰ RÜSEN, 2001: 91.

	<i>memory of</i>	<i>continuity as</i>	<i>identity by</i>	<i>sense of time</i>
Critical narrative	<i>deviations problematizing present forms of life</i>	<i>alteration of given ideas of continuity</i>	<i>denying given patterns of identity</i>	<i>time gains the sense of being an object of judgement</i>
Genetical narrative	<i>transformations of alien forms of life into proper ones</i>	<i>development, in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically</i>	<i>mediating permanence and change to a process of self-definition</i>	<i>time gains the sense of temporalization</i>

Relativamente à narrativa tradicional, Rüsen²⁵¹ considera que a vida humana é organizada em tradições, as quais não podem ser negadas totalmente sob pena de o ser humano se sentir desenraizado. A narrativa tradicional articula as tradições como condições necessárias para os humanos seguirem o seu caminho. Os monumentos são uma forma tradicional de fazer sentido historicamente da experiência de tempo. Deste modo, as narrativas tradicionais relembram as origens que constituem o sistema de vida no presente. Constrói-se a continuidade como a permanência dos sistemas de vida originariamente constituídos e formam a identidade pela afirmação dos padrões culturais pré-dados de autocompreensão. O tempo, por sua vez, ganha o sentido de eternidade. Contudo, as tradições isoladas não são formas de orientação que sejam suficientemente úteis porque são muito limitadas em termos de conteúdo empírico. Por outro lado, encerram em si grande heterogeneidade e variedade de regras ou princípios para serem integradas.

As narrativas exemplares, por seu turno, tentam relacionar a diversidade. Assim, tentam tornar as regras e os princípios abstratos mais concretos através de histórias de casos singulares, que demonstram a validade das regras e dos princípios. Ou seja, as narrativas exemplares relembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta, impondo a continuidade com uma validade de regras supratemporal, a qual cobre temporalmente diferentes sistemas de vida. A identidade forma-se pela generalização de experiências de tempo que regem a conduta. Assim:

The core of the logic of exemplary narration is formulated by the old phrase: historia vitae magistra (history is the teacher of life)²⁵².

As narrativas exemplares abrem o campo de experiência temporal para lá dos limites da tradição, ganhando o tempo um sentido de extensão espacial temporal.

A narração crítica tem como principal característica a negação de tradições, regras e princípios. Esta negação aparece antes de qualquer alteração pretendida dos padrões culturais de compreensão histórica, dando claramente espaço a novos padrões. Como refere Rüsen²⁵³, as narrativas críticas fazem pensar nos desvios que tornam a vida presente problemática, na medida

²⁵¹ RÜSEN, 2001.

²⁵² RÜSEN, 2001: 92.

²⁵³ RÜSEN, 2001.

em que esquematizam a continuidade de forma indireta, ou seja, dissolvem ou destroem ideias efetivas de continuidade. Numa linha de continuidade estas narrativas vivem no que destroem, formando-se a identidade pela negação de padrões preexistentes de autocompreensão, isto é, uma identidade obstinada. As narrativas críticas funcionam como antiestórias, pois o tempo é aqui entendido como sendo um objeto de julgamento. «But critical narrative is not the last word of historical consciousness»²⁵⁴, pois a negação dinâmica só substitui um padrão por outro, não dando resposta à necessidade de compreender a mudança em si própria como significado e significante.

O último tipo de narrativa apresentado por Rüsen²⁵⁵, a narrativa ontogenética tem como uma das suas principais características dar orientação à mudança temporal do ser humano e do mundo, à qual os leitores/ouvintes poderão ajustar as suas vidas para enfrentarem as alterações do tempo. Assim, a continuidade é entendida como desenvolvimento, no qual a alteração das formas de vida é necessária para a sua permanência. A identidade é constituída através da mediação da permanência e da mudança, num processo de autodefinição. As narrativas deste perfil de consciência histórica representam as forças de mudança como fatores de estabilização, abandonam a ameaça de perda do «eu» no movimento temporal da subjetividade humana, interpretando esta situação como uma oportunidade positiva para o «eu». A autocompreensão humana nestas narrativas é organizada como um processo temporalmente dinâmico, ganhando o tempo o significado de temporalidade²⁵⁶.

Estes quatro tipos de narrativa não se excluem mutuamente, antes estão muito relacionados, embora cada um deles seja claramente distinto dos outros. Para Rüsen²⁵⁷, de forma resumida, existem dois pontos principais de conexão da complexidade dos tipos de narrativa apresentados:

1. encontram-se os quatro elementos referenciados em todos os textos históricos, pois um necessariamente implica os outros;
2. existe uma progressão natural entre os quatro tipos de narrativa, servindo a narrativa crítica como uma catarse para a transformação.

Para além de outros usos da tipologia apresentada, Rüsen²⁵⁸ aponta que o desenvolvimento ontogenético da consciência histórica é como um processo estrutural:

We know scarcely anything about the structural development of historical consciousness in the process of individualization and socialization. But the temporal interpretation of the logical order of the four types would lead to an hypothesis about this development. It seems worthwhile for further differentiation and empirical investigation to conceptualize the

²⁵⁴ RÜSEN, 2001: 92.

²⁵⁵ RÜSEN, 2001.

²⁵⁶ RÜSEN, 2001.

²⁵⁷ RÜSEN, 2001.

²⁵⁸ RÜSEN, 2001.

*ontogenetical development of historical consciousness as a structural process which brings about narrative competence in a sequence of the four types along with the stages of development in other fields*²⁵⁹.

Em termos concretos, a construção da consciência de tipo ontogenético parece ser uma preocupação da investigação a ser abordada no campo específico da educação histórica. Nesta linha de pensamento, parece poder-se também aferir que, se se pretende uma visão alargada em termos de consciência histórica, se deve promover o olhar para o maior leque das suas manifestações através da multiplicidade das suas concretas expressões narrativas.

Em conjugação com esta multiplicidade de expressões narrativas articuladas em discurso, aparecem os indicativos de histórias que, sem o serem, funcionam como indicadores linguísticos que as próprias histórias contêm. As próprias narrativas têm de ser compreendidas em conjugação com estes símbolos que expressam.

Rüsen²⁶⁰, partilhando ideias de Carr²⁶¹, considera que a forma pura na qual a consciência histórica é expressa pode ser empiricamente exposta na História com as clássicas características de início, meio e fim. Em narrativas estruturadas e/ou em narrativas abreviadas, estes vários modos de articulação da consciência histórica têm certas funções práticas, na medida em que indicam a compreensão do tempo experienciado com alegorias de tempo significado, no quadro de referência da orientação cultural do ser humano. Isto é, pertencem aos símbolos através dos quais o ser humano compreende o seu próprio mundo, a si próprio e as suas relações com os outros numa perspetiva temporal. Esta situação permite ao ser humano viver com o «outro», baseado em circunstâncias dadas e orientando-se a si próprio²⁶².

A função de orientação prática da consciência histórica afeta a compreensão das dimensões temporais humanas acerca do «eu» e do mundo. Deste modo, as representações históricas do tempo aparecem nas mais divergentes formas de discurso. Para Rüsen²⁶³, refletem as esperanças, os desejos, as ansiedades e as saudades no espelho do passado, trazendo consigo a autoavaliação e a situação dos outros na representação «*... relationships to the fore and create scenarios for the duration and change of these relationships*»²⁶⁴.

A narração parece ser a operação através da qual a mente humana realiza a síntese das dimensões de tempo, simultaneamente com os valores e a experiência. Uma vez que a narrativa concretiza os procedimentos da consciência histórica e tem uma função de orientação temporal, considera-se que, especificamente, a competência essencial da consciência histórica se pode designar como «competência narrativa»²⁶⁵. Esta competência narrativa pode ser definida como a capacidade/habilidade de a consciência humana fazer emergir os procedimentos

²⁵⁹ RÜSEN, 2001: 95.

²⁶⁰ RÜSEN, 2001.

²⁶¹ CARR, 1998.

²⁶² RÜSEN, 2001.

²⁶³ RÜSEN, 2001.

²⁶⁴ RÜSEN, 2001: 5.

²⁶⁵ RÜSEN, 1993.

através dos quais se faz sentido do passado, tendo como efeito uma orientação temporal na vida prática presente²⁶⁶.

Rüsen²⁶⁷ apresenta como seu objetivo propor uma teoria de desenvolvimento em relação à competência narrativa da consciência histórica, análoga às propostas de Piaget e Kohlberg. Considera ser crucial o ato narrativo para relacionar-se a atualidade com os valores, na medida em que a função geral da narração histórica se prende com a orientação da vida prática no tempo. Assim, mobilizando a concepção de memória da experiência temporal desenvolve a noção de um abrangente todo temporal, dando pistas na vida prática de uma perspectiva temporal interna e externa²⁶⁸.

Com este pano conceptual de fundo, Rüsen²⁶⁹ apresenta seis elementos e fatores da consciência histórica:

1. o conteúdo — a experiência de tempo dominante desenhada a partir do passado;
2. os padrões de significância histórica — as formas que adquirem os todos temporais;
3. o modo de orientação externa — no que respeita às formas comunicativas da vida social;
4. o modo de orientação interna — a identidade histórica como ocorre na historicidade da autocapacidade e autocompreensão humana;
5. a relação entre a orientação histórica e valores morais;
6. a relação da consciência histórica com o pensamento moral.

Com referência a estes seis elementos e fatores da consciência histórica, Rüsen²⁷⁰ desmonta cada um dos quatro perfis de consciência histórica, que definiu:

1. consciência histórica tradicional;
2. consciência histórica exemplar;
3. consciência histórica crítica;
4. consciência histórica ontogenética.

No que respeita à consciência histórica tradicional considera que a total negação das tradições provocaria o sentimento de desorientação massiva, afirmando que é também função da consciência histórica manter essas tradições vivas. Assim, a orientação deste tipo de consciência histórica passa por apresentar o todo temporal, o qual torna o passado signifiante e relevante para a atualidade. A extensão de orientação no futuro é concebida como uma continuidade de obrigação cultural e padrão de vida ao longo do tempo. O modo como este perfil de consciência histórica guia a vida humana externamente pauta-se pela afirmação de obrigações, que requerem consentimento, ou seja, são as obrigações que definem a «união» dos grupos sociais em termos de manutenção e sentimento comum de origem. Em termos de orientação interna, que se espelha na identidade histórica, esta é definida através das tradições, da afirmação dos padrões

²⁶⁶ RÜSEN, 1993.

²⁶⁷ RÜSEN, 1993.

²⁶⁸ RÜSEN, 1993.

²⁶⁹ RÜSEN, 1993.

²⁷⁰ RÜSEN, 1993.

culturais predeterminados de autoconfiança e autocompreensão. A moralidade é definida como tradição, possuindo uma estabilidade inquestionável, e o pensamento moral passa pela permanência visível na História.

A consciência histórica de perfil exemplar desenha a experiência de tempo sob a forma de casos, que representam e incorporam as regras de mudança temporal e conduta humana. Assim, a memória histórica é estruturada em termos de exemplos e é aberta ao processar um número infinito de eventos do passado. Estes eventos não devem possuir qualquer significância específica em si mesmos, mas em relação a uma ideia abstrata de mudança temporal e conduta humana válida para todos os tempos, ou cuja validade não seja limitada ao evento específico. A História é entendida como o passado recontado com a mensagem ou lição para o presente — passado pedagógico. A orientação externa é efetuada através da aplicação de regras derivadas e provadas historicamente para as situações atuais. A identidade, a orientação interna é constituída através de competência para a regularidade do padrão de vida atual, tomando a identidade a forma de prudência. Em termos de valores, a moralidade é concebida como tendo validade intemporal, ensinando a História a argumentação moral.

O perfil crítico de consciência histórica pauta-se por desacreditar a narrativa. Para se ser convincente deve-se exercitar uma argumentação histórica crítica, mas com plausibilidade, oferecendo-se uma «contranarrativa». O conceito de abarcar a totalidade temporal incluindo passado, presente e futuro é visto como algo negativo. Deste modo, a História torna-se a ferramenta que rompe com a continuidade, perdendo o seu papel de orientação do quotidiano. No que respeita à identidade histórica, as narrativas críticas expressam o que não se pretende ser, ou seja, constrói-se a identidade pela força de negação. Em termos de valores, estas contranarrativas confrontam os valores morais com a evidência histórica das suas origens imorais. A moralidade é posta em causa, apontando-se a relatividade cultural em contraste com valores presumidos universalmente — pensamento moral como ideologia crítica da moralidade.

A consciência histórica ontogenética considera que os tempos mudaram, aceitando as narrativas dentro do campo de referência de interpretação. Neste sentido, a mudança é a essência que dá sentido à História. A memória histórica prefere representar a experiência do passado com os eventos transformados nos quais os padrões de vida «estranhos» são envolvidos em configurações modernas. A significância é pensada em desenvolvimento, isto é, os padrões mudam em ordem de manter a permanência. A permanência é entendida como interna e dinâmica. Ao contrário da permanência da tradição, das regras exemplares e da negação crítica, aqui a rutura da continuidade dá-se na natureza estática em que se perspetiva a mudança. Diferentes pontos de vista são aceites porque podem ser integrados numa perspetiva abrangente de mudança temporal. A identidade histórica define-se pelo cruzamento de tempo e eventos, estando permanentemente em transição. Os valores morais são temporalizados, isto é, conceptualizados em termos de pluralismo de pontos de vista e de aceitação concreta do *otherness* dos «outros». O pensamento moral é baseado no argumento de mudança temporal, encarada esta como necessária/decisiva para estabelecer a validade dos valores morais.

A tipologia apresentada é considerada por Rüsen²⁷¹ como uma ferramenta metodológica e heurística. Este autor afirma ainda que a consciência histórica pode também variar de acordo com os seus graus de consciência. Neste sentido, a consciência histórica pode variar desde um nível inconsciente de significância de tempo, como é o caso do sonho em que factos e ficção se misturam, até um nível de consciência clara das significações de tempo em diferentes graus. As componentes emocionais da consciência histórica encontram-se em rota com as formas de aprendizagem do que é considerado politicamente desejável. Só de uma forma hesitante se tem enfatizado a relevância das funções pré e inconscientes de significância na consciência histórica para a interação com a experiência de tempo, para a formação de imagens efetivas em termos culturais e conteúdos da consciência histórica. Neste sentido, foram dados os primeiros passos em conceitos teóricos relacionados com a consciência histórica em que se mobiliza a memória e se equaciona como esta é fortemente influenciada pela dimensão semi ou inconsciente. A este respeito, contributos pioneiros parecem emergir dos trabalhos de Ankersmit²⁷² relacionados com o trauma explanados anteriormente. Em relação aos perfis de consciência histórica no que respeita à sua função de orientação, nomeadamente ao fazer sentido histórico do tempo, esta articula-se com a natureza dessa significância de tempo. Isto é, articula-se com as dimensões, estratégias de cultura histórica, que influenciam em termos específicos a significância e o fazer sentido do tempo.

1.3.3. A consciência histórica e a educação histórica

A tipologia apresentada por Rüsen relativamente à consciência histórica parece ter implicitamente o desejo de construção de uma teoria de desenvolvimento ontogenético, na esteira de estudos do foro da psicologia ao nível do desenvolvimento cognitivo. Assim, parece ser necessário estudar-se como se desenvolve a consciência histórica e quais as suas competências cognitivas.

Rüsen²⁷³, em sintonia com o preconizado por Lee e Dickinson²⁷⁴, considera que a sequência lógica dos diferentes perfis de consciência histórica é a de uma sequência estrutural do topo para o cume: do tradicional até ao ontogenético. Esta sequência estrutural de desenvolvimento tem como características:

1. o incremento de complexidade — os estádios de desenvolvimento de evolução humana podem ser descritos em termos de incremento de capacidade de digerir a complexidade;
2. o aumento de complexidade diferenciado por precondição — a extensão de experiência e conhecimento do passado ocorre em crescente, conforme há o movimento do perfil tradicional para o exemplar. Já o perfil crítico de consciência histórica requer uma nova qualificação da experiência temporal, que tem por base a distinção entre o «meu pró-

²⁷¹ RÜSEN, 1993.

²⁷² ANKERSMIT, 2001.

²⁷³ RÜSEN, 1993.

²⁷⁴ LEE, 1984.

- prio tempo» e o «tempo dos outros». No perfil ontogenético, a qualidade de experiência baseia-se numa conceção temporalizada de tempo em si mesmo, em que o «meu tempo» é dinâmico, alterando-se em «partilha» com o «tempo dos outros»;
3. o crescimento de complexidade no que respeita aos padrões de significância histórica — partindo-se da indiferenciação entre facto e significado no perfil tradicional, até o próprio significado ser diferenciado em si próprio no perfil ontogenético;
 4. o incremento de complexidade no conceito de verdade — desde uma noção de verdade positivista a uma verdade crítica;
 5. o desenvolvimento de complexidade de orientação externa — o modo como se caracteriza a vida social passa desde a visão exclusivista das tradições em que os nossos padrões culturais e de vida são os únicos aceitáveis; passando para um pensamento exemplar que se alarga a generalizações; pelo perfil crítico, em que se caracteriza a vida social pela crítica a pontos de vista e suas delimitações; até ao perfil ontogenético, em que se clarifica a raiz temporal para o pluralismo de pontos de vista;
 6. o incremento de complexidade na conceção de identidade histórica (orientação interna) — inicia-se em crescente a partir de uma forma não questionada de autocompreensão histórica dada pela tradição e estende-se ao frágil balanço conseguido pela forma ontogenética multidimensional e multiperspetival;
 7. a relação entre o grau de educação e conhecimento histórico com o progresso cognitivo humano — é mais frequente no quotidiano serem encontradas formas de pensar historicamente de perfil tradicional e exemplar do que de perfil crítico e ontogenético, que são mais raras;
 8. o ensino da História e o desenvolvimento da consciência histórica — parece ser mais fácil de aprender formas tradicionais de pensamento na escola. Contudo, as formas exemplares de fazer sentido histórico são as que dominam a maioria dos *curricula*; as competências críticas e ontogenéticas, com especial foco nas últimas, requerem para o seu desenvolvimento um esforço enorme quer para os professores quer para os alunos.

Neste quadro conceptual, partindo-se da noção de que a aprendizagem é um processo de experiência que desenvolve competências, a aprendizagem histórica será o processo de digerir a experiência de tempo em competências narrativas. Deste modo, para Rösen²⁷⁵, a competência narrativa será a capacidade/habilidade de narrar uma narrativa pelos sentidos/significados através dos quais e com os quais se dá à vida prática um *locus* orientacional de tempo.

Esta competência narrativa tem em si três competências principais, segundo Rösen²⁷⁶:

1. a capacidade/habilidade de experienciar historicamente em relação com a atualidade passada;

²⁷⁵ RÜSEN, 1993.

²⁷⁶ RÜSEN, 1993.

2. a capacidade/habilidade de interpretar historicamente em relação com o todo temporal, que combina:
 - a. experiência do passado com a compreensão do presente e as expectativas a observar no futuro;
3. a capacidade/habilidade de orientar historicamente, que se encontra relacionada com a necessidade prática de encontrar uma trajetória através da mudança temporal.

A aprendizagem histórica parece ser conceptualizada como especificamente relacionada com os procedimentos cognitivos de consciência histórica. Assim, a educação histórica parece ocorrer quando as competências de experienciar o tempo passado interpretando-o de forma histórica e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas.

Deste modo, usando-se a tipologia de Rüsen²⁷⁷, a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança de consciência histórica. Pois, a educação histórica vai para lá da aquisição de conhecimento substantivo do passado e a expansão deste *stock*. Antes é conceptualizada como um processo através do qual as competências são progressivamente desenvolvidas, em processo de mudança, de formas menos elaboradas até formas mais sofisticadas. Contudo, como Rüsen²⁷⁸ refere, a teoria apresentada em termos de tipologia de consciência histórica que combina 3 elementos centrais de competência narrativa (experiência, interpretação, orientação) e quatro estádios de desenvolvimento é uma base para uma teoria de aprendizagem histórica. Estes estádios não são pensados de forma estritamente estanque, na medida em que, segundo o mesmo autor, estes perfis de consciência histórica aparecem misturados, sendo necessário proceder-se a um ordenamento hierárquico em relação a qualquer manifestação empírica de consciência histórica.

Em termos de diferenciação de consciência histórica por níveis de desenvolvimento é notório que a consciência histórica se desenvolve no complexo processo de socialização humana e de individualização. Este processo de desenvolvimento não é um simples acumular de capacidades, deve ser compreendido como um processo. O processo de diferenciação de fazer sentido histórico pela consciência histórica pode ser concebido como um processo de desenvolvimento de competências, em que o nível subsequente pressupõe o precedente e o expande. Esta perspectiva dinâmica e continuada de desenvolvimento é entendida como um processo estruturado de competência lógica e específica da História, podendo os diferentes níveis serem visíveis na mesma pessoa conforme o contexto em que a consciência histórica é expressa.

Partilhando-se esta linha de pensamento, aponta-se como definição que a consciência histórica, sendo uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente. Pela consciência histórica, aprofunda-se a orientação do presente e expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado.

²⁷⁷ RÜSEN, 1993.

²⁷⁸ RÜSEN, 1993.

2

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

2.1. OS ESTUDOS EM COGNIÇÃO HISTÓRICA EM ALUNOS E PROFESSORES

No domínio da educação histórica relacionar o passado, o presente e o futuro torna-se um desafio permanente, visando-se colocar os alunos perante a necessidade de pensar o passado para fazerem sentido, também, dos eventos da sua realidade.

Nesta perspetiva, na aula de História, os alunos embarcam com os professores na tarefa de navegarem na tensão existente entre o sentido de familiaridade e o sentimento de estranheza face aos seres humanos de diferentes tempos e lugares que tentam compreender.

Lowenthal²⁷⁹ fala em algumas das competências necessárias para a História que, na sua opinião, não serão muito distintas das de outras ciências. Assim, um dos primeiros aspetos que refere é a familiaridade, que se prende com a habilidade de reconhecer e situar um conjunto de referências comuns acerca de um passado, consensualmente partilhado. Por outro lado, considera ser necessário ser-se competente ao nível do julgamento comparativo, entendendo que este deve partir de um vasto conjunto de evidências em conflito. É necessário ser-se capaz de lidar com diversas verdades, compreendendo que as pessoas conhecem o passado de forma diferente, mas apreciar a «autoridade», evitando a veneração cega ou adesão acrítica às novas visões. Por último, destringir que o conhecimento do passado não é igual ao conhecimento do presente e que a História, a sua narrativa, muda com novos dados, perceções, contextos e sínteses, ainda não descobertos.

Von Borries²⁸⁰ procurou sondar a consciência histórica dos alunos em diferentes países e não só concentrar-se na aprendizagem da História. No estudo *Youth and History*²⁸¹, o foco das respostas de alunos e professores centrava-se nas seguintes categorias:

- a. métodos de aprender/estratégias de ensinar História;
- b. objetivos de aprendizagem/ensino da História;
- c. problemas de ensinar História;
- d. preferências em relação aos *media* usados no ensino da História;
- e. interesses dos tópicos históricos;
- f. benefícios teóricos/mecanismos de lidar com a História.

Dos dados recolhidos encontraram-se diferenças entre os alunos e professores dos vários países estudados. Esta situação sugere um fenómeno social relacionado com «modernização», «secularização», «individualização». Assim, o método de ouvir as «estórias» dos pro-

²⁷⁹ LOWENTHAL, 2000.

²⁸⁰ LOWENTHAL, 2000.

²⁸¹ 2000. Estudo de investigação pensado e coordenado por Magne Angvik e Bodo von Borries, e que contou com coordenadores dos diversos países envolvidos; no caso de Portugal o coordenador foi José Machado Pais. Neste estudo participaram 31000 adolescentes com idades entre os 14 e 15 anos, e 1250 professores, de 24 países na Europa, mais Israel, Palestina e Turquia. O questionário continha 48 questões principais com 240 itens e abordava os seguintes temas: o interesse pela História, a forma de ensino e materiais didáticos, a compreensão histórica e dos seus conceitos e as suas expectativas para o futuro.

fessores na aula de História parece fazer mais eco nos países de leste e mediterrânicos (em que Portugal se inclui) do que nos países nórdicos da Europa.

A este respeito parece relevante partilhar alguns dos resultados de estudos levados a cabo por Wertsch²⁸² na Estónia. Nestes estudos, foram propostas duas versões dos eventos: uma versão oficial apresentada nas escolas, *media*, instituições; e uma versão não oficial aprendida através da família, dos amigos, literatura não permitida — fontes informais. Destas duas versões, pode-se dizer que a primeira era coerente em qualquer tempo, já a segunda assumia formas muito variadas. Contudo, quase todos os habitantes da Estónia concordavam que a versão oficial era falsa e a não oficial era verdadeira. Contudo, os entrevistados conseguiam reproduzir uma versão da narrativa oficial quase automaticamente e conseguiam-na aplicar com grande facilidade para a explicação dos eventos, ou seja, a versão oficial era conhecida, mas não acreditada. Já a versão não oficial era acreditada, mas o seu conhecimento acerca desta versão não oficial tendia a ser fragmentado e parcelar. Deste paradoxo surge um alerta para situações politicamente controversas que poderão ser exacerbadas. O problema que daqui emerge é que os entrevistados se apropriaram da narrativa, conhecem-na, mas não a interiorizaram. Esta narrativa oficial conhecida foi transmitida contando com eventos sucessivos, mas não foi interiorizada, pois não mostraram adesão aos valores correspondentes. A interiorização e o compromisso com determinada narrativa da realidade histórica só farão sentido se for refletida, discutida pelos próprios, isto é, se se procurar sentido aquando da compreensão /interpretação da realidade histórica em causa. Wertsch²⁸³ considera existir a necessidade de as crianças se apropriarem do sentido de um texto de forma remissiva a valores e comportamentos que vejam como seus. Este princípio será também uma explicação do porquê de se conhecer e não se acreditar, e vice-versa. O facto de não existir compromisso com a necessidade de entender o passado levando a que a narrativa oficial seja transmitida para ser regurgitada, parece revelar a falta de preocupação de os habitantes da Estónia compreenderem a realidade em causa de uma forma mais válida e fecunda.

Em consonância com estas preocupações, Levstik²⁸⁴ alerta para o facto de, nas sociedades multiculturais, se desenvolverem diferentes narrativas disseminadas através das famílias, associações culturais e religiosas, e canais públicos (museus, imprensa e *media*). Dentro desta linha, os alunos podem ser confrontados com a necessidade de reconciliação de uma grande variedade de relatos do passado. Os alunos desenvolvem e expressam as identidades de grupo, ao mesmo tempo que tomam parte de um debate progressivo coletivo sobre o carácter e direção da nação.

É necessário ter-se em atenção que cada ser humano cresce em casa com uma história distinta e uma perspetiva própria sobre o significado dos eventos históricos. Assim, as histórias dos pais, da etnia ou do grupo religioso formam a consciência histórica dos jovens.

As culturas de aprendizagem e as culturas de História são distintas entre diferentes comunidades no mesmo contexto nacional e também entre grupos de países. Segundo o estudo euro-

²⁸² WERTSCH, 2000.

²⁸³ WERTSCH, 2000.

²⁸⁴ LEVSTIK, 2000.

peu *Youth and History*, no que se refere a estratégias centradas nas «atividades dos alunos», esta opção é menos comum em países como Lituânia, Hungria, Israel e França do que na Dinamarca e no Reino Unido (explicável esta última pelo *National Curriculum* implementado). A prática de transmissão autoritária de juízos e interpretações sobre a História é mais comum nos países mais pobres/tradicionais, coletivos e religiosos, da Europa de Leste e Sudeste — em que Portugal se inclui — do que na Europa do Ocidente e do Norte. Relativamente aos objetivos do ensino da História, houve escolhas muito diferentes entre os professores e os alunos. Assim, os alunos atribuíram maior importância a objetivos como «conhecimento sobre os factos principais da História» e «tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade», enquanto os professores apontavam para a «explicação de situações do mundo atual e a procura de tendências de mudança», «interiorização dos valores básicos da democracia». Esta situação serve como um alerta da insuficiente transparência de objetivos, uma vez que os alunos não conseguem discernir os objetivos dos seus professores, o que pode denotar dificuldades de diálogo entre estes dois grupos de agentes de aprendizagem da História. Por outro lado, provavelmente os objetivos dos professores não estão a ser conseguidos, na medida em que podem dar muito relevo ao conhecimento substantivo da História esperando que, através da memorização deste, os alunos sozinhos atinjam os objetivos mais elaborados traçados pelos professores. Relativamente às estratégias desenvolvidas pelos professores, este autor encontrou correlações altas entre motivação e estratégias de ensino convencionais com o carácter tradicionalista dos países. Assim, as estratégias convencionais são mais seguidas por países tradicionais, coletivos, religiosos e pobres, enquanto as estratégias inovadoras, por países mais modernizados. Em paradoxo aparente, os jovens mostram-se mais entusiastas em relação à História nos países tradicionais, coletivos e menos modernizados. Tendo em atenção a tipologia de Rösen²⁸⁵ em relação à consciência histórica, parece que existem diferenças de distribuição das frequências dos países entre o perfil «tradicional» e o «crítico». Assim, os países escandinavos, com a exceção da Islândia e os países do Noroeste Europeu, revelam uma consciência histórica menos tradicional e mais crítica do que a média dos outros países. Estes países escandinavos e do Noroeste Europeu são também os mais modernizados, secularizados e individualizados. Em oposição, países como a Croácia, a Bulgária, Portugal, a Espanha, a Grécia e a Turquia ficam acima da média na «interpretação tradicional», e abaixo da média na «interpretação crítica». Estes países são também mais tradicionais, religiosos, coletivos e pobres. No Médio Oriente verificou-se que alunos e professores são simultaneamente tradicionais e críticos. Isto é, são altamente tradicionais e coletivos como sociedades, mas são críticos na medida em que, nomeadamente para os Islâmicos, a História esconde a sua «crítica», sendo críticos na interpretação histórica. Relativamente aos judeus israelitas, estes apresentam uma interpretação enviesada, simultaneamente «antitradicional» e «anticrítica», o que, segundo Von Borries²⁸⁶, pode sugerir que se sentem «modernizados» e «satisfeitos pela História». Parece que estas noções de

²⁸⁵ RÜSEN, 2000a.

²⁸⁶ BORRIES, 2000.

interpretação se enraízam mais num passado prático do que no passado histórico, no sentido discutido por Oakeshott²⁸⁷. Nesta perspetiva, parece que a História é um meio de instrumentalização e legitimação de determinados desejos presentes através do passado. Os países pós-socialistas, por sua vez, revelaram-se ser simultaneamente «não tradicionais» e «não críticos». Pode-se questionar se o facto de terem lidado com tradições culturais de longa duração e usos similares da História em diferentes situações e para diferentes usos explique este tipo de interpretação. A este respeito, Wertsch²⁸⁸ refere que o facto de o sistema fazer da História um assunto do Estado monolítico reforçado na esfera pública e não se permitir a discussão aberta e crítica teria levado à emergência de narrativas não oficiais que revelam claramente oposição à versão oficial. Associados a esta situação há um sentimento de cinismo e um incremento das versões não oficiais.

Pais²⁸⁹ analisa as atitudes dos jovens portugueses que participaram no estudo europeu já referido, acentuando as seguintes especificidades:

- um entusiasmo generalizado e recorrente em relação à História;
- uma posição ambígua relativamente às questões relacionadas com a democracia e o colonialismo.

Este entusiasmo dos jovens pela História é difícil de compreender face à afirmação constante dos professores de que os jovens não têm interesse pela disciplina. Por outro lado, embora haja entusiasmo relativamente aos restantes alunos europeus, os portugueses têm as classificações em média mais baixas e são os que menos apreciam o desempenho dos professores. Contudo, este entusiasmo face à História dos jovens portugueses está em consonância com o que ocorre noutros países economicamente mais carenciados da União Europeia. Pais considera que tal se deve ao facto de as identidades destes jovens de países mais carenciados serem construídas de forma retrospectiva, valorizando o seu passado. Assim, os jovens portugueses revelam uma identidade nostálgica, orientada para o passado, para a tradição e para o encantamento. A nação é pensada como uma forma de unificação através da origem e da tradição. Uma consciência histórica tradicional, se utilizarmos a tipologia de Rüsen.

Pais²⁹⁰ nota que estes jovens, no que concerne à democracia, revelam uma posição muito interessante, pois servem-se da liberdade de expressão para criticarem a própria democracia que lhes permite essa crítica. Por outro lado, são dos jovens europeus os que consideram que a integração na União Europeia pode contribuir para o desenvolvimento económico e social, mas em simultâneo criticam o conceito Europa e identidade europeia. Pais²⁹¹ aponta que a Europa talvez não seja o único espaço de afirmação identitária supranacional para os jovens portu-

²⁸⁷ OAKESHOTT, 1933

²⁸⁸ WERTSCH, 2000.

²⁸⁹ PAIS, 1999.

²⁹⁰ PAIS, 1999.

²⁹¹ PAIS, 1999.

ses. Esta situação leva-nos para a visão dos jovens portugueses relativamente ao colonialismo. Segundo o autor, as ideias dos jovens portugueses apontam para um «branqueamento» artificial do capital «sujo» associado à exploração colonial. Neste sentido, o colonialismo é pensado como uma aventura e alimentam artificialmente um mito, bem como o orgulho nacional, que advém da experiência colonialista. Estas ideias são construídas com base nas vivências e experiências dos jovens em diferentes locais, nos quais também inclui a aula de História.

Von Borries²⁹² aponta também outras conclusões importantes em que convém refletir acerca das estratégias de ensino da História. Assim, as estratégias «abertas», «inovadoras», «modernas» e «centradas nos alunos» não são tão comuns como seria de esperar, depois de 25 anos de reformas das escolas. O ensino de História na Europa é mais pobre do que tem sido assumido pelos políticos e teóricos. Por outro lado, os professores têm a possibilidade de tomar decisões, existindo flexibilidade, que deveria ser vista por estes como vantagem e não como um problema. Não há um caminho, mas, consoante as especificidades culturais e tradicionais da sociedade em que interagem, deve-se discutir, refletir e decidir, de forma aberta, o que é a História e como esta é proveitosa para os alunos. Para além disto, os objetivos dos professores devem ser comunicados explicitamente aos alunos. Acrescentar-se-ia que estes objetivos de aprendizagem devem ser construídos tendo em atenção cada grupo de alunos específico e não generalizações tipológicas. A educação histórica não deve ter por objetivo endoutrinar, mas, como concorda Von Borries²⁹³, equipar os alunos a estudar e pensar historicamente de forma responsável e racional. Este autor acrescenta que a maioria dos alunos irá experienciar pelo menos sessenta anos de história no decurso das suas vidas — história substantiva que o professor ainda não conhece, pois ainda não aconteceu. Por isso, não importa apenas o conhecimento substantivo a ser ensinado, é necessário equipar o aluno a dar respostas.

Boix-Mansilla²⁹⁴ considera que as comparações entre os eventos do presente e os do passado podem cair na mera taxonomia de semelhanças e diferenças, esfumando-se a preocupação de que estes dois espaços temporais devem também ser conectados. O presente apresenta-se ele próprio de forma imediata, e esta imediatez, ilusão de familiaridade, torna a compreensão do presente uma tarefa difícil. Não se podem conhecer as circunstâncias presentes do mesmo modo que sabemos o passado porque carecemos da perspetiva *a posteriori*. No presente não temos o fim da narrativa. Então, apostar unicamente no conhecimento substantivo da História não terá proveitos muito fecundos, na medida em que não ajudará os alunos a tomar decisões.

Segundo Lowenthal²⁹⁵ precisamos de História não para termos pedaços específicos de datas, mas para sermos competentes a pensar historicamente. Neste sentido, é necessário aceitar que o pensamento histórico, mais do que o conhecimento substantivo, é essencial para lidar com os assuntos no quotidiano.

²⁹² BORRIES, 2000.

²⁹³ BORRIES, 2000.

²⁹⁴ BOIX-MANSILLA, 2000.

²⁹⁵ LOWENTHAL, 2000.

Conclusões idênticas acerca do ensino de História centrado no conhecimento substantivo são apontadas por Morton²⁹⁶ relativamente ao ensino no Canadá. Este autor considera que os professores de História canadenses ainda apelam à memorização dos factos aprovados, o que não servirá de muito para a compreensão histórica como se refere:

*But what is learned in school is rapidly forgotten if it is not continually used. (Professional historians should ask themselves how much chemistry they remember)*²⁹⁷.

Mas, tendo em atenção a natureza contraintuitiva de um ensino de História problematizador, Morton questiona: se este tipo de conhecimento fosse substituído por um campo de ferramentas intelectuais críticas, continuaria a existir o mesmo entusiasmo oficial e corporativo acerca do ensino da História?

Para a orientação temporal do aluno será necessário desenvolver um ensino de História centrado na metodologia disciplinar específica e na resolução de problemas. Desenvolver competências para a resolução de problemas incrementará o sucesso na transferência de saber para novas situações. Neste sentido, deverá ser promovido o estudo autónomo e o juízo histórico, de forma sistemática, e em diferentes graus de elaboração.

Esta questão parece ser uma das preocupações de Rosenzweig²⁹⁸ quando aponta que para a maioria dos norte-americanos brancos dos Estados Unidos da América o «passado útil» é a estória da sua própria família. Quando estes utilizam partes do passado nacional, fazem-no de tal forma intimista, que privatizam o passado público, isto é, usam-no para responder a questões mais pessoais sobre moralidade, identidade. O passado torna-se, assim, uma parte do presente. Tais conclusões são também sugeridas no estudo dos Estados Unidos da América de Wineburg²⁹⁹.

Face a todo este quadro, urge questionar-se: o que é que se deve fazer na aula de História?

Torna-se necessário compreender que ideias se formam acerca da narrativa histórica e da História. Topolski³⁰⁰ aponta para a necessidade de se ter em consideração, na construção de narrativas históricas dirigidas aos alunos, as suas capacidades de pensamento, e alerta também para a necessidade de analisar a atitude dos professores em relação à narrativa histórica, em ordem de tentar caracterizar os modelos de ensinar História.

Como referem Lee e Ashby:

*Students have ideas about how the world works, including the past world, and teachers must know what kind of ideas their students are working with, if they are to have any chance of changing them*³⁰¹.

²⁹⁶ MORTON, 2000.

²⁹⁷ LEE & ASHBY, 2000b: 216.

²⁹⁸ ROSENZWEIG, 2000.

²⁹⁹ WINEBURG, 2000.

³⁰⁰ TOPOLSKI, 1998.

³⁰¹ LEE & ASHBY, 2000a: 16.

Visando a formação de uma consciência histórica mais sofisticada nos alunos, segundo alguns autores como Boix-Mansilla³⁰², os professores podem ter duas opções, no ensino de História:

1. escolher entre ensinar o passado cuidadosamente e confiarem que os alunos, eventualmente, se vão apropriando de ferramentas do conhecimento histórico e analítico, e que, quando confrontados com os novos processos sociais e políticos do futuro, as usem para lhes dar sentido;
2. colocar os alunos a fazer esse tipo de conexões, fomentando múltiplas oportunidades orientadas para o fazer, identificando as suas dificuldades e orientando os seus esforços.

Shemilt³⁰³ aponta igualmente para algumas sugestões a se ter em atenção a este respeito. Assim, considera que:

- avançar cronologicamente é tão importante como rever e analisar como as visões variam de grau de resolução;
- planificar lições e esquemas de trabalho tendo em atenção a identificação dos dados que os professores desejam que os alunos incorporem nas ferramentas narrativas emergentes. Com isto pretende-se que sejam destrinchados os conteúdos que servem para dar cor, manter o interesse e o cerne dos problemas. Este exercício deve ser frequentemente revisitado, revisto e sintetizado.

Tendo em atenção as propostas de Boix-Mansilla³⁰⁴ e as sugestões de Shemilt³⁰⁵, se os professores optarem por uma centralização no conteúdo substantivo, desenvolver-se-ão noções de História e consciência histórica nos moldes apresentados por Rosenzweig e Von Borries³⁰⁶. A História deverá providenciar um corpo de conhecimentos substantivos sobre o passado, mas também a compreensão através da experiência de modos de pensar e dos métodos de pesquisa históricos, que podem ser aplicados no exame das experiências sociais ou individuais através do tempo.

No estudo de Boix-Mansilla³⁰⁷, os alunos face ao Holocausto foram desafiados a construir uma explicação multicausal dos eventos como se fosse uma solução final. Para tal, foram confrontando narrativas que conflituavam, considerando vários pontos de vista de agentes históricos, examinando evidência e prestando muita atenção às continuidades e mudanças ao longo do tempo. Parece ter existido nos alunos um incremento de compreensão das situações históricas aquando da sua análise de eventos contemporâneos, como os do Ruanda. Os alunos desenvolveram um ceticismo saudável em relação a explicações monocausais, narrativas sim-

³⁰² BOIX-MANSILLA, 2000.

³⁰³ SHEMILT, 2000.

³⁰⁴ BOIX-MANSILLA, 2000.

³⁰⁵ SHEMILT, 2000.

³⁰⁶ ROSENZWEIG, 2000; BORRIES, 2000.

³⁰⁷ BOIX-MANSILLA, 2000.

plificadas, pontos de vista únicos, evidência insuficiente e anacronismo. Muitos dos alunos eram capazes de pensar sobre aspetos substantivos do passado. Na maioria reconheciam a complexidade do passado devido, nomeadamente, a uma multiplicidade de causas, reconhecendo as condições e a mudança nas suas descrições. Contudo, com algumas exceções, os alunos falharam no reconhecimento que a narrativa histórica é natural e legitimamente construída com múltiplas hipóteses e interpretações.

Segundo os estudos de Lee³⁰⁸ no Reino Unido, Barca³⁰⁹ e Gago³¹⁰ em Portugal, os alunos desde muito novos apresentam, com diferente proporcionalidade de frequência, mas igual sofisticação, ideias muito elaboradas acerca do porquê da diversidade das narrativas históricas e da provisoriade da explicação histórica. Deste modo, os alunos compreendem que o facto de existirem diferentes narrativas não se coloca só sobre o modo como estas são contadas, por existirem lacunas de conhecimento, diferente evidência histórica ou por serem fruto de opinião não desejável do autor, mas também revelam compreender que a narrativa histórica é necessariamente perspectivada e que esta característica é inerente à própria natureza do conhecimento histórico. Alguns alunos entendem também que a explicação histórica é naturalmente provisória na medida em que diferentes explicações surgem como resposta a diversas questões de investigação histórica. Os alunos, quando confrontados com as diferenças das narrativas históricas, podem propor uma série de critérios para determinar o que é contado como «verdade» nas narrativas escritas sobre o passado. É neste ponto que os professores devem começar a tornar visível, ou seja, que se «pratique», o ofício do historiador. Orientar os alunos na compreensão de que as narrativas e a História são humanamente construídas, de que incorporam pontos de vista particulares do mundo perspectivando-se uma determinada audiência, e de que as narrativas históricas procuram ser credíveis para a realidade histórica em foco aos olhos de quem as lê.

A identidade e especificidade do «outro» é uma das temáticas em agenda no campo da investigação em educação histórica. Neste sentido, Castro³¹¹, em Portugal, pretende compreender os núcleos conceptuais da multiculturalidade e/ou interculturalidade entre os alunos do ensino secundário. Os alunos portugueses parecem demonstrar diferentes perfis de ideias, num modelo de progressão de pensamento em cinco níveis. Desde conceber o «outro» pela diferença até conceções mais sofisticadas em termos de empatia contextual e multissignificância. Estas últimas ideias inscrevem-se num quadro de objetividade crítica que lhes permite compreender o «outro» numa perspetiva de diversidade, relação e universalidade, dentro de uma abordagem intercultural. Para Castro³¹² torna-se premente que, ao nível da seleção de conteúdos e construção de manuais, se tenha em atenção a ideia de relação entre os seres humanos numa conceção de universalidade, de modo a evitar cair-se na díade semelhanças e diferenças

³⁰⁸ LEE, 1996.

³⁰⁹ BARCA, 2000.

³¹⁰ GAGO, 2001.

³¹¹ CASTRO, 2006.

³¹² CASTRO, 2006.

entre culturas, ou, como acontece em alguns projetos escolares, no «folclore cultural» reprodutivo de diferença. É necessário, no seu entender, que os alunos sejam desafiados com experiências de aprendizagem problematizadoras do diálogo entre culturas, sem qualquer tipo de «branqueamento» ou omissão de conflito. A sala de aula de História é um dos espaços em que esta promoção de diálogo entre culturas pode ser desenvolvida de forma sistemática.

Partilhando as reflexões do historiador e a experiência histórica, os alunos poderão, em relação «à grande narrativa», desenvolver-se dentro de um quadro de «ceticismo saudável», como é apontado por Boix-Mansilla³¹³, ou seja, num quadro em que a História de sentido único é entendida como saudável, respeitando-se as interpretações e hipóteses dos historiadores sobre os eventos contemporâneos. Mas, Boix-Mansilla³¹⁴ questiona: se a História não se repete, como pode o conhecimento substantivo dos eventos formar os pontos de vista contemporâneos dos alunos?

Só tendo em mente o desafio e o desenvolvimento de conceitos relacionados com a própria natureza da História é que se desenvolvem nos alunos ferramentas intelectuais, que lhes permitirão fazer sentido do mundo e dos problemas que vão surgindo na sua vida. Este caminho será mais proveitoso e fecundo quanto mais for partilhado e incrementado pelos professores, que não deixarão os alunos desamparados num turbilhão de informação descontextualizada e aceite acriticamente.

Ao nível das diferentes interpretações do passado que conflituam, Seixas³¹⁵ considera que têm sido apresentadas várias opções pedagógicas e epistemológicas. Deste modo, avalia três opções para o uso da narrativa na aula de História:

- a. ensinar simplesmente a melhor estória e como esta aconteceu, numa preocupação de fomentar a memória coletiva. Esta opção não prepara os alunos para os modos de investigação histórica;
- b. apresentar as versões diversas e ensinar os alunos a concluir sobre qual é a melhor interpretação, com base em documentos, opiniões dos historiadores e outros materiais. Considera o autor que esta opção promove a compreensão dos critérios usados pelos historiadores para validar a produção histórica:

*In a classroom with this orientation, rather than being told simply to believe a single story, students come to understand what makes a valid historical account*³¹⁶.

- c. refletir acerca da incerteza da noção «melhor estória». Os alunos consideram as versões como documentação de suporte, mas depois desconstruem as versões do passado segundo os seus próprios interesses no presente. O autor sublinha que, nesta opção desconstrucionista, o enfoque situa-se na compreensão das estratégias usadas por diferentes grupos para veicular as suas narrativas, deixando na sombra a busca das melhores respostas históricas:

³¹³ BOIX-MANSILLA, 2000.

³¹⁴ BOIX-MANSILLA, 2000.

³¹⁵ SEIXAS, 2000.

³¹⁶ SEIXAS, 2000: 20.

is not so much to arrive at a «best» or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve present-day purposes³¹⁷.

É através da História que se compreendem os mecanismos de mudança e continuidade, que se vislumbram as várias formas como os problemas são colocados e resolvidos na sociedade. A História equipa o ser humano a compreender como esses interesses, crenças e experiências o conduzem. Sem a preocupação de procurar entender quais as narrativas que melhor nos habilitam a perceber o mundo em que vivemos, seguindo uma atitude reflexiva, um exame completo da evidência/da narrativa o mais crítico possível, o passado pode ser visto como episódico, romanceado e quase sem sentido. Segundo Desmond³¹⁸, as crianças, se não experienciam o processo histórico, repetirão os erros. Os alunos devem ser partes ativas na investigação de carácter histórico. O objetivo do estudo da disciplina do passado não passa pela obrigação de encher as suas cabeças com datas selecionadas e factos, mas construir ativamente as suas ideias do passado com base na própria pesquisa. Desmond³¹⁹ considera ser premente compreender se o desenvolvimento de pensamento histórico é visto como uma finalidade importante na prática dos professores na aula de História, ou se estes se concentram primordialmente nos conteúdos substantivos da História. Na opinião deste autor, o pensamento histórico é valioso para um humano civilizado e um cidadão participativo. «Pensar historicamente» é um conceito sofisticado e, infelizmente, segundo o autor, é raro aceder-se a ele.

Numa linha de contornos algo relativistas, Levstik³²⁰ considera que os modos como o conhecimento é criado, transmitido, distorcido, politizado e usado para propósitos específicos são raramente parte integrante dos temas da formação de professores. Sem este desafio, os professores podem acriticamente aceitar o conteúdo existente no currículo, assim como a organização social que é refletida e suportada por esses conteúdos. Esta situação encerra um problema complicado em contextos multiculturais: na sala de aula coexistem alunos com diferentes *backgrounds* étnicos e terão dificuldades de adequação das suas próprias perspetivas, nomeadamente de significância histórica, com o que lhes é apresentado na escola. Com base nesta preocupação, Levstik³²¹ tenta compreender os pontos de vista de alunos, candidatos a professores e professores de História, acerca de significância histórica. Neste contexto, observa que todos os participantes do estudo atribuem significância aos aspetos do passado que promovem a unidade social e consenso. Contudo, as respostas destes variam em certos aspetos da narrativa da história dos Estados Unidos da América. Em relação a esta questão, os alunos demonstram por vezes interesse em aspetos negativos do passado que constroem os professores. Assim, os professores encontram-se num dilema, que resolvem da seguinte forma:

³¹⁷ SEIXAS, 2000: 20.

³¹⁸ DESMOND, 2000.

³¹⁹ DESMOND, 2000.

³²⁰ LEVSTIK, 2000.

³²¹ LEVSTIK, 2000.

1. abordam a história «positiva» porque receiam que, ao introduzir uma história «negativa», tal seja inapropriado para crianças na escola elementar e média, considerando-as pouco maduras para lidar com um passado ambíguo;
2. sugerem que estes aspetos mais ambíguos/dúbios são mais aberrações do que padrões da história dos Estados Unidos da América;
3. argumentam que conhecer as partes coercivas e divisivas do passado dos Estados Unidos da América não é fundamental para a formação da identidade nacional das crianças, sugerindo que esse tipo de conhecimento mina a identidade.

Deste modo, os candidatos a professores e os professores de História subscrevem uma identidade nacional que é integradora, mas não é plural, cívica, e raramente social. Torna-se necessário ter em linha de conta que se está perante conceções de candidatos de professores e professores de um país que é fruto de vários fluxos migratórios e onde existe uma grande amálgama de povos e culturas. Contudo, e se por um lado este pode ser um dos argumentos usados pelos professores para evitarem determinados temas que, na sua perspetiva, podem fundamentar a desunião, por outro lado, pode servir exatamente como contra-argumento: afirmar-se a necessidade de existência de pluralidade crítica fundamentada para a formação de uma identidade partilhada. Numa sociedade que se diz livre, é contraditório que se promova uma versão em detrimento de um debate concreto, informado e crítico das diferentes perspetivas. Uma vez mais, a grande preocupação é colocada no conhecimento substantivo, em vez do conhecimento disciplinar, pois, caso o foco fosse colocado no desenvolvimento da compreensão histórica, estas questões não se levantavam e não seriam aceites justificações com base em questões míticas. Ainda a este respeito, é afirmado pelos professores que os alunos não seriam suficientemente maduros para lidarem com estas situações dilemáticas. Contudo, a investigação no campo da educação histórica demonstra que tais receios não têm fundamento. Parece poder-se afirmar que os professores referidos no estudo de Levstik³²² não são capazes de lidar com o dilema entre o seu desejo de ensinar uma história nacional «benéfica» e o desejo de os alunos quererem saber mais sobre aspetos do passado encarados como contraditórios. Esta preocupação dos professores quase que se assemelha ao ensinar a História consensual para não existirem perturbações, deixando-se o contraditório fora das salas de aula. A promoção deste tipo de compreensão histórica restrita deixa muito a desejar, pois os alunos limitar-se-iam a conhecer e a dar eco de uma perspetiva endoutrinada em prol de uma cidadania predefinida e uma determinada identidade consensual/integradora. Desta forma, parece que, em vez de se formarem jovens com espírito crítico, se visa o tradicional, castrando-se a racionalidade humana. Por outro lado, deixa os jovens desamparados perante a amálgama de informações veiculadas por diferentes meios informais e paralelos à escola que, como a vida, naturalmente, encerra o contraditório.

³²² LEVSTIK, 2000.

Levstik³²³ traça o seguinte quadro da educação histórica nas escolas dos Estados Unidos da América:

1. os professores, *a priori*, discutem o que é ou não historicamente significativo, construindo uma visão dicotômica da América. A «nossa» narrativa é focalizada na construção de uma polaridade europeia-americana, e, através desta, houve uma simples cultura num mundo multicultural. Os vários grupos culturais e as suas atividades aparecem de uma forma marginal;
2. os professores e os alunos não experienciaram a investigação histórica. Assim, ambos precisam de diferente e não necessariamente de mais História. A sua formação deve ser acerca e com base na natureza disciplinar da História, envolvendo-os na pesquisa;
3. os professores demonstram receio de aborrecer os pais, que pretendem um ensino de uma versão «higienizada» da História. Os professores funcionam como amortecedores de diferenças e não querem lidar com estas, de uma forma sistemática.

O grande desafio dos professores passa por educar os alunos para a cidadania ativa e fundamentada, sendo necessário desenvolver competências ao nível de discussão com sentido e significado, logo produtiva e tendo como base diferentes perspetivas, o contraditório e o diverso natural da vida. Deste modo, os assuntos que são do interesse dos alunos devem ser integrados, mas não, como Levstik³²⁴ refere, de forma higienizada, sanitária. A mesma autora considera que é fulcral a construção e desenvolvimento de um quadro de ferramentas intelectuais dos alunos, potenciadoras de um sentido crítico para a discussão das narrativas legitimadas e das narrativas alternativas. Mas, para tal, torna-se necessário também compreender que tipo de referências e ideias desenvolveram os professores acerca do que é a compreensão histórica, isto é, o que é «pensar historicamente». A proposta desta autora, que parte de uma realidade intercultural, centra-se num problema premente nesse contexto, historicamente genuíno no que concerne ao tratamento da controvérsia e ao dar voz às diversas narrativas que os alunos trazem para a aula. Contudo, fica esbatida, nesta abordagem, a preocupação de os alunos construírem, na sala de aula, narrativas mais válidas no ponto de vista histórico (e não apenas como afirmação crítica de identidades diversas).

Para que o objetivo de desenvolver a educação histórica seja incrementado, é necessário que o professor esteja consciente das suas conceções. Em Portugal, os estudos realizados na década de 1990³²⁵ demonstraram preocupações de relacionar os seus estudos acerca do ensino da História com a epistemologia da História, mas ainda sem fundamentação de estudos empíricos respeitantes à realidade portuguesa. Estes estudos empíricos, em Portugal, iniciaram-se no limiar do século XXI.

³²³ LEVSTIK, 2000.

³²⁴ LEVSTIK, 2000.

³²⁵ FELGUEIRAS, 1999; FÉLIX & ROLDÃO, 1996; FÉLIX, 1998; ROLDÃO, 1999.

Num estudo realizado por Barca³²⁶ sobre os critérios e justificações que os estudantes de 4.º ano da licenciatura em Ensino de História (futuros estagiários) usam para decidir acerca de diferentes narrativas históricas, denota-se que existem ideias presas a um simples veicular de informação. Isto é, estes estudantes consideram que a melhor narrativa é a fornecida por um historiador mais neutral (quase sempre português). A aceitação de diferentes narrativas históricas como uma condição legítima e própria da natureza do conhecimento histórico, discutindo as narrativas com base objetiva e procurando a mais poderosa em termos de explicação do passado, emergiu entre participantes deste estudo, à semelhança do que aconteceu com os jovens do ensino secundário num outro estudo de Barca³²⁷. Contudo, ideias relacionadas com o contexto de produção encarado como um fator constrangedor da perspectiva do autor apareceu de forma mais explícita entre estes estudantes de ensino de História do que entre os alunos mais novos. Barca³²⁸ aponta para a necessidade de se explorarem as ideias de segunda ordem que os professores revelam e aplicam quando fazem decisões concretas na aula de História. À semelhança dos alunos, para que exista mudança conceptual em História e do pensamento histórico, é necessário, antes de mais, conhecer as ideias que os professores têm acerca destas dimensões, para se desenharem estratégias que os habilitem a promover o desenvolvimento do pensamento histórico. Barca³²⁹ aponta que o enfoque quase exclusivo no conteúdo, durante a sua formação, mesmo universitária, possa ser um dos fatores responsáveis pela ocorrência de padrões de pensamento menos elaborados entre estudantes de ensino de História.

Em relação a esta preocupação de se compreenderem as ideias com que as pessoas lidam na compreensão da realidade histórica, Lee e Ashby³³⁰ chamam a atenção para a importância da formação de professores com vista à exploração das ideias dos alunos:

*But, students may have more chance of developing their ideas about history if their teachers have clear ideas, can recognize their students' starting points, and have strategies for building on them*³³¹.

Com a mesma preocupação, Magalhães³³² apresenta como principal objetivo do seu estudo compreender as conceções de professores sobre História e o ensino da História. Segundo esta autora, os professores, nomeadamente os professores a lecionar História em escolas do ensino básico e secundário da área de influência da Direção Regional do Alentejo no ano letivo de 1998/1999, e que responderam ao questionário do seu estudo, consideram genericamente a História como ciência e, de uma forma oscilante, aderem à possibilidade de novas descobertas alterarem o conhecimento anteriormente estabelecido. Este resultado poderá sugerir uma con-

³²⁶ BARCA, 2002.

³²⁷ BARCA, 2002.

³²⁸ BARCA, 2002.

³²⁹ BARCA, 2002.

³³⁰ LEE & ASHBY, 2000b.

³³¹ LEE & ASHBY, 2000b: 215.

³³² MAGALHÃES, 2000.

ção de tipo positivista, em que a variância da História se deve apenas à descoberta de novas fontes sobre o passado. Por outro lado, rejeitam a ideia de História como uma não ciência — e valerá a pena, como a própria autora do estudo tem afirmado, explorar as fundamentações para a esta postura. Afirma-se que a promoção de momentos de reflexão e a clara explicitação de concepções dos professores poderão permitir que estes tenham uma maior consciencialização das suas concepções. Estudos como os referidos dão subsídios extremamente importantes para a formação inicial e contínua dos professores, visando-se assim o potenciar da atenção destes em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico dos seus alunos.

Como Magalhães³³³ refere:

*Parece ser possível afirmar que a formação de professores de História deve incluir não apenas uma base sólida de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente*³³⁴.

Dentro desta linha de preocupações, McDiarmid³³⁵ aposta numa nova abordagem com professores estagiários, visando a sua formação em prol de uma mudança conceptual que assenta no diálogo entre o conhecimento metodológico/didático e a epistemologia da História. Esta proposta consiste em promover experiências de formação aos professores estagiários em torno de uma nova forma de aprender História e provocar um repensar das concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. No final de um primeiro *workshop* dinamizado por este autor na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Michigan, os professores estagiários, quando questionados se poderiam ensinar segundo o modelo que lhes foi aplicado, afirmam que o modelo não funcionaria porque «eles» (não especificados) não autorizariam tal abordagem. Consideram que essa metodologia violaria as noções dos alunos sobre o ensino de História e assumem que os alunos não conseguiriam. Pode-se inferir destes dados que, nas suas responsabilidades como professores, não estaria incluída a introdução de novas formas de aprendizagem. A preocupação-base destes professores é que os alunos aprendessem o que era veiculado pelo manual. Não é muito surpreendente a ideia destes professores estagiários de que os manuais têm toda a informação de que precisam para ensinar. No estudo, a este respeito, foca-se o facto de não fazerem uso do seu conhecimento como um recurso para ensinar. Quando estes professores estagiários procedem à planificação de atividades, a sua preocupação recai, essencialmente, em propor atividades como discussões e trabalhos de grupo, pois estão convencidos de que, com a escolha de atividades «certas», o pensamento crítico automaticamente aparecerá. Esta atitude parece demonstrar que o professor está preocupado com a

³³³ MAGALHÃES, 2000.

³³⁴ MAGALHÃES, 2000: 285.

³³⁵ MCDIARMID & VINTEN-JOHANSEN, 2000.

finalidade, mas não com o processo. Parece existir a crença de que o pensamento crítico é algo inato e que se desenvolve face à oportunidade de o fazer. Denota-se igualmente ser um grande desafio para estes professores deixarem de pensar em tópicos e passarem a pensar em problemáticas. Este desafio será tanto maior quanto menos o seu conhecimento estiver interiorizado. Alguns autores relembram a necessidade de o conhecimento da disciplina e de o conhecimento substantivo estar interiorizado, «psicologizado» pelo professor para melhor abordarem as temáticas com os alunos. Para McDiarmid³³⁶ é necessário que se passe de uma compreensão superficial para uma compreensão mais profunda das problemáticas históricas e, de igual modo, uma compreensão mais profunda das ideias dos alunos, de forma a ajudá-los a desenvolver as suas competências. Dos materiais produzidos pelos professores estagiários neste *workshop*, surge a ideia de que, ao nível da narrativa histórica, estes possuem um conhecimento pouco desenvolvido, de tal forma que poucos demonstram competência para desenvolver uma tese e substanciá-la com evidência apropriada. De seguida e após a reformulação do curso de formação de professores foi introduzido no seu plano de formação um seminário com a finalidade de promoção de reflexão acerca da relevância para a aula de História deste tipo de metodologia baseada na investigação histórica.

Partindo desta ideia, urge tentar compreender de que forma os professores fazem sentido da realidade histórica, ou seja, como dão sentido às suas experiências históricas. A fusão da compreensão substantiva que os professores detêm com a compreensão epistemológica e de aprendizagem dos alunos é o desafio a colocar. Como Bain³³⁷ refere, é tornando visível o trabalho cognitivo «invisível» do historiador que se cria uma noção mais próxima, clara e real da História, para não se cair numa listagem de factos. A aula de História é ela própria uma construção do passado que deve e pode ser precedida e levada a cabo seguindo os princípios de investigação disciplinares.

Voss e Wiley³³⁸ consideram que, quando um indivíduo processa um tipo de tarefa, esta pode ser processada a um nível mais profundo ou superficial. Assim, a um nível mais superficial, este indivíduo pode, perante nova informação, não ativar o seu conhecimento anterior memorizado e esta nova informação não fará parte de uma representação mental. Já num processamento de informação mais profundo, ativar-se-ão mais informações, relacionando-as com as representações mentais já existentes e que estarão acessíveis para novas conexões e interligações. Deste modo, um processamento de informação mais superficial leva a um conhecimento substantivo de superfície, pouco interiorizado, podendo não levar a uma compreensão substancial. Aprender um conteúdo é possível com um processamento relativamente superficial, mas para o compreender é exigida a existência de um processamento mais profundo. Este processamento mais profundo é facilitado pelo conhecimento prévio do indivíduo, tópicos específicos e tópicos relacionados.

³³⁶ MCDIARMID & VINTEN-JOHANSEN, 2000.

³³⁷ BAIN, 2000.

³³⁸ VOSS & WILEY, 2000.

Deste modo, o ponto-chave é capacitar os alunos para chegarem ao seu próprio campo intelectual, dando sentido às diferentes narrativas e à História, e não fornecer-lhes uma grande narrativa, a História. Shemilt³³⁹ alerta para o facto de, ao ser dada uma grande narrativa, esta poder levar a que os alunos sejam ensinados a aceitar uma figura privilegiada do passado, em vez de construírem e usarem significativamente as diferentes narrativas através do seu próprio juízo, julgamento. Para alguns alunos, a narrativa é construída como se fosse do mesmo estatuto epistemológico que os factos que a constituem. Logo, aquilo que muda parece-lhes ser a realidade. Neste quadro e segundo Shemilt³⁴⁰, a História é vista como uma estrada de sentido único, que não admite múltiplas tradições ou linhas de desenvolvimento com finais infelizes.

É urgente fazer uma alteração crucial, mudarmos o foco do conhecimento substantivo histórico para as questões disciplinares da natureza da História. Com isto, não se defende o ensino da filosofia da História em vez da História, mas ensinar a História de uma forma reflexiva, de modo a estimular e desenvolver as ferramentas cognitivas dos alunos necessárias para a compreensão histórica.

A validade das narrativas varia com a escala temporal e espacial, mas devem ser os próprios alunos a construir o próprio problema a resolver, bem como um conjunto de questões.

Assim, e segundo Shemilt³⁴¹, as ferramentas dos alunos, para serem verdadeiramente úteis, devem ser ordenadas e coerentes, complexas e multidimensionais, mas também devem ser *polythetic* e admitirem narrativas alternativas.

Apela-se para que, perante diferentes narrativas, se questione o que fazer com as perguntas que são lançadas, em que escala de tempo estamos a trabalhar e se preste atenção ao tema em estudo.

2.2. OS ESTUDOS EM CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS E PROFESSORES

A narrativa histórica é a expressão da consciência histórica, como já apresentado anteriormente. Neste sentido, é fulcral analisarem-se os estudos empíricos realizados nesta perspetiva.

Seixas e Clark³⁴² consideram que a consciência histórica contemporânea está escondida não tanto na leitura do lugar de memória em si mesmo, mas na análise das controvérsias que provocam no presente. Assim, uma dimensão crucial do estudo da consciência histórica passa pelo facto de se entender como as ferramentas que visam a compreensão do passado são passadas às gerações. Para estes autores, o veículo mais formal é a escola, mas também se interrogam qual o papel de outros «locais»: a família, os filmes, a televisão, as celebrações. Todos estes locais operam interativamente e desafiam continuamente a consciência histórica das pessoas.

³³⁹ SHEMILT, 2000.

³⁴⁰ SHEMILT, 2000.

³⁴¹ SHEMILT, 2000.

³⁴² SEIXAS & CLARK, 2002.

Wineburg³⁴³ afirma que a consciência histórica não emana numa lógica de círculos concêntricos: do indivíduo para a família, da nação para o mundo. Todos os dias há a necessidade de se ser um historiador, realizando-se crítica de evidência/narrativas e construindo-se explicações. Este autor considera que talvez as sociedades entendam que não existe esta necessidade de fazer sentido de várias realidades e defendam que se deve escolher aquelas mensagens que fazem com que o indivíduo se sinta bem consigo próprio, com o seu grupo e com a sua fé. Talvez seja este o imperativo de uma sociedade contemporânea, onde o passado emerge como um tesouro que permite construir a «nossa» identidade. Assim, a História é vista como uma herança, usa-se o passado, mas não se tem a pretensão de se compreender o passado em si próprio. A este respeito, Wineburg³⁴⁴ apresenta uma imagem, que pode não estar muito longe do real. Assim, segundo este autor, os adultos juntam-se para desenhar os factos que os alunos devem saber. De seguida, elaboram um teste. Quando se conhecem os resultados, estes mostram que os alunos fizeram pouco e mal. A inferência retirada de imediato é que os alunos não sabem nada e não se equaciona o que é que esse resultado pode demonstrar — talvez só demonstre que os alunos não sabem aquilo que os adultos querem que eles saibam. Por outro lado, perante os resultados, não existe de imediato a preocupação de questionar o que é que os alunos poderiam ter pensado em relação aos conteúdos, o que é que deveriam aprender, nem como é que os alunos poderiam ter interpretado a tarefa proposta. A este tipo de atuação estão subjacentes concepções behavioristas, em que, se o aluno «imita» o «comportamento» desejado, sabe. Contudo, com a «revolução cognitiva» são propostas novas lentes para compreender o que atualmente os alunos aprendem nas aulas e fora destas, que não se compadece com a resposta, o comportamento certo veiculado pela escola, mas por dar sentido em diferentes formas e níveis de elaboração à realidade podendo existir uma grande variedade de respostas. Wineburg³⁴⁵ levanta também a questão de como é que os alunos situam a sua própria história pessoal no contexto da história nacional e universal. Considera que as imagens que os alunos trazem consigo vêm de sítios fora da escola, como dos *media*, cultura popular, igreja e casa. Este autor refere ainda que, em vez de se lamentar a pouca correção destas imagens, se deverá questionar como se formaram e porque é que estas são mais poderosas do que os conteúdos históricos da escola para a formação da sua consciência histórica.

Torna-se necessário refletir que tipo de ferramentas intelectuais deve a educação histórica tentar desenvolver. Lee³⁴⁶ apresenta três dimensões de aprendizagem histórica que considera importantes:

1. a aprendizagem cresce na experiência ganha a partir da reflexão sobre passado humano;

³⁴³ WINEBURG, 2000.

³⁴⁴ WINEBURG, 2000.

³⁴⁵ WINEBURG, 2000.

³⁴⁶ LEE, 2002a.

2. a experiência e o conhecimento são transformados numa mudança produtiva através do modelo de interpretação;
3. a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação da vida.

A aprendizagem histórica é concebida como um processo de aquisição de conhecimento através da experiência histórica e autorrealização. Estes princípios são consonantes com a abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Tanto mais que se entende que a aprendizagem histórica não pode ser só um processo de aquisição de conhecimento substantivo de História/de factos «objetivos», tem também de envolver o sujeito e as suas ferramentas cognitivas. O conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente.

Neste quadro conceptual, a utilização de uma só narrativa correta, como uma simplificação, com o acordo de todos os *experts*, é vista como arrastando consigo imensos perigos, entre os quais o facto de não permitir o questionamento sistemático, bem como a sua temporalização. Ou seja, sobre o passado podem ser escritas, contadas um sem-número de narrativas, na medida em que existe também uma imensidão de questões a serem respondidas. Estas questões estão enraizadas, entre outras dimensões, no interesse do nosso presente e nas concepções desse presente/desse tempo.

Na sua matriz disciplinar, Rösen³⁴⁷ considera que estes interesses estão subjacentes à vida prática, portanto «abaixo» da linha da disciplina de História. Contudo, alguns desses interesses poderão estar subjacentes às dimensões da disciplina de História: as questões que os historiadores colocam podem ser mais distanciadas e menos relacionadas com a sua vida prática presente, mas não deixam de estar relacionadas com o modo como se vê o mundo. Assim, não poderemos apenas falar de uma só narrativa.

As narrativas variam pelo facto de se poderem sempre levantar novas questões que irão fazer surgir novas narrativas, mas também, e como apontado por Danto³⁴⁸, com o que pode ser dito em cada tempo. Assim, as narrativas não são só alteradas porque os nossos interesses se modificaram, mas também porque o que pode ser dito sobre o passado é modificado pelo futuro³⁴⁹.

Qualquer campo de ferramentas intelectuais tem de ser desenvolvido num contexto meta-histórico: deve-se equipar os alunos a compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e as evidências históricas inferidas. Deste modo, o objetivo é permitir aos alunos que compreendam a significância atribuída aos eventos e processos, de forma que estes possam avaliar estas afirmações, colocando as suas próprias questões e interesses. Por outro lado, quando se fala de um campo

³⁴⁷ RÜSEN, 2000a.

³⁴⁸ DANTO, 1989.

³⁴⁹ LEE, 2002a.

de ferramentas, este necessariamente é provisório e tem de ser revisitado de modo a ser assimilado por adaptação ou troca conceptual. Esta situação implica que o mesmo tema seja retomado em diferentes perspectivas temporais, em vez da simples perspectiva cronológica dos acontecimentos. Lee³⁵⁰ aponta que este campo intelectual deve ser metafórico em vez de sedimentário. Ou seja, deve servir em diferentes intervalos de tempo como questionamento, em vez de ficar fixo, arregado a uma única noção de um evento específico. Assim, será mais útil desafiar os alunos a resolver o problema «será que a descoberta da agricultura terá tido o mesmo impacto para as pessoas do Neolítico que a Revolução Agrícola para as pessoas do século XVIII?» do que questionar o que foi a Revolução Neolítica ou a Revolução Agrícola do século XVIII³⁵¹.

Urge promover a mudança conceptual dos professores centrada nos conceitos disciplinares da História, ou seja, nos conceitos/ideias meta-históricas. Por ideias meta-históricas, Lee³⁵² entende as ideias tácitas do domínio epistemológico que os historiadores usam ao fazerem a História. Quando a história é compreendida através de um processo metacognitivo, é interiorizada pelo indivíduo, dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Aquilo que se propõe é que o ensino assente na compreensão do processo de investigação histórico tendo por base o conhecimento substantivo. Na construção de um campo de ferramentas intelectuais, pode-se fazer a abordagem do conteúdo substantivo por «modelos» temáticos. Visa-se que os alunos compreendam dinamicamente, em processo, a significância das mudanças, sugerindo eles próprios critérios de significância e, deste modo, perspetivarem as formas como a narrativa muda. A coerência interna deve ser reforçada através das ligações entre os diferentes temas mais complexos, simultaneamente reagrupando-os ou subdividindo-os, visando uma nova recombinação com diferentes propósitos. Assim, fala-se de uma estrutura progressiva de complexificação que é repetidamente revisitada. E, nestes moldes, esta estrutura é aberta para ser modificada, acrescentada ou abandonada face a outras abordagens. Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva. Emerge novamente a questão de os alunos terem de ser ensinados a pensar sobre as diferentes formas como a História lhes é apresentada, isto é, relativamente às diferentes narrativas que refletem diferentes formas de pensar/interpretar o passado substantivo.

Em suma, em abandono de uma simples versão «científica» do passado, é necessário ajudar os alunos a reconhecer que, em História, por vezes, tem de contar-se uma narrativa que preferíamos não aceitar³⁵³. Com este visitar contínuo e renegociado, os alunos têm a hipótese de compreender o porquê de em História certos eventos serem mal interpretados. Se os alunos não desenvolvem estas disposições mentais, no entender de Lee³⁵⁴ é sinal de que os alunos ainda não começaram a compreender História. Esta situação é denunciada no facto de demonstrarem

³⁵⁰ LEE, 2002a.

³⁵¹ LEE, 2002a.

³⁵² LEE, 2002a.

³⁵³ LEE, 2002a.

³⁵⁴ LEE, 2002a.

não ter compromisso com a validade, pelo menos como princípio regulador, e não demonstrem respeito pelo passado, que deve ser respeitado mesmo que pouco simpático ou estranho. Os conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos heurísticos para tratar o passado não como lições ou leis de História. Os protocolos substantivos não são aplicáveis de forma mecânica, antes, para serem realmente úteis, requerem um juízo, a experiência de princípios metodológicos para serem elaborados, modificados e, se necessário, desacreditados. Deste modo, o conhecimento substantivo não funciona como lição. No processo de construção desse conhecimento substantivo, desenvolve-se e enriquece-se o campo intelectual dos alunos. E esta construção é útil, pois ajuda-os a pensar acerca do mundo contemporâneo, se for baseado na experiência que é vicariante.

Nesta linha, estudar o passado significa estudar as ideias com que se parte para a investigação, na medida em que, quando a História se objetiva ela própria nas narrativas históricas, se torna autorreflexiva. Voltam-se a focar as ideias, as concepções meta-históricas quando se presuppõe lidar com visões de experiência que contemplam elementos substantivos e disciplinares.

Evans³⁵⁵ desenvolveu um estudo que procurou compreender qual o sentido e o significado da História para os professores, que conceptualização tinham acerca dos propósitos do estudo da História e qual o impacto do quadro conceptual dos professores acerca da História na transmissão do currículo. Este estudo teve a participação de 71 professores. A recolha de dados, numa primeira fase, realizou-se por questionário e entrevista (N=30); e, numa segunda fase, pela observação, exploração de aulas e entrevista a alunos. Dos resultados obtidos, surgiu uma categorização que conta com 4 perfis:

- o professor como contador de estórias;
- o professor como historiador científico;
- o professor como um relativista;
- o professor cósmico.

O professor contador de estórias caracteriza-se por partilhar a filosofia idealista da História colocando a ênfase na transmissão de conhecimentos. Assim, usa uma metodologia centrada no professor e considera que a sua função é contar estórias que promovam a cidadania e a transmissão da tradição. O professor como historiador científico alimenta-se da filosofia positivista, colocando o foco na pesquisa aberta de questões históricas, tentando a objetividade e a verdade científica. Os professores que demonstram uma visão relativista olham a História como sendo o pensamento contemporâneo acerca do passado, procurando ajudar os alunos a desenhar lições para o futuro. Deste modo, tentam fomentar uma pesquisa reflexiva e centram as suas preocupações na reconstrução do passado e na construção do futuro. Os professores com um perfil de ideias denominado por cósmico centram-se na filosofia da história especulativa demonstrando uma visão cíclica da História.

³⁵⁵ EVANS, 1994.

Tendo em mente a tipologia de perfis de consciência histórica de Rüsen³⁵⁶, o professor como contador de estórias parece revelar uma consciência histórica tradicional, uma vez que a sua preocupação é dar a conhecer aos alunos as suas raízes e tradições. O professor relativista, centrando a sua preocupação em que os alunos desenhem lições para o futuro, parece demonstrar uma mescla de consciência histórica exemplar e crítica. Relativamente à consonância entre as concepções acerca da História e a sua prática em sala de aula, o estudo sugere que as concepções dos professores com os perfis de contador de estórias e historiador científico estão em forte consonância com a sua prática em sala de aula. Assim, os professores sabem tacitamente o que estão a fazer e o que pretendem. Em relação aos outros dois perfis esta consonância revela-se de forma mais flexível.

Os alunos entrevistados neste estudo de Evans³⁵⁷ afirmaram que os professores influenciam a sua compreensão da História. Na opinião dos alunos, a História ensina como resolver problemas e como evitar erros, mas afirmam que o traçar de relações passado/presente não tem merecido por parte dos professores uma atenção explícita. Neste sentido, os alunos consideram não ter havido mudança no modo como acreditam e olham a sociedade por causa das aulas de História. As aulas de História, segundo os alunos, têm pouco impacto nas crenças e pensamento destes, exceção feita aos conteúdos. Por outro lado, os alunos revelam uma consciência histórica ao nível exemplar tendo por base a tipologia de Rüsen³⁵⁸ e as suas opiniões estão em consonância com as conclusões de Von Borries³⁵⁹.

Neste sentido, Evans³⁶⁰ afirma que a aula de História não tem promovido uma educação para a cidadania:

Despite the few exceptional teachers who are having a serious impact, what passes for citizenship education in most classrooms may be counterproductive, helping to create and sustain apathy and lack of caring about our society and the world³⁶¹.

Partilhando a preocupação de Evans³⁶² relativamente ao modo como a conceptualização da História influencia o trabalho em sala de aula, Carretero *et al.*³⁶³ acentuam a influência ideológica no modo como os conteúdos históricos são selecionados e ensinados nas escolas. Neste sentido, consideram que os conteúdos históricos têm um papel importante para «firmar» uma consciência nacional e para justificar crenças ideológicas. Provavelmente esta situação significa que não só os líderes políticos têm esta noção, mas também que as sociedades selecionam os seus conteúdos históricos de acordo com os valores que prevalecem. Esta realidade tem sido

³⁵⁶ RÜSEN, 2000a.

³⁵⁷ EVANS, 1994.

³⁵⁸ RÜSEN, 2000a.

³⁵⁹ BORRIES, 2000.

³⁶⁰ EVANS, 1994.

³⁶¹ EVANS, 1994: 205.

³⁶² EVANS, 1994.

³⁶³ CARRETERO *et al.*, 1994.

viável em Portugal quanto ao tipo de conteúdos lecionados nas aulas de História, nas diferentes propostas curriculares ao longo do tempo.

Carretero *et al.*³⁶⁴ afirmam que seria mais aconselhável ensinar os conteúdos históricos dando aos alunos a oportunidade de os considerar em contraponto com diferentes valores, de forma a tentar produzir uma compreensão histórica mais abrangente, minimizando assim a posição ideológica que tem também inerente opções morais. O estudo destes autores contou com a participação de 60 alunos entre os 11 e os 16 anos e com alunos de Psicologia e de História da Universidade Autónoma de Madrid, num total de 40 indivíduos, e os autores utilizaram a entrevista para a recolha de dados. Assim, os alunos adolescentes e os estudantes de Psicologia colocaram o foco da sua atenção na explicação de eventos históricos em fatores intencionais bem como nos agentes. Contudo, os alunos de História tenderam a gerar explicações estruturais, estabelecendo um conjunto de fatores económicos, políticos, científicos e sociais. Face a este quadro, Carretero *et al.*³⁶⁵ consideram que esta situação se deve ao facto de as ideias marxistas e dos *Annales* terem tido um forte impacto entre os historiadores espanhóis e, por conseguinte, entre os professores de História. Assim, sugerem que o quadro conceptual epistemológico da História tem uma forte influência no modo como a História é pensada e ensinada pelos professores.

Em concomitância com o que se pode designar por Escola de Londres, autores norte-americanos como Boix-Mansilla, Wineburg, Seixas, Levstik e Barton apontam a necessidade de a História não se apresentar de forma higienizada, apresentando a perspectiva dominante que reflete os valores definidos pela comunidade, mas sim proporcionar tarefas baseadas em múltiplas perspectivas que sejam espelho de vários quadros de valores, interesses e propósitos.

Em Portugal vários estudos nesta linha de pensamento têm sido levados a cabo para compreender de forma mais sistemática e intencional as conceções quer de alunos quer de professores, no que diz respeito ao seu modo de fazer sentido da realidade passada e presente. Neste sentido, Barca *et al.*³⁶⁶ desenvolveram um estudo que procurou compreender como e de que modo os professores estagiários de História relacionam/articulam as suas ideias de significância e mudança históricas na compreensão do presente e na tomada de decisões do quotidiano. Algumas ideias emergiram deste estudo:

- o presente é entendido por estes professores estagiários como um resultado das rutinas políticas e da estrutura económica de longo prazo, omitindo-se a dimensão social e cultural;
- os referentes significantes estão muito relacionados com aspetos políticos, nomeadamente com a Monarquia, a Primeira República Portuguesa, a Ditadura de Salazar, a Revolução de Abril de 1974 e a União Europeia;
- o tempo é conceptualizado de forma cíclica/pendular.

³⁶⁴ CARRETERO *et al.*, 1994.

³⁶⁵ CARRETERO *et al.*, 1994.

³⁶⁶ BARCA *et al.*, 2005.

Com base nestes dados empíricos, as autoras consideram que, entre os professores estagiários participantes, há uma convergência para uma só narrativa do passado recente, e, muito raramente, consideram perspectivas alternativas. De realçar que as articulações entre o sentido e o significado do passado para a orientação pessoal do indivíduo não são explícitas. Esta situação parece estar intimamente relacionada com o modo como se faz sentido do presente, na medida em que os exemplos providenciados por estes professores estagiários desta possível articulação são focalizados na recessão económica e nas consequências a nível pessoal de empregabilidade.

Como Boix-Mansilla³⁶⁷ refere, quer os professores quer os alunos podem cair na tentação de colocar a História ao serviço de valores morais, sociais ou políticos particulares, isto é, situar a História no quadrante inferior da matriz de Rüsen (2000). Não há interesse nem é desejável a subordinação da educação histórica a valores particulares, que requerem a simplificação das narrativas históricas reduzindo-as a uma coleção de «mitos» fáceis de e para algumas pessoas, grupos, identidade, cultura. Se assim for, o modo de conceptualização da narrativa fica-se pelo dogma e lição moral, como modo de orientação das ações presentes. Assim, a História é vista de uma forma consensual e, num sentido mais comum, como uma memória coletiva, sem a qual as sociedades seriam um marasmo no presente. Considera-se ser extremamente necessário para o ser humano situar-se no tempo, dando sentido ao seu presente em relação ao seu passado, e que perspetive, com base nestes segmentos/realidades temporalizadas, o seu futuro. Contudo, esta ideia consensual de História ou pensamento histórico não faz a distinção clara entre a conceção de compreensão histórica e o conhecimento substantivo histórico. Talvez seja importante discutir-se o que se entende por memória. Quando se fala de memória viva, relaciona-se este conceito com a memória pessoal, mas esta é mais do que privada, na medida em que inclui, para além da memória individual, as memórias pessoais daqueles que as transmitiram — transmissão por reminiscência. Pode-se falar também de memória social, abrangendo este conceito as memórias que nos são passadas por meios indiretos como os livros, a televisão. Esta memória social é mais «completa» do que a memória viva/pessoal, pois engloba mais imagens e mais remotas no passado, as quais têm sido assimiladas à memória coletiva.

Wineburg³⁶⁸ considera que temos de fazer a distinção entre memória vivida e memória aprendida. Os dados da sua investigação sugerem que a memória vivida se situa no que habitou e habita o presente como um momento que continua a formar o presente. Por outro lado, a memória aprendida considera-se mais objetiva, pois acusa a memória vivida de ser mais emocional. A memória histórica é altamente seletiva, pois não são só os detalhes dos eventos históricos que se tornam menos perceptíveis com o passar do tempo, como o que é lembrado ou esquecido do passado é constantemente formado pelo processo social contemporâneo. Esta seleção está relacionada com o que é e não é comemorado, as decisões dos romancistas, realizadores de cinema, entre outros.

³⁶⁷ BOIX-MANSILLA, 2000.

³⁶⁸ WINEBURG, 2000.

Para Lee³⁶⁹, a História transcende a particularidade da orientação da ação no mundo cotidiano, vivenciado. Deste modo, conceptualiza-se a História como um processo de pesquisa, como um produto de várias maneiras de pensar sobre o mundo. Com esta preocupação como base, emerge o conceito de História interiorizada e como providenciadora de luz para a vida. Neste processo reflexivo, desenvolve-se a consciência histórica que Lee³⁷⁰ discute, baseando-se em Rüsen³⁷¹. Por seu lado, Shemilt³⁷² afirma que a História não pode ser desagregada em pedaços, que deve ser contextualizada de forma válida e útil para informar o presente. Perspetiva-se o presente quando se propõe uma visão longitudinal, através de olhar retrospectivo visando a compreensão do que terá acontecido para o que está a acontecer. Deste modo, permite-se adequar os fenómenos presentes a uma plataforma para a compreensão e a interpretação. Esta plataforma promove:

- o dar sentido ao passado;
- o representar do passado como parte de um processo em *continuum*;
- o desenvolvimento de competências de relacionar como se se tratasse de uma «luz» para a compreensão futura da realidade.

Dentro desta linha tipológica de consciência histórica, Seixas e Clark³⁷³ apresentaram um cruzamento de abordagens do passado de Nietzsche com a tipologia de Rüsen³⁷⁴. Assim, ao perfil de consciência histórica designada por exemplar fazem corresponder a abordagem monumental de Nietzsche. Tal correspondência passa pela conceção de que os monumentos e as suas referências ajudam a definir as virtudes socialmente sancionadas, ou seja, têm, e de acordo com Rüsen³⁷⁵, uma função exemplar da História, encorajando e demarcando a integração *versus* a exclusão na coletividade social. Nietzsche fala também de uma abordagem «antiquária» do passado. Quem preserva, honra o passado, isto é, há a procura da preservação para a segurança da continuidade. Segundo Seixas e Clark³⁷⁶, esta abordagem poderá aproximar-se da consciência histórica tradicional, em que há a continuidade cultural e modelos de vida fixos ao longo do tempo. Desta forma, a atitude prática rever-se-ia na preservação monumental. A destruição monumental, por oposição, será o grito de libertação do oprimido, que rompe a continuidade pela destruição desses locais e símbolos da preservação da opressão. A visão crítica de Rüsen³⁷⁷ pode ser o exemplo de um ponto de vista com formação e informações divergentes ou diferentes, ou seja, pode ser perspetivada e objetivada criticamente. Encarada deste modo, as narrativas conflitantes funcionariam como um fator enriquecedor e não como um peso demolidor.

³⁶⁹ LEE, 2002a.

³⁷⁰ LEE, 2002a.

³⁷¹ RÜSEN, 2000a.

³⁷² SHEMILT, 2000.

³⁷³ SEIXAS & CLARK, 2002.

³⁷⁴ RÜSEN, 2000a.

³⁷⁵ RÜSEN, 2000a.

³⁷⁶ SEIXAS & CLARK, 2002.

³⁷⁷ RÜSEN, 2000a.

Para Nietzsche, o conhecimento histórico dentro de uma abordagem moderna do passado não é produzido ao serviço da vida, mas para a historicização desse passado. Considera Nietzsche uma conexão do presente com o passado não preservando nem modificando a continuidade, mas estudando e compreendendo a mudança a partir de um momento histórico particular. Segundo Seixas e Clark³⁷⁸, Rösen³⁷⁹ vai mais longe do que Nietzsche, considerando a mudança temporal como o caminho através do qual as opções são abertas para a atividade humana. O futuro supera o passado nas suas afirmações no presente, sendo este compreendido como uma transição dinâmica. Ao longo da mudança contínua de consciência do indivíduo historicizado, este subscreve valores conceptualizados em termos de pluralismo de pontos de vista, e na aceitação clara e concreta da alteridade. Face a esta argumentação, parece ficar claro que Rösen³⁸⁰ vai muito mais longe do que Nietzsche ultrapassando a noção de historicidade de sentido quase preservacionista, não dando espaço para a transição dinâmica. Neste contexto, não se poderá conceber que a obrigação central dos mais velhos seja simplesmente passar à nova geração uma ideia de preservação da memória.

Urge conhecer a conceptualização dos adultos em relação à História.

Virta³⁸¹ considera que, quando se procede à análise da relação do indivíduo com a História, fala-se de consciência histórica. Assim, e na sua aceção mais ampla, este conceito é coletivo e relacionado com a cultura histórica de uma sociedade. A fronteira entre as ideias epistemológicas e o conhecimento substantivo não é muito clara, podendo as pessoas não estarem totalmente conscientes das suas concepções. Contudo, estas funcionam como pré-conceitos, imagens mentais e teorias implícitas. Na compreensão da realidade, estas imagens/concepções influenciam o modo como se vê o real, nomeadamente a realidade histórica.

É de realçar que, entre os professores, não tem havido ainda muita reflexão sobre as concepções de História e de consciência histórica, embora este último conceito seja atualmente um dos conceitos-chave na educação histórica. No currículo é afirmado que se ensina História para «imprimir» um pensamento histórico nas mentes dos alunos. Porém, face a sondagens extensivas recentes³⁸², pode-se concluir que esta finalidade na Europa é facilmente esquecida ou ignorada na prática da aula de História, a qual em muitos países ainda assenta na transmissão do conteúdo factual³⁸³.

Virta³⁸⁴ procurou compreender as concepções de professores estagiários de História, sobre a História e a sua significância na sociedade como objeto de estudo na escola, e ainda como os professores estagiários se veem em relação à História. A maioria dos participantes considera a História como uma explicação do presente social e político, e não perceciona a Histó-

³⁷⁸ SEIXAS & CLARK, 2002.

³⁷⁹ RÜSEN, 2000a.

³⁸⁰ RÜSEN, 2000a.

³⁸¹ VIRTÁ, 2002.

³⁸² Veja-se BORRIES, 2000.

³⁸³ VIRTÁ, 2002.

³⁸⁴ VIRTÁ, 2002.

ria como uma relação experiencial ou empática. As interpretações críticas, analíticas e científicas não são visíveis, à exceção de poucos professores estagiários que começam a referir a fragilidade e relatividade do conhecimento histórico. Por outro lado, o estilo curto e lacónico da maioria das respostas pode indiciar o facto de estes professores estagiários sentirem dificuldade em refletir acerca do significado e da natureza da História.

Neste sentido, um dos focos deste estudo é analisar as opções metodológicas dos professores em relação aos objetivos formativos que pretendem desenvolver nos seus alunos, nomeadamente como a História, o estudo do passado, pode contribuir para a compreensão do presente e preparar os alunos para o futuro.

A ideia de que a compreensão da natureza do conhecimento histórico e da sua significância é vital para os professores de História parece ser uma reflexão transversal aos estudos apresentados. Os professores de História no seu quotidiano profissional estão não só a lidar com o conteúdo factual da História, mas também contribuem para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica dos alunos. Neste sentido, o professor deve potencializar uma atitude reflexiva, científica e antidogmática em relação à realidade.

Por isso, a questão principal e motivadora deste estudo é compreender as conceções narrativas dos professores de História, assumindo essas conceções como uma face da consciência histórica de professores.

3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Conhecer o percurso de formação dos professores em Portugal torna-se premente para compreender a evolução conceptual destes, bem como o seu papel e as suas práticas na escola.

Deste modo, na tentativa de se iluminar como tem sido e como é atualmente pensada a formação de professores, propõe-se um olhar sobre este percurso em articulação com os princípios teóricos que lhe subjazem.

Durante a primeira metade do século XX, a formação inicial de professores do ensino liceal e técnico foi quase inexistente, segundo Almeida³⁸⁵. Para esta autora, a formação incluía duas componentes: a científica, adquirida nos diversos cursos universitários, e a pedagógica, exigida para a profissionalização e contando com uma parte teórica (curso de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras) e uma outra parte prática (o estágio a realizar em liceu ou escola). É de realçar que a formação pedagógica não era necessária para se exercer a profissão de professor e que o estágio tinha um ingresso limitado, pois contava com um número reduzido de vagas, sendo a seriação efetuada através da classificação obtida num exame de admissão a estágio. O estágio era desenvolvido em dois anos de trabalho não remunerado e, no final deste, os professores faziam um Exame de Estado. Não existia qualquer articulação entre a preparação científica disciplinar, as ciências pedagógicas e o estágio.

A formação de professores do ensino liceal não se vai alterar entre 1930-1970, a não ser em situações pontuais, como por exemplo em 1947, em que a profissionalização encontrou maiores dificuldades na medida em que se procedeu ao encerramento do Liceu Pedro Nunes em Lisboa, e se manteve para este efeito só o Liceu D. João III de Coimbra. Em 1956, restabelece-se o estágio no Liceu Pedro Nunes e só em 1957 é que se cria a possibilidade de estágio no Porto. Relativamente ao ensino técnico, de entre os professores com lugar vitalício, distinguem-se os professores efetivos e adjuntos das disciplinas teóricas, e os mestres para o ensino prático. No ensino técnico, os professores das componentes teóricas podem seguir o mesmo esquema de formação dos professores do liceu no que respeita ao estágio, sendo menor o nível de habilitações dos professores adjuntos. Os mestres, responsáveis pela formação prática, são especialistas das suas artes e têm uma formação pedagógica elementar³⁸⁶.

Com o passar dos anos, esta situação de pouca formação pedagógica, nomeadamente de profissionalização, agrava-se: em 1940-41, cerca de 86% dos professores de liceu tinham realizado estágio, enquanto, em 1960-61, esta percentagem desce para 44%. No ensino técnico, a percentagem dos professores com habilitação profissional passa de 58,3% em 1940-41 para 21,8% em 1960-61³⁸⁷. Em finais dos anos de 1960, ocorreu a aplicação a Portugal das medidas do Projeto Regional do Mediterrâneo, propostas e financiadas pela OCDE. Este organismo apontava a elevada taxa de analfabetismo, insucesso e baixo aproveitamento escolar, falta de

³⁸⁵ ALMEIDA, 1981.

³⁸⁶ ALMEIDA, 1981.

³⁸⁷ SAMPAIO, 1973 *apud* ALMEIDA, 1981.

docentes e de recursos. Face a estas conclusões, no início da década de 1970, foram tomadas medidas num Projeto do Sistema Escolar³⁸⁸. Estas iniciativas passaram pela divulgação de meios audiovisuais no ensino e pela institucionalização do ciclo preparatório do ensino secundário com vista ao alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. Assim, para o cumprimento desta meta de alargamento da escolaridade, lança-se a telescola e promove-se a formação de professores à distância. Neste contexto, os professores para o ciclo preparatório e o ensino secundário têm acesso ao estágio por concurso documental. Aos professores estagiários é atribuído o estatuto de professor eventual e o tempo de formação é reduzido para um ano letivo. Com vista à promoção de formação, num contexto de expansão da população escolar como fruto da referida Reforma, descentralizam-se e fomentam-se mais núcleos de estágio, aparecendo a figura de metodólogos-orientadores, que coordenam a atividade de determinado número de estágios de uma mesma disciplina, e os orientadores, que são responsáveis por um grupo de cerca de seis estagiários.

Pacheco e Flores³⁸⁹ apontam que, em Portugal, as reformulações verificadas ao longo de quase setenta e cinco anos nos cursos superiores de formação de professores ocorreram mais no processo do que na estrutura. Contudo, há que ter em atenção e reconhecer que os documentos e recomendações da OCDE propunham objetivos sociais e metodologias ativas à semelhança do que era implementado nomeadamente na França e na Suíça, embora essas práticas inovadoras fossem cerceadas, na prática, pelas restrições de liberdade de expressão³⁹⁰.

Nesta altura e ainda segundo Almeida³⁹¹, efetua-se uma alteração no quadro da formação inicial de professores com a criação do ramo educacional de Ciências nas Faculdades respetivas. Assim, dentro da Universidade, cria-se um espaço vocacionado para a formação de professores que prevê, além da formação científica nos primeiros três anos, comum a todos os estudantes, um quarto ano de formação psicopedagógica, seguido de estágio no quinto ano. Num contexto político anterior ao 25 de Abril de 1974, será fácil entender por que razão o ramo educacional não foi aplicado às Faculdades de Letras. Estas tinham apenas um breve curso de Ciências Pedagógicas.

Ainda no âmbito da reforma designada por Estrutura do Sistema Educativo e projetando-se o alargamento da escolaridade básica para 8 anos, deu-se início ao projeto de criação de Escolas Normais Superiores para a formação de professores do ensino preparatório. Neste sentido, desenvolveram-se seminários para docentes com vista à troca de experiências e informação, e procedeu-se ao recrutamento de um grupo de professores para cursarem um primeiro Mestrado em Educação, designadamente em Ensino das Ciências Sociais, em universidades estrangeiras³⁹².

³⁸⁸ Ponto de partida para o que viria a ser conhecido, em Portugal, como a «Reforma de Veiga Simão». MAGALHÃES, 2000.

³⁸⁹ PACHECO & FLORES, 1999.

³⁹⁰ BARCA, 1995.

³⁹¹ ALMEIDA, 1981.

³⁹² Com o 25 de Abril de 1974, esta medida da reforma referida anteriormente foi interrompida, ficando os mestrandos sem financiamento para finalizarem os seus cursos de pós-graduação.

Contudo, a disciplina de História mantinha-se em Portugal como um veículo propagandístico sobretudo, omitindo e «branqueando» o passado considerado «negativo» para a imagem da «pátria»³⁹³. A aula de História servia para passar uma série de factos que deviam ser memorizados, continuando a existir uma seleção de conteúdos com vista a mostrar um passado virtuoso e glorioso. A partir de 1974, a História ensinada na escola muda de perspetiva, adaptando-se aos novos modelos de historiografia contemporânea com grande influência, por exemplo, de Vitorino Magalhães Godinho e de outros autores herdeiros da *Escola dos Annales*. Segundo a mesma autora, como perfil de cidadão apontava-se que a escola deveria desenvolver os cidadãos de forma crítica e informada, de forma a contribuir:

- a. *para o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas potencialidades;*
- b. *para a formação de cidadãos informados, críticos e intervenientes*³⁹⁴.

Nesta altura, as Escolas Normais Superiores suspendem a sua instalação e interrompem as negociações com os centros regionais. Por outro lado, as Faculdades de Letras cessam as seções de Ciências Pedagógicas, consideradas obsoletas, levando esta situação ao fim da exigência da frequência deste curso para acesso a estágio. É de realçar que o número de profissionalizados aumenta substancialmente no ensino secundário: passa-se de 4239 professores com estágio em 1973-74 para 10640 em 1977-78³⁹⁵.

Entretanto, nas aulas de História, tenta-se implementar metodologias mais ativas, centradas no aluno, de forma que este trabalhasse com as fontes históricas, pesquisasse e chegasse a conclusões. Contudo, estas tentativas são feitas de forma impressionista, desordenada, o que levou a alguma insatisfação com o método da descoberta.

No plano geral de formação, novas perspetivas são abertas com a reformulação do ramo educacional da Faculdade de Ciências, dos cursos de ensino das Universidades do Minho, Aveiro e Évora, e com a criação e, mais tarde, a instalação das Escolas Superiores de Educação, além de medidas para o completamento de habilitações profissionais.

A Universidade do Minho tinha como pilar da sua criação a formação interdisciplinar dos docentes, tendo o plano de estudos das licenciaturas em ensino componentes do campo científico disciplinar, das ciências da educação e da pedagogia prática, bem como várias atividades de exercício da prática de ensino. Os cursos que inicialmente eram de 4 anos passaram para 5 anos, iniciando-se o processo de prática pedagógica no 2.º ano. Ao longo do estágio, a decorrer no 5.º ano e realizado em escolas preparatórias ou secundárias da região, os alunos-professores encontravam-se em determinados seminários de reflexão. A Universidade de Évora seguiu de perto o plano de estudos da Universidade do Minho. É neste âmbito que se enquadra a criação das licenciaturas de ensino ligadas à História (e Ciências Sociais).

³⁹³ BARCA, 1995.

³⁹⁴ BARCA, 1995: 332.

³⁹⁵ SAMPAIO, 1973 *apud* ALMEIDA, 1981.

A Universidade de Aveiro, tal como a Universidade do Minho, integra as diferentes áreas já apontadas para a formação de professores, mas sendo a Pedagogia parte integrante desde o 1.º ano. Contudo, não oferece Licenciatura em ensino da História e/ou das Ciências Sociais.

As Escolas Superiores de Educação têm como objetivo formar professores para o ensino básico, bem como a reconversão dos docentes em exercício. Estas escolas formam professores para lecionar do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, nas diversas variantes.

Com vista a fomentar a formação e profissionalização de professores em exercício, promoveu-se o completamento de habilitações profissionais através da profissionalização em exercício. A profissionalização em exercício era feita ao longo de dois anos letivos, visando o complemento e/ou o aperfeiçoamento da formação científica, das ciências da educação e da prática pedagógica orientada. Pacheco e Flores³⁹⁶ sustentam que, relativamente ao modelo de profissionalização em exercício português de 1979 a 1985, se pode considerar que os objetivos foram demasiado ambiciosos. Não sendo a filosofia do modelo integralmente operacionalizada, apresentaram, contudo, algumas marcas de inovação.

Neste período em que são criadas as licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro, Évora e Minho, as Escolas Superiores de Educação, os ramos educacionais e a formação de completamento, o paradigma de formação parece centrar-se na pessoa, numa tradição desenvolvimentalista, e no paradigma orientado para a indagação, numa tradição de reconstrução social³⁹⁷.

Em 1978-79, centra-se a formação de professores no ensino à distância (televisão e rádio), complementando-se com o envio de documentação acerca de metodologia de ensino e de temáticas mais gerais. Concomitantemente, realizam-se ações de formação a grupos de professores em serviço. Neste contexto e para suprir necessidades de formação, surge também uma estrutura que virá a constituir a Universidade Aberta. Nesta altura, já cerca de 8014 de um total de 19863 professores do ensino preparatório têm habilitação profissional. Cerca de 12027 de um total de 24388 (49,3%) dos professores do ensino secundário detêm também profissionalização. Os progressos na profissionalização e na formação em serviço de professores, segundo Almeida³⁹⁸, deveram-se a uma grande determinação e a conjugação de esforços, e não tanto a mudanças nas estruturas.

Já na década de 1980, vislumbram-se preocupações que parecem ligar-se a um paradigma de formação comportamentalista, procurando a eficiência social³⁹⁹ e reforçando-se uma abordagem tecnológica do ensino⁴⁰⁰. O modelo da «Pedagogia por Objetivos», que foi bastante difundido ao longo dos anos de 1960, em Portugal só foi implementado no final da década de 1970. Este modelo defende que existem conhecimentos pedagógicos que devem ser dominados pelos docentes e confere um novo estatuto às ciências da educação. Assentava em princípios de orientação behaviorista, na medida em que acentuava o saber e as capacidades que os

³⁹⁶ PACHECO & FLORES, 1999.

³⁹⁷ ZEICHNER, 1993; ZEICHNER & LISTON, 1990.

³⁹⁸ ALMEIDA, 1981.

³⁹⁹ ZEICHNER, 1983; ZEICHNER, 1993; ZEICHNER & LISTON, 1990.

⁴⁰⁰ FEIMAN-NEMSER, 1990.

futuros professores deviam dominar, enquanto definidos *a priori* pelos diferentes meios institucionais e de gestão⁴⁰¹.

Com o behaviorismo, o ensino da História tende a ser focalizado em objetivos específicos previamente definidos, integrantes de planificações que são o centro da atenção dos professores, numa abordagem tecnicista que promove o retorno às aulas tradicionais, de forma mais ou menos disfarçada⁴⁰².

Para Zeichner⁴⁰³, na década de 1990 podia-se ainda encontrar esta tendência na formação de professores, tendo Feiman-Nemser⁴⁰⁴ distinguido dois segmentos desta tradição de eficiência social:

1. a versão técnica — treino de capacidades a um nível mínimo;
2. a versão deliberativa — promoção das capacidades dos professores como decisores.

O paradigma desenvolvimentalista aponta a necessidade do desenvolvimento pessoal do formando em que a formação deve implicar um processo de maturidade psicológica, requerendo a participação ativa do sujeito que se forma, tendo-se em consideração as suas necessidades e preocupações. Para Zeichner⁴⁰⁵ é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que é a base para a determinação do que deve ser ensinado. Dentro desta tradição podem-se inscrever três metáforas definidas por Perrone⁴⁰⁶ como:

1. o professor enquanto naturalista;
2. o professor enquanto artista;
3. o professor enquanto investigador.

Na metáfora de «professor naturalista» aponta-se a capacidade do docente na observação e comportamento dos alunos para a construção do currículo. Nesta linha, a formação dos professores deve incrementar a capacidade de observação e, com base nesta, fazer com que os professores sejam capazes de planear atividades e aprender com estas.

Na dimensão de «professor enquanto artista» acentua-se a necessidade de os professores terem vastos conhecimentos de psicologia de desenvolvimento, de forma a conseguirem atrair os alunos para o estudo através de atividades criativas. O professor deve ter formação ao nível da dança, teatro, escrita, pintura, entre outras áreas.

Na perspetiva de «professor investigador» salienta-se que a formação de professores deverá promover uma atitude experimental em relação à prática, isto é, dever-se-á ensinar os futuros professores a iniciar e manter, ao longo da sua prática letiva, uma atitude crítica acerca da aprendizagem. Esta perspetiva teve muito eco ao longo dos anos de 1960-1970 em vários países, refletindo a não-diretividade das teorias de ensino-aprendizagem. Atualmente, esta

⁴⁰¹ ZEICHNER, 1993.

⁴⁰² BARCA, 1995.

⁴⁰³ ZEICHNER, 1993.

⁴⁰⁴ FEIMAN-NEMSER, 1990.

⁴⁰⁵ ZEICHNER, 1993.

⁴⁰⁶ PERRONE, 1989 *apud* ZEICHNER, 1993.

tradição também é visível nas orientações construtivistas de ensino-aprendizagem, embora a uma nova luz.

Pacheco e Flores⁴⁰⁷ consideram, dentro desta tradição desenvolvimentalista, três tendências: a formação progressiva, a formação humanista e a formação personalizada. Dentro da tendência progressiva, o critério de formação focaliza-se no estudo do aluno e no desenvolvimento de capacidades de interrogação, de criatividade e de espírito de abertura. Esta tendência, no entender destes autores, parece ir ao encontro da metáfora de professor enquanto naturalista e artista. É de realçar que esta conceção de professor artista e criativo se encontra imbuída de coerência lógica numa perspetiva de meta-investigador. A tendência humanista perspetiva que a formação está dependente do quadro particular das perceções prévias, correspondendo à descoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo e das suas crenças. Por outro lado, a tendência personalizada focaliza-se na individualização das situações de formação em função das necessidades, dos problemas e das preocupações. Estas duas tendências parecem estar em consonância com as orientações construtivistas de ensino-aprendizagem e da metáfora de «professor enquanto investigador».

Dentro do paradigma orientado para a indagação numa tradição de reconstrução social, a formação de professores deverá desenvolver capacidades críticas, de reflexão e de investigação, para que os futuros professores possam analisar as situações que vão enfrentar e tomar as decisões mais adequadas. Assim, este paradigma parece pressupor um currículo previamente determinado, aliado à noção de que a prática é o momento mais importante para a aquisição e construção de conhecimentos⁴⁰⁸. Segundo Zeichner⁴⁰⁹, a preocupação desta tradição de formação de professores passa por ajudar os futuros professores a consciencializarem-se das implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos nos quais trabalham. Esta tomada de consciência visa compreender como as opções diárias dos professores estão associadas às questões de continuidade-mudança social. O professor detém um papel determinante na análise das consequências das suas decisões, surgindo as metáforas de «professor-investigador/prático-reflexivo».

Em jeito de síntese, poder-se-á afirmar que, nos paradigmas comportamentalistas e personalistas, não se discutem os pressupostos e fundamentos de formação. À exceção do paradigma personalista, em que o currículo é aberto e tem potencialidades para ser construído em função das características dos formandos, os outros dois paradigmas caracterizam-se por deterem um currículo pré-determinado. O paradigma de indagação, por sua vez, na linha do paradigma personalista permite a problematização do contexto de formação, valorizando-se o futuro professor como sujeito de formação. Como refere Alves⁴¹⁰, *ser professor* «passa pela reflexão permanente sobre a nossa identidade»⁴¹¹.

⁴⁰⁷ PACHECO & FLORES, 1999.

⁴⁰⁸ PACHECO & FLORES, 1999.

⁴⁰⁹ ZEICHNER, 1993.

⁴¹⁰ ALVES, 2001.

⁴¹¹ ALVES, 2001: 287.

Como foi dado a observar, os paradigmas e orientações de formação de professores desembocam na promoção de competências reflexivas nos docentes. Assim, parece ser importante, neste momento, compreender o que se entende por reflexão e prática reflexiva.

3.2. PARA UMA CULTURA DE REFLEXÃO ENTRE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

A conceptualização do professor como prático-reflexivo emergiu durante as décadas de 1980 e 1990, como uma reação à visão dos professores como técnicos que se limitariam a cumprir o que outros decidiam. Contra este modelo alegava-se que a riqueza da experiência da prática deveria ser ainda mais potenciada pela reflexão dos professores sobre a sua própria experiência⁴¹². Neste sentido, a formação de professores teria a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a necessidade de investigarem a sua prática em prol da melhoria do seu desempenho docente.

Parece ser fulcral a diferenciação que já Dewey tinha estabelecido entre ato reflexivo e ato de rotina. Um ato reflexivo implica uma consideração ativa, persistente e cuidada do quadro de referências que rege a nossa ação. Por seu lado, um ato de rotina prende-se com as ações praticadas em que o professor é um agente de terceiros, aceitando as diretivas do ponto de vista dominante, sem as criticar.

Zeichner⁴¹³ considera ser crucial, para a consecução de uma ação reflexiva, a abertura de espírito (ouvir as diferentes alternativas, admitir a possibilidade de erro), a responsabilidade (ponderação cuidadosa das consequências pessoais, académicas, sociais e políticas da sua ação) e a sinceridade.

Dentro deste enquadramento, várias abordagens à prática reflexiva têm sido feitas por diferentes autores. Fenstermacher⁴¹⁴ pretende analisar as relações possíveis entre os conhecimentos produzidos pela investigação e as ações dos professores. Aponta que a realidade empírica constitui o nexos de união entre a investigação científica e a prática dos professores. Para além de se valorizar os argumentos práticos como modo de relacionar a investigação e a prática educativa, aponta-se que esta argumentação pode ser utilizada como ferramenta de reflexão dos professores sobre a sua prática. Para Liston e Zeichner⁴¹⁵, esta abordagem à formação de professores pode ser útil, pois permite:

1. relacionar os conhecimentos derivados da investigação sobre o contexto social da escola e a ação dos professores;
2. funcionar como paradigma para analisar as crenças e suposições sociais, que estão por trás das ações educativas dos futuros docentes.

⁴¹² ZEICHNER, 1993.

⁴¹³ ZEICHNER, 1993.

⁴¹⁴ FENSTERMACHER, 1992.

⁴¹⁵ LISTON & ZEICHNER, 1993.

Assim, na relação que é estabelecida entre investigador e professor, os argumentos práticos visíveis através da realidade empírica facilitam a análise do valor de verdade do pensamento, das afirmações e das ações dos professores. Por outro lado, os argumentos práticos facilitam a reflexão acerca de pressupostos morais, de uma forma descritiva e interpretativa do pensamento dos professores, o que lhes pode permitir reordenar o seu pensamento de forma mais coerente. Este modelo de argumentação prática pode ainda ajudar os professores a compreender com maior facilidade como as suas conceções morais, políticas e epistemológicas influenciam a sua prática educativa. Contudo, algumas dificuldades são apontadas a esta abordagem. Por um lado, o debate de ideias coloca os professores na defensiva e com os mais experientes torna-se muito difícil dialogar acerca das suas conceções. Por outro lado, os argumentos práticos podem não demonstrar toda a complexidade dos conflitos que lhes subjazem, para além da inerente ambiguidade⁴¹⁶.

Parece ser fulcral a diferenciação que Schön⁴¹⁷ apresenta entre mestria, prática técnica e prática reflexiva. Por mestria, entende-se todos os conhecimentos que se relacionam com a prática e que providenciam um pano de fundo para a ação. A prática reflexiva é entendida como a reflexão sobre o núcleo de conhecimentos que são tácitos e estão implícitos na prática. Assim, aceitam-se as rotinas sem questionar o porquê do seu uso, a não ser quando surge um problema que obriga o professor a refletir acerca dos seus conhecimentos, que parecem estar implícitos para a resolução da situação que surgiu. Há que centrar o foco no problema com a intenção de descobrir o que não se adequa e como alterar a sua prática. Aqui parece estar inerente um desejo de transformação e resolução da situação-problema.

Schön⁴¹⁸ procura compreender como ocorre a relação entre o empenho crítico dos professores e a sua experiência de práticas acríticas. Assim, estas práticas pautam-se por padrões de trabalho rotineiro, reações intuitivas e rápidas face a situações em sala de aula, e a interiorização de ideias tidas como certas que pautam as práticas, bem como os discursos quotidianos no ambiente escolar. Schön⁴¹⁹ distingue três momentos: a reflexão «na», «sobre» e «acerca» da ação.

A reflexão na ação tem sido alvo de críticas de vários autores, por parecer não ter em linha de conta as condições sociais da sala de aula, por não sugerir que a reflexão pode ser desencadeada por outros meios que não a situação-problema e não dar atenção à variável de tempo e profundidade na compreensão do comportamento profissional. Para Day⁴²⁰, este tempo de reflexão varia consoante a dimensão da turma, as estratégias de ensino, o objetivo da aula e a composição/comportamento da turma. Por seu turno, a profundidade de reflexão pode estar dependente da energia, disposição e capacidade para analisar a prática. Neste sentido, considera que, mesmo em momentos em que os alunos estão envolvidos em atividades, não há tempo suficiente para uma reflexão deliberativa. Provavelmente, os professores podem

⁴¹⁶ LISTON & ZEICHNER, 1993.

⁴¹⁷ SCHÖN, 1983.

⁴¹⁸ SCHÖN, 1983.

⁴¹⁹ SCHÖN, 1983.

⁴²⁰ DAY, 2001.

recorrer a quadros de referência existentes para solucionar problemas e não para os definir. Neste contexto, a reflexão parece não promover desenvolvimento, mas sim reforçar a experiência sem reavaliação. Ou seja, a reflexão na ação aparece de forma intuitiva, podendo não ser adequada. Neste sentido, segundo Day⁴²¹, a reflexão na ação centra-se na identificação e solução rápida de problemas imediatos, reforçando, em vez de contrariar, a noção de professor como artesão e do ensino como bricolage. Na mesma linha, aponta-se que, provavelmente, este processo não resulte na articulação e crítica de ideias, mas em rotinas tácitas que os professores desenvolvem. Este modo de encarar a prática educativa «reflexiva» pode tornar os professores prisioneiros da sua própria técnica.

A reflexão «sobre» a ação ocorre quer antes quer depois da própria ação. Apresenta-se como um processo mais refletido e sistemático de decisão, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática, no sentido de planear o processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o prático pode conversar e partilhar a sua reflexão com outros elementos.

Por último, a reflexão «acerca» da ação apresenta-se como uma dimensão mais abrangente e crítica, podendo envolver investigação sobre questões de ordem moral, ética, política e instrumental subjacentes ao pensamento e prática educativa do quotidiano dos professores. Esta dimensão parece ser o meio de operacionalizar a responsabilidade de decisão dos professores. No ponto de vista de Zeichner⁴²², um prático reflexivo tem de, na sua atitude de questionamento, envolver preocupações do foro da ética e da justiça social, bem como a necessidade de uma reflexão transpessoal que questione o conteúdo, os meios e os fins educacionais no seu contexto. Neste sentido, o mesmo autor aponta a necessidade de o ensino reflexivo dirigir a sua ação não só para a própria prática dos professores, mas também para as condições sociais nas quais a sua prática se insere. Considera, ainda, que a reflexão dos professores não pode esquecer a natureza da escolaridade, do trabalho docente e das relações sociais.

Garcia⁴²³ considera que a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, bem como questionar os substratos éticos e valores subjacentes à sua prática. Desta forma, aponta que a reflexão pode ser promovida através da utilização de casos. Com base nestes, o professor redige um caso que esteja relacionado com o seu próprio ensino para ser analisado em grupo. Uma outra proposta é a análise de biografias profissionais em que o professor reflete acerca da realidade de trabalho atual, descreve o modo como ensina, enuncia a sua perceção acerca do currículo, bem como descreve a sua reflexão.

Para Korthagen⁴²⁴ pode-se considerar que a reflexão contribui de forma positiva para o desenvolvimento do professor, mas, para que estes contributos sejam significativos, é necessário acautelar determinados aspetos. Assim, a reflexão é benéfica se: os professores forem esti-

⁴²¹ DAY, 2001.

⁴²² ZEICHNER, 1993.

⁴²³ GARCIA, 1999.

⁴²⁴ KORTHAGEN, 2003.

mulados a refletir nas suas próprias experiências de sala de aula, com base nas suas preocupações, incluïrem na sua análise fontes não racionais do comportamento e seguirem de forma sistemática e explicativa a estrutura reflexiva, de modo a proporcionar a meta-reflexão e articulando esta reflexão entre pares e investigadores/educadores, tendo em vista a complexificação da própria reflexão.

Por investigação-ação entende-se o questionar sistemático coletivo, colaborativo, autor-reflexivo e crítico. A sua meta primordial é a compreensão da prática, com vista à sua melhoria. Para Day⁴²⁵, são exigidos requisitos para a sua consecução. Assim, deve-se promover que:

1. as relações sejam equitativas entre os participantes;
2. os amigos críticos tenham capacidade para se empenharem numa colaboração, nem sempre confortável;
3. os processos de mudança devam ser compreendidos tanto como racionais como não racionais;
4. a vontade de refletir esteja presente;
5. a convicção de que, embora os contextos reais sejam bem estudados pelos práticos que deles têm experiência direta, as perspetivas de pessoas exteriores podem ser enriquecedoras na medida em que são um desafio e um apoio.

A todo este movimento de reflexão da prática educativa são apontados vários desafios. Assim, segundo Day⁴²⁶, embora a reflexão sobre a ação ofereça possibilidades de desenvolvimento da prática, esta normalmente não é sistemática e é estrangida pela perspetiva individual do professor, da sua memória seletiva e do tempo disponível. Mesmo quando se encontram vários práticos, o diálogo baseia-se nas conversas sobre a prática e não na prática *per se*. Não se poderá negar as possibilidades de aprendizagem num ambiente colaborativo, contudo não se deverá tomar como certo que se avance mais do que para uma forma «confortável» de colaboração.

Uma outra situação que deve merecer atenção por parte dos professores prende-se com as fronteiras do seu campo de visão crítica. Os professores não deverão limitar a sua atenção à sala de aula, deixando que outros decidam o contexto mais abrangente do seu trabalho e os propósitos da educação. O seu papel não é o do mero agente de outro, seja ele a instituição governamental ou os especialistas; antes deverá perspetivar a sua própria prática com base na sua avaliação crítica e contínua do propósito, das consequências e do contexto em que trabalha. Com base nestas ideias, Day⁴²⁷ considera que estamos a criar uma situação «em que existe apenas a ilusão de desenvolvimento do professor»⁴²⁸.

Um outro desafio que a investigação-ação coloca aos professores que são ou querem ser investigadores reflexivos são as questões de exposição e de mudança. Ou seja, quando envolvidos neste processo certas dimensões que podiam estar ocultas do seu pensamento e da sua prá-

⁴²⁵ DAY, 2001.

⁴²⁶ DAY, 2001.

⁴²⁷ DAY, 2001.

⁴²⁸ DAY, 2001: 73.

tica vão ser vislumbradas. Por outro lado, pode existir a confrontação de inconsistências dentro e entre valores, teorias perfilhadas e em uso, sendo esta situação pouco confortável. Resta saber se nesta relação de colaboração somos sinceros em todo o processo ou se, pelo contrário, se aposta numa colaboração confortável por conluio⁴²⁹.

Numa perspetiva de redução do isolamento que pode conduzir a uma aprendizagem limitada, e de criar laços entre colegas como apoio para a reflexão e a mudança, pode surgir a figura de amigos críticos. Para Day⁴³⁰, existem várias vantagens nesta figura, que pode promover a reflexão. Assim, este amigo crítico poderá:

1. reduzir o volume de energia e tempo necessários para a observação, ajudando o professor na recolha e análise dos seus dados;
2. verificar e evitar ideias feitas nos relatórios elaborados pelo próprio;
3. oferecer comparações com práticas pedagógicas existentes noutros contextos;
4. facultar diálogos críticos no final das aulas;
5. agir como um recurso informal;
6. estimular a reflexão.

Diferentes estudos sugerem que é «preferível» aprender com um par afastado do local de trabalho do professor de quem se observa a prática. Outra forma de trabalho conjunto é o de parcerias. Segundo Day⁴³¹, uma parceria é entendida como a relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma atividade comum com um determinado objetivo. As parcerias são baseadas em princípios de igualdade e equidade, podendo ser desenvolvimentalistas ou instrumentalistas. Estas parcerias pretendem envolver vários tipos de instituições: escolas, universidades e autoridades locais, para um trabalho de colaboração a desenvolver ao longo do tempo. Tradicionalmente, estas parcerias focalizavam-se nas relações de supervisão entre formandos e professores, no âmbito da formação inicial ou pedagógica; em relações de formação; em relações de investigação e desenvolvimento entre formadores da universidade e a comunidade educativa. Estas relações de investigação podem ser divididas e definidas, segundo Day⁴³², de diferentes formas. Assim, pode-se assistir:

- a investigação pura — os académicos geram conhecimento acerca de professores, do ensino, da aprendizagem e das escolas;
- a investigação aplicada — os académicos orientam os outros em projetos curriculares e de desenvolvimento profissional;
- a investigação colaborativa — os académicos trabalham lado a lado, com os professores a partir das necessidades identificadas pelos próprios professores, no sentido de gerar conhecimento fundeado na prática.

⁴²⁹ DAY, 2001.

⁴³⁰ DAY, 2001.

⁴³¹ DAY, 2001.

⁴³² DAY, 2001.

É apontada como vantagem a parceria estabelecida com acadêmicos em investigação colaborativa, por estes poderem proporcionar conhecimentos e destrezas que complementam as dos colegas, por exemplo ao nível das técnicas de investigação.

A investigação colaborativa oferece aos professores a oportunidade de participarem no seu desenvolvimento profissional através de investigação sistemática da prática, com a ajuda de um «mentor» ou de um amigo crítico, de dentro ou de fora da escola⁴³³. Neste contexto, desenvolvem-se responsabilidades partilhadas, dando os formadores de professores resposta às preocupações dos professores e promovendo-se a dialética teoria-prática. Assim, em vez de se apostar numa reflexão na prática sem qualquer apoio e orientação, parece ser fulcral a presença de um investigador que ajude ou mesmo despolete nos professores a vontade, o tempo e a energia necessários para se desenvolver este processo minucioso e sistemático de autoavaliação.

Na perspetiva de Day⁴³⁴, o apoio ativo de um agente externo é necessário para:

- estabelecer e manter um diálogo mutuamente aceitável;
- avaliar o processo, em vez do produto dos relatos pessoais, e possivelmente parciais;
- criar uma situação em que o professor seja obrigado a refletir de forma sistemática sobre a prática;
- agir como um recurso;
- representar a comunidade académica no centro da vida profissional do professor.

Neste sentido, o papel do académico não é neutral, antes é colaborativo e coigual. Este diálogo entre escola e universidade parece ser a pedra angular para o desenvolvimento profissional dos professores, ao proporcionar oportunidades de reflexão e ser um apoio orientado para os professores e para a prática. No entender de Day⁴³⁵, a divisão entre professores universitários e professores, entre teoria e prática, ocorre devido aos problemas inerentes ao poder, ao contexto, à relevância e à relação entre produtores de conhecimento e os que usam o conhecimento; à crescente intensificação do trabalho nas universidades e nas escolas; e à percepção da dilatação e diluição das oportunidades de conexão entre as duas comunidades.

Este ruído entre a teoria e a prática encontra-se associado à cada vez menor influência da investigação científica na prática, como referem Gore e Gitlin⁴³⁶, e por se duvidar da sua utilidade e credibilidade. Neste sentido, este último autor considera ser necessário assegurar que os professores sejam capazes de ser analíticos em relação às suas práticas e aos contextos em que estas ocorrem. Por outro lado, relembra que o papel enquanto professor não é de mero executor de diretrizes de outros, mas que a sua ação deve estar imbuída de propósitos morais mais amplos, devendo investigar e participar no debate sobre profissionalismo docente. Para a concretização destes objetivos, considera-se que a universidade pode contribuir através da:

⁴³³ DAY, 2001.

⁴³⁴ DAY, 2001.

⁴³⁵ DAY, 2003.

⁴³⁶ GORE & GITLIN, 2002 *apud* DAY, 2003.

- formação em investigação centrada na escola e na sala de aula;
- participação em parcerias com escolas;
- promoção de programas em que as questões a abordar tenham sido propostas pelos professores;
- condução de investigação;
- participação contínua com professores, escolas, associações profissionais e governamentais, para a divulgação de investigação recente em formas e linguagem não alienantes;
- participação em debates com decisores.

A universidade e a formação que promove devem, por um lado, fomentar o espírito crítico e de investigação e, por outro, ampliar o seu papel como consultora de investigação e de desenvolvimento de professores. Para este desafio, no entender de Day⁴³⁷, é necessário um envolvimento apaixonado de todos os elementos, tentando-se um compromisso contínuo em fazer sempre melhor e que a profissionalidade seja orientada por e para valores, entendendo-se a formação de professores como uma empresa moral. Estas situações parecem ser criadas por pequenos núcleos de profissionais empenhados, que poderão apontar caminhos a adotar por comunidades mais vastas. Contudo, alimentar a ilusão de uma comunidade educativa global «apaixonada» para o desenvolvimento de determinados projetos parece não ser um caminho produtivo.

Estas parcerias podem ser também pensadas como *networks* entre as escolas e a universidade, que, segundo Hadfield⁴³⁸, devem ser centradas no estudante, baseadas na investigação ação, visando o *empowerment* de todos os alunos. Parece fulcral fomentar a aprendizagem horizontal, de modo a modificar teorias e práticas, mas que estas sejam personalizadas, no sentido de serem levadas a cabo pela comunidade envolvida. Neste sentido, aponta ainda que é necessária uma liderança democrática da equipa integrante desta parceria alicerçada numa estrutura flexível, e em que a equidade e diversidade estejam presentes, de modo a sustentar as mudanças ocorridas nas práticas.

Neste tipo de trabalho em parceria para fomentar o desenvolvimento profissional, considera-se que o foco deve ser colocado na aprendizagem através das experiências que outros tiveram e no que cada um aprendeu com a sua própria experiência. Por outro lado, entendem-se estas comunidades de aprendizagem numa perspetiva de comunidades da prática, visando-se também o desenvolvimento da própria escola⁴³⁹. Allen⁴⁴⁰ considera que ambos os parceiros — escola e universidade — devem partilhar a liderança do *network* numa perspetiva dinâmica e que os parceiros assumam uma postura de aprendizagem.

Neste sentido, o grupo de investigação acerca da aprendizagem baseada em *networks* do *National College for School Leadership* (NCSL) apresenta quatro processos acerca do modo como se desenvolve a aprendizagem por *network*. Assim, pode-se tratar de:

⁴³⁷ DAY, 2003.

⁴³⁸ HADFIELD, 2005.

⁴³⁹ HADFIELD, 2005.

⁴⁴⁰ ALLEN, 2005.

1. *Learning from one another* — este processo ocorre quando os grupos capitalizam as suas diferenças individuais e a sua diversidade através da partilha do seu conhecimento, experiência, *expertise*, prática e o *know-how*.
2. *Learning with one another* — ocorre quando os indivíduos fazem a sua aprendizagem juntos, experienciam a aprendizagem juntos, coconstruem a aprendizagem, criam sentido e significado em conjunto. A prática de investigação colaborativa é um dos bons exemplos deste tipo de atividade.
3. *Learning on behalf of one another* — a aprendizagem ocorre entre indivíduos de diferentes grupos e é realizada em benefício de outros indivíduos;
4. *Meta learning* — ocorre quando, em simultâneo, os educadores aprendem acerca dos processos da sua própria aprendizagem, de forma a conseguirem mobilizar saberes noutras situações e com outros grupos⁴⁴¹.

Estes processos de aprendizagem têm subjacentes os seguintes princípios:

1. *Moral purpose* — um compromisso com o sucesso de todos os alunos;
2. *Shared leadership* — liderança em colaboração;
3. *Enquiry-based practice* — evidência e dados que emergem da aprendizagem e dos seus contextos;
4. *Use of a model of learning* — um compromisso sistemático com os três campos de conhecimento inerentes à profissão⁴⁴².

A aprendizagem em *network* pretende, em última instância, desenhar um modelo de aprendizagem que seja construído em torno de uma ideia ou um objetivo a que se aspira, criando uma forma e estrutura apropriada. Para tal, o foco tem de ser colocado na aprendizagem do indivíduo, tornando-se necessário criar novas oportunidades para a aprendizagem de adultos. Por último, torna-se necessário um plano e dedicação da liderança e da gestão⁴⁴³.

Parece ser necessário repensar como as parcerias são levadas a cabo e talvez efetuar mudanças nas formas tradicionais de investigação dos académicos educacionalistas e dos seus interesses em termos de conhecimento.

Para Day⁴⁴⁴, as escolas que são bem-sucedidas são aquelas que se organizam como comunidades de aprendizagem quer de adultos quer de crianças. Neste sentido, considera-se que a aprendizagem dos professores é mais bem-sucedida se estes participarem ativamente no debate acerca dos conteúdos, processos e resultados da sua própria aprendizagem, à semelhança do que ocorre com os seus alunos, quando se perspetiva a aprendizagem de forma construtivista. Defende-se que a aprendizagem requer tempo para a reflexão crítica e que a investigação-ação

⁴⁴¹ NCSL, 2005.

⁴⁴² NCSL, 2005.

⁴⁴³ NCSL, 2005.

⁴⁴⁴ DAY, 2005.

parece ser o modo mais efetivo para investigar as práticas. Day⁴⁴⁵ salienta que a aprendizagem solitária através da própria experiência pode, em última instância, limitar o progresso e o desenvolvimento profissional e pessoal.

Duas ideias parecem estar intrinsecamente relacionadas com esta concepção de investigação-ação dentro de uma proposta de prática reflexiva: a colaboração e a colegialidade.

A colaboração e a colegialidade têm como principal objetivo fomentar o desenvolvimento profissional dos professores. Este vai para além da reflexão pessoal e idiossincrática ou da dependência em relação a peritos externos. Assim, propõe-se que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências⁴⁴⁶. Estas duas ideias parecem ser de extrema importância para a melhoria das práticas dos professores, a implementação das reformas nas escolas e a promoção da tomada de decisões partilhada, que incrementa a inovação.

Segundo Hargreaves⁴⁴⁷, os significados de colaboração e colegialidade são dotados de múltiplas facetas que servem diferentes propósitos e têm distintas consequências. Deste modo, aponta duas perspetivas: a perspetiva cultural e a perspetiva micropolítica da colaboração e da colegialidade. Na perspetiva cultural, a colaboração é expressa e emerge de um processo de formação de consensos que são partilhados por todos os elementos. Na perspetiva micropolítica, a colaboração e a colegialidade resultam do exercício de poder da organização, cujos administradores têm consciência da sua posição de controlo. Assim, a colegialidade ou é imposta indesejadamente do ponto de vista do professor ou, de forma mais frequente, é uma coopção dos professores como meio para concretizar imposições administrativas, muitas vezes externas.

Neste seguimento, Hargreaves⁴⁴⁸ aponta que as culturas de colaboração tendem a ser:

1. espontâneas — partem dos próprios professores e as relações de trabalho colaborantes evoluem de forma sustentada pelos professores;
2. voluntárias — há a perceção do valor da colaboração e fomenta-se o trabalho em conjunto, que é produtivo e agradável;
3. orientadas para o desenvolvimento — trabalho desenvolvido em conjunto para responder a iniciativas externas, mas nas quais estão empenhados;
4. difundidas no tempo e no espaço — o trabalho em conjunto consiste em encontros informais breves, mas frequentes;
5. imprevisíveis — os resultados são na maioria das vezes incertos e as culturas de colaboração parecem ser incompatíveis com sistemas escolares em que as decisões curriculares e de avaliação estão muito centralizadas.

⁴⁴⁵ DAY, 2005.

⁴⁴⁶ HARGREAVES, 1998.

⁴⁴⁷ HARGREAVES, 1998.

⁴⁴⁸ HARGREAVES, 1998.

Nesta perspectiva, o caminho passa pela substituição do controle burocrático-administrativo pelo fortalecimento profissional, no sentido de objetivos comuns e que o empenhamento coletivo continue.

Neste sentido, é importante ter presente que a formação inicial deve promover um nível cultural, científico e técnico sólido para o desenvolvimento de competências em contexto de ação profissional⁴⁴⁹. Não é reflexivo nem gerador de saber o discurso marcado pela constatação sem análise, pela generalização sem justificação ou pela simplificação causal. É premente que se faça um contraponto a todas estas dimensões com uma série de questões que permitam uma análise o mais correta possível, de forma a ser válida. Torna-se necessário que a reflexão seja estruturada e clarificada por cada um, de modo que possa ser analisada, retomada, contestada e desenvolvida por outros. Esta capacidade de reflexividade é um dos elementos que distingue a profissionalidade do desempenho técnico.

Zeichner e Conklin⁴⁵⁰, face à revisão de trinta e sete estudos de investigação levados a cabo entre 1985-1993 acerca dos programas de formação/educação de professores, consideram que estes têm uma grande panóplia de interesses. Consideram ser de realçar, por um lado, a existência de problemas na definição dos programas de formação na medida em que existem muitas variações conforme as instituições, os tipos de programas, os contextos das políticas estaduais, as disciplinas. Por outro lado, consideram haver uma grande diferença entre como o programa é definido e como é experienciado pelos alunos. Em termos de investigação, salientam a inconsistente definição de termos e das medidas entre os estudos. Encontram também lacunas de informação acerca das características individuais, da descrição dos programas, dos contextos de ensino e das políticas, bem como dos critérios para aceder ao ensino. Neste sentido, consideram que se torna necessário aprofundar a aprendizagem do ensino e as práticas de ensino para se conseguir, por tentativa, definir o que é *good teaching* e *good teaching education*. Para tal, apontam como necessário a existência de um quadro conceptual, de dimensões de análise e de perspectivas comuns de forma a interligar os diferentes estudos, uma vez que se tornou evidente nesta análise a existência de comparações de realidades, contextos e objetos de investigação diferentes. No entender de Zeichner e Conklin⁴⁵¹, torna-se necessário analisar e compreender a realidade do currículo, dos formadores/educadores de professores, do ensino e das relações sociais não só pela documentação, mas pela observação. Da sua análise, emerge que os estudos se desenvolvem apenas pela documentação e não abrangem a realidade educacional. Por outro lado, consideram ser necessário entender que impacto produzem as diretivas quer regionais quer da escola e comunidade no desenvolvimento profissional dos docentes. Dos estudos de investigação desenvolvidos no contexto dos Estados Unidos da América, realça-se ainda que estes estudos não têm particular preocupação com a aprendizagem do professor, o seu conhecimento e as suas práticas.

⁴⁴⁹ ROLDÃO, 1999.

⁴⁵⁰ ZEICHNER & CONKLIN, 2005.

⁴⁵¹ ZEICHNER & CONKLIN, 2005.

Korthagen⁴⁵² parece ter em consideração estas preocupações quando apresenta uma nova abordagem face à formação, que pode ser designada por abordagem realista. Entende-se que o ponto de partida do processo educacional deve centrar-se nas próprias preocupações dos formandos, havendo a comutação contínua entre teoria e prática. Assim, apontam-se como características desta abordagem que:

- o trabalho seja baseado em situações reais encontradas durante o ensino e que causam preocupação ao formando;
- a reflexão deva ser realizada em interação com os colegas;
- a reinvenção orientada seja fomentada;
- o conceito de teoria como matéria criada por investigadores de forma extrínseca aos formandos seja substituído por um conceito de teoria em que as explicações sejam criadas pelos próprios.

Neste sentido, Estrela e Estrela⁴⁵³ consideram que a formação deverá respeitar os seguintes princípios:

- Princípio de autonomia — possibilitar um exercício permanente de prática e reflexão autónomo relativamente à problematização e das tomadas de decisão;
- Princípio da realidade — o processo deve centrar-se nas escolas, nas situações do quotidiano, na reflexão sobre a prática profissional;
- Princípio de motivação — partir das necessidades específicas com vista ao desenvolvimento de competências profissionais dentro de uma perspetiva de desenvolvimento do sujeito;
- Princípio da articulação dialética da teoria e prática;
- Princípio da participação e cooperação — ninguém se forma sozinho ou contra os outros, mas com os outros;
- Princípio de contrato aberto — explícito e franco das regras;
- Princípio do isomorfismo — entre a investigação sobre a formação e a investigação-ação.

Torna-se necessário pensar se todos os professores têm apetência e conhecimentos para sozinhos desenvolverem os seus projetos de investigação. Segundo Estrela e Estrela⁴⁵⁴, é necessário distinguir o ideal de acesso democrático de todos os docentes à elaboração de trabalho científico que toma como objeto a realidade em que intervêm e as condições necessárias para um efetivo acesso. Assim, os saberes construídos pela investigação-ação, embora assentes em critérios de validade ecológica e fenomenológica, não cumprem todos os critérios de cientificidade, mesmo quando esta é concebida na ótica de um paradigma de inspiração fenomenológica.

⁴⁵² KORTHAGEN, 2003.

⁴⁵³ ESTRELA & ESTRELA, 2001.

⁴⁵⁴ ESTRELA & ESTRELA, 2001.

Para Roldão⁴⁵⁵ é crucial que no contexto da formação inicial ocorra *empowerment* do profissional quanto a meios para procurar saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso, bem como consciencializá-lo para as implicações do seu desempenho profissional ao nível da tomada de decisões, procura e apropriação de saber.

Analisando o desenvolvimento do processo reflexivo de professores estagiários, McKenney *et al.*⁴⁵⁶ concluem que este desenvolvimento ocorre de forma predominantemente linear, numa trajetória que parte de crenças iniciais não questionadas até um desenvolvimento reflexivo de prática na sala de aula. Contudo, alertam que pode haver algumas regressões entre os diferentes ciclos de reflexão. Com base nos dados empíricos recolhidos, consideram que os professores estagiários constroem, no primeiro ciclo de reflexão, uma narrativa muito geral sem qualquer tipo de introspeção. Ao nível de revisão, consideram que existe um sem-número de questões que não têm solução. É de realçar que, no processo reflexivo, a passagem deste primeiro ciclo para o ciclo de reflexão seguinte ocorre com bastante celeridade. Tal situação parece não se verificar no que diz respeito ao segundo ciclo, onde se constata que há um grande período de permanência. Deste modo, o professor estagiário está preocupado essencialmente com as questões de estratégias e do trabalho em sala de aula. No terceiro ciclo de reflexão, os estagiários conseguem já ver os seus alunos como seres particulares e encontram-se no centro das suas preocupações. Neste sentido, McKenney *et al.*⁴⁵⁷, com base em evidência, consideram que os professores estagiários imitam o seu orientador/supervisor, em termos de trabalho em sala de aula. Torna-se, portanto, importante ter em atenção a seleção destes educadores, selecionando-se supervisores/orientadores que encorajem e se comprometam no desenvolvimento de reflexão ativa, de modo a facilitar mudanças nas atitudes dos professores estagiários. Deste modo, consideram que uma das implicações para a formação de professores deve ser a colocação dos estagiários com supervisores/orientadores que demonstrem uma reflexão cuidada, sincera e fundamentada na sua ação de ensino.

As atuais propostas e abordagens ao saber profissional dos professores apontam para uma nova conceptualização de profissionalismo. A noção clássica de profissionalismo, que se caracterizava por os professores possuírem uma base de conhecimentos especializada e/ou uma cultura técnica partilhada com um espírito de vocação e regulada de forma colegial, está posta em causa. Novos caminhos são desenhados, como se pode deslindar por todas as preocupações de promoção de reflexão até agora enunciadas. Dentro de um paradigma pós-positivista, novas definições de profissionalismo emergem: o profissionalismo flexível, o profissionalismo prático, o profissionalismo extensível e o profissionalismo complexo⁴⁵⁸. O profissionalismo flexível assenta na redefinição de aspetos técnicos do trabalho do professor, em que se promovam estratégias de criação de comunidades de partilha e culturas de colaboração. Estes diálogos são rea-

⁴⁵⁵ ROLDÃO, 1999.

⁴⁵⁶ MCKENNEY *et al.*, 2006.

⁴⁵⁷ MCKENNEY *et al.*, 2006.

⁴⁵⁸ GOODSON & HARGREAVES, 1996.

lizados entre grupos de professores de certas escolas, e entre os grupos de áreas disciplinares. De forma global, parecem ter resultado na partilha de materiais e não na análise em conjunto de práticas. Esta situação pode ter inerente a já referida colaboração complacente e conformista apontada por Hargreaves⁴⁵⁹. O conhecimento prático do professor, a rotina e o conhecimento situado acerca do currículo, dos materiais, do desenvolvimento cognitivo, dos assuntos disciplinares, das estratégias da sala de aula, dos pais, podem ser capturados através de imagens, metáforas e estórias, promovendo-se a prática reflexiva. Este profissionalismo prático desconstrói as pretensões intelectuais baseadas na universidade e no conhecimento científico da especialidade como a base fundadora da profissionalização do professor. Contudo, nem todo o conhecimento prático do professor é benéfico educacional e socialmente. Como Goodson e Hargreaves⁴⁶⁰ apontam, é necessário ter em atenção que tipo de conhecimento existe, em que tipo de contactos foi adquirido, quais são os propósitos deste e em que extensão e sofisticação o professor analisa e reflete. Por outro lado, o conhecimento prático pode-se tornar num conhecimento fechado, aligeirando as preocupações do professor face ao mundo, a sua responsabilidade social e moral, o seu juízo face a assuntos curriculares, bem como cavar um fosso entre a teoria e a prática, minando a possibilidade de um questionamento crítico, intelectual⁴⁶¹. Como nova proposta sugerida por estes autores, o profissionalismo complexo funda-se no argumento de que as profissões devem ser analisadas pela complexidade das suas tarefas, sendo o ensino caracterizado por altos graus de complexidade. O desenvolvimento da profissionalidade do professor deve ser no sentido de:

- incrementar oportunidades e responsabilidades para o exercício de um juízo discricionário acerca do ensino, do currículo, da ação educativa;
- fomentar o compromisso do professor com propósitos morais e sociais;
- estimular o compromisso do trabalho com colegas, dentro de uma cultura de colaboração;
- promover a heteronomia, em vez da autonomia autoprotetora entre os professores;
- visar o compromisso com o cuidar ativo e não encarar o ensino como um serviço a alunos;
- procurar a aprendizagem de forma contínua e autodirecionada, em vez de «mudar» devido a demandas externas;
- criar e reconhecer a complexidade das tarefas de professores.

A pedra basilar destas novas abordagens da profissionalidade continua a ser a necessidade de se fomentar a reflexividade, no sentido de promover o espírito discricionário do professor. Considera-se, contudo, que, para além do tipo de quadro de pensamento da profissionalidade docente, existem diferentes níveis/perfis de desenvolvimento ao longo do ciclo

⁴⁵⁹ HARGREAVES, 1998.

⁴⁶⁰ GOODSON & HARGREAVES, 1996.

⁴⁶¹ GOODSON & HARGREAVES, 1996.

profissional dos professores. Estes níveis ou perfis devem ser tratados como fases interativas e sobrepostas, que se podem relacionar com as expectativas dos professores e que, em diferentes momentos e por razões diversas, podem regredir ou progredir.

Dentro deste quadro, Day⁴⁶² apresenta a seguinte proposta:

1. Principiante a Principiante Avançado — ideia de autoavaliação do professor;
2. Principiante Avançado a Competente — professor como prático reflexivo;
3. Competente a Proficiente — autoavaliação das ações e tomada de decisões;
4. Proficiente a Perito — reconhecimento de que a experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente.

Em 2003, Day, tendo como base diferentes estudos, reformula a sua anterior proposta, enunciando a existência de cinco fases com base no ciclo de vida profissional. Assim, aponta:

1. a entrada na carreira: compromisso inicial — as primeiras experiências podem ser fáceis ou difíceis;
2. a estabilização: empenho — a consolidação, a emancipação e a integração no grupo de professores;
3. os novos desafios, novas preocupações: experimentação — a preocupação e o reforço do sentimento de responsabilidade;
4. a plataforma profissional: sentir a sua mortalidade — deixar de se esforçar para a obtenção de promoção — estagnar, desencanto ou apreço pelo ensino;
5. o final: maior preocupação — a aprendizagem dos alunos e a procura de interesses externos, ou desencanto total e desinteresse profissional, como sintomáticos na sua atuação.

Para este autor, é de salientar que, no meio da carreira, entre os 7 e os 18 anos de profissão, alguns professores podem procurar oportunidades para reanalisar os fundamentos dos seus ideais e das suas crenças. Neste sentido, questionam os propósitos e os contextos de trabalho, de forma a rever e renovar os seus compromissos intelectuais através de um estudo continuado. Na fase final, nos últimos 10-15 anos de profissão, apontam-se dois caminhos: ou há um maior saber-fazer e preocupação acrescida com os alunos; ou as práticas assentam no conservadorismo, mostrando-se céticos à mudança e apresentando queixas dos «alunos de hoje».

Nestes quadros de desenvolvimento profissional, parecem estar presentes duas formas de crescimento profissional: um crescimento aditivo — desenvolvem-se mais conhecimentos, destrezas; ou um crescimento transformativo — foco colocado nas mudanças significativas de crenças, conhecimentos e destrezas⁴⁶³. O primeiro tipo de crescimento parece reforçar a noção de que os professores só precisam de saber gerir o seu ensino, e de forma implícita parece afirmar-se que a compreensão dos pressupostos e contextos mais vastos é de menor importância. O desenvolvimento profissional quando se faz numa lógica de adição é restrito e fragmentado,

⁴⁶² DAY, 2001.

⁴⁶³ DAY, 2003.

enquanto quando ocorre de forma transformadora é amplo, coerente e encontra-se associado ao uso sistemático de juízo discricionário.

As propostas de Day⁴⁶⁴ apresentadas parecem estar em rota com o modelo de reflexão por níveis apresentado por Korthagen⁴⁶⁵. Assim, pressupondo uma visão holística do professor, este último autor propõe seis níveis de reflexão, distintos entre si pelo tipo de foco de reflexão.

O professor pode, num primeiro nível, refletir acerca do contexto/ambiente, isto é, acerca de um aluno, de uma turma. No segundo nível, as suas preocupações recaem no seu comportamento de ensino, seguindo-se um terceiro nível em que a reflexão é feita acerca das suas competências. À medida que se caminha para o centro, também a reflexão se torna mais profunda: no quarto nível, o professor reflete sobre as suas crenças/valores, caminhando para a análise e avaliação de como se compreende a si próprio enquanto profissional e pessoa, isto é, reflete acerca da sua identidade (quinto nível). No sexto nível de reflexão, o foco é colocado no papel do professor no mundo, na sua missão pessoal como professor, sendo por isso um nível transpessoal referindo-se aos ideais e propósitos educativos. Este último nível de reflexão parece ir ao encontro da orientação e paradigma de reconstrução social, ao nível da formação de professores.

Korthagen⁴⁶⁶ considera que, se a reflexão for fundada no desenvolvimento do professor como pessoa a longo prazo, se estará a fomentar a aprendizagem significativa, promovendo-se a consciencialização do professor de si e dos seus intuitos, não se ficando a reflexão unicamente pela análise mais superficial de situações de ensino separadas. Segundo o mesmo autor, os professores iniciantes, porque focalizados no contexto e no seu comportamento de ensino, não se apercebem das suas próprias necessidades, bem como não se conseguem apropriar das especificidades de cada um dos seus alunos, ficando-se por análises generalizadas e genéricas. Esta ideia parece estar em consonância com a proposta de Day⁴⁶⁷, bem como de Furlong e Maynard⁴⁶⁸. Para Zeichner⁴⁶⁹, na formação de práticos reflexivos, é necessário alterar a educação de professores de modo que estes não sejam unicamente aprendizes que correspondem de forma adequada a um profissionalismo pedagógico. É também necessário proporcionar aos professores em formação uma grande variedade e diversidade de oportunidades pedagógicas, bem como iniciá-los e familiarizá-los com os modos de refletir acerca da sua prática, de forma que desenvolvam o seu próprio projeto cultural e pedagógico a ser implementado na sua prática. Zeichner⁴⁷⁰ aponta para a necessidade de *pedagogy teacher education* na perspetiva de «help them to learn about experience and help them to learn by the experience».

Tendo por base estudos que se centram na explicação de porque é que certas pessoas abandonam as suas profissões originárias para se dedicarem ao ensino, parece poder-se afir-

⁴⁶⁴ DAY, 2001; DAY, 2003.

⁴⁶⁵ KORTHAGEN, 2003.

⁴⁶⁶ KORTHAGEN, 2003.

⁴⁶⁷ DAY, 2001; DAY, 2003.

⁴⁶⁸ FURLONG & MAYNARD, 1995 *apud* PHILLIPS, 2002.

⁴⁶⁹ ZEICHNER, 2005.

⁴⁷⁰ ZEICHNER, 2005.

mar que esta mudança ocorre por pretenderem conhecer em maior profundidade a sua identidade pessoal, ou por sentirem um forte compromisso com determinadas metas. Estudos realizados com professores em exercício sugerem que estes sentem que a sua missão, metas, compromissos e ideias eram frustrados por pressões institucionais⁴⁷¹. Parece ser necessário promover nos professores a consciencialização das suas ideias, objetivos, propósitos, bem como promover a sua concretização. Esta demanda deve ser perseguida pelos benefícios que trará para a aprendizagem dos alunos, mas também por ser um meio de prevenção de problemas relacionados com a frustração profissional, o desencanto e o *burnout* entre os professores. Este autor aponta ainda a necessidade de formação específica para educadores/formadores de professores com vista à promoção da reflexão num grau elevado de sofisticação.

O modelo de níveis de reflexão apresentado está intimamente relacionado com a abordagem realista da formação de professores, em que não só se enfatiza a dimensão teórica, mas também como esta se relaciona e é reconstruída pelos alunos ao longo da sua prática e experiência de ensino pessoal. É então necessário ajudar a emergir nos professores e futuros professores preocupações transpessoais, bem como acompanhá-los e orientá-los nas diferentes fases de reflexão. Por outro lado, parece ser preciso organizar as interações reflexivas entre os professores e os seus formadores, de modo a iluminar como os professores podem sistematicamente desenvolver-se a si próprios.

3.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL: DIDÁTICA OU METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIA DA HISTÓRIA

Os cursos de licenciatura vocacionados para o ensino têm como principal objetivo a formação de professores que na sua profissão ensinem uma determinada disciplina específica no ensino básico e/ou secundário. Neste sentido, uma das finalidades da formação inicial de professores passa pela preparação de docentes competentes no desenvolvimento de uma metodologia adequada para a construção do conhecimento dos alunos, na área disciplinar que ensinam. Considerando que a formação inicial de professores de História deve preparar para o Ensino desta disciplina, parece ser importante uma compreensão mais alargada do modo como os docentes de História são preparados ao nível da Filosofia da História e da metodologia de ensino da História.

Neste sentido, procedeu-se, em 2006-2007, a uma breve análise dos programas das disciplinas da área curricular de Teoria da História e de Didática ou Metodologia de Ensino de História das universidades de Coimbra, de Évora, do Minho, da Nova de Lisboa e do Porto.

Após uma primeira análise dos referidos programas das unidades curriculares mencionadas, que serão designados por diferentes letras do alfabeto (de A a E), criaram-se as seguintes categorias:

⁴⁷¹ KORTHAGEN, 2003.

1. Metodologia do Ensino da História

- Fundamentação epistemológica;
- Fundamentação educacional;
- Enquadramento legal;
- Indicadores bibliográficos;

2. Teoria da História

- Correntes de conhecimento;
- Debates teóricos;
- Temas mais abordados;
- Indicadores bibliográficos.

Estas unidades curriculares figuram no plano de estudos das licenciaturas oferecidas pelas universidades referidas, da seguinte forma:

- Epistemologia ou Teoria da História integra o currículo do 1.º ano, segundo semestre, ou 2.º ano, primeiro semestre;
- Didática ou Metodologia do Ensino da História é parte integrante do currículo do 4.º ano, sendo de forma geral uma unidade curricular anual.

Assim, parece ser transversal a preocupação de, logo no início da licenciatura, se promover a formação ao nível da Teoria da História, sendo remetida a Didática ou Metodologia do ensino da História para o último ano de frequência de unidades curriculares teóricas e teóricas-práticas na universidade. Será de realçar que, temporalmente, estas unidades curriculares se encontram muito afastadas no percurso de formação dos futuros professores de História.

3.3.1. Metodologia do Ensino da História

Esta área de conhecimento é designada de diferente modo nos planos de curso das universidades referidas. A designação de Didática da História ou Didática específica é a mais frequente, existindo apenas uma disciplina com a designação Metodologia do Ensino da História.

No que se refere a questões de articulação entre a epistemologia e a unidade curricular em análise, parece poder-se afirmar que esta preocupação de articulação é evidente em dois dos programas. Destes dois programas das disciplinas (designados por B e E), transcrevem-se alguns elementos nos quais se funda esta afirmação:

Estudos sobre ideias dos alunos: conhecimento substantivo e de segunda ordem, bem como, num segundo módulo, se articula Ensino e natureza da História. (Programa B)

Da Natureza da História ao seu Ensino e Aprendizagem denota-se também no objetivo definido para a unidade curricular *Reconhecer a importância da epistemologia da História para o ensino da História.* (Programa E)

Ainda com base nas preocupações de articulação epistemológica e metodologia de ensino, a exploração de estudos desenvolvidos de cognição histórica situada em Portugal e no

estrangeiro parece ser pedra de toque para estas abordagens. Será de referir que, no programa designado por C, as questões relacionadas com a articulação epistemologia/metodologia não é claramente evidente, mas, ao cruzar-se esta dimensão com os indicadores bibliográficos, parece haver a emergência destas preocupações, dado que se faz alusão a dois títulos de cognição histórica, publicados em Portugal. Assim, a articulação da investigação em cognição histórica com a prática docente na formação de professores de História parece ser visível apenas nos programas anteriormente mencionados.

Uma das preocupações centrais de todos os programas parece ser o valor formativo da História formulado sob diferentes conceptualizações. Não é explícito o modo como estas temáticas são ou podem ser trabalhadas pelos futuros professores na sala de aula de História.

Programa A — *História, disciplina curricular — as finalidades formativas da História.*

Programa B — [...] *O papel da História no currículo — das atuais características e exigências da sociedade às perspetivas construtivistas e de educação para a cidadania.*

Programa C — *Ensino da História e a questão das identidades.*

Programa D — *A História atual e o seu ensino: o papel formativo da História e o seu contributo para a formação integral do aluno.*

Programa E — *O papel da História na formação da pessoa e da cidadania.*

Em termos pedagógicos, há claras preocupações na preparação dos futuros professores no que se refere à planificação de aulas, à seleção de conteúdos, à adequação de atividades e à produção de recursos didáticos de diversa índole. O foco é colocado na criação de recursos didáticos motivadores e apelativos realçando, embora sob modos epistemológicos-educacionais diversos, o uso de evidência histórica na sala de aula. Assim, o programa A aponta como conteúdos programáticos:

Ensinar História: metodologia, planificação e organização da prática educativa; motivação da aprendizagem, fontes e técnicas; operacionalização da ação educativa, da situação-problema aos objetivos/indicadores de aprendizagem; atividades/estratégias e competências; [...] organização e gestão dos recursos e materiais/equipamentos.

Em consonância, o programa D aponta para:

Metodologia do ensino da História: classificação de alguns métodos e técnicas do ensino da História; Técnicas não diretivas de ensino [...] Técnicas individuais e de grupo. [...] A utilização de textos e documentos na aula de História; Os meios audiovisuais no ensino da História; A utilização de recursos educativos multimédia no ensino da História; Visitas de estudo. A História ao vivo. Jogos, dramatizações e simulações: orientações práticas.

O programa C discute *Didática da História: ciência, tecnologia ou aplicação tecnológica?*

Esta análise sugere preocupações ao nível de experiências de aprendizagem também sob diversas conceptualizações — desde aprendizagens ativas às aprendizagens significativas —, noutros casos, aponta para tarefas de raciocínio histórico com base na investigação. No programa B, esta preocupação aparece explicitamente num dos objetivos definidos:

Proporcionar aos alunos [futuros professores] uma reflexão sobre os desafios e propostas educativas atuais, e o papel da História no currículo — das atuais características e exigências da sociedade às perspetivas construtivistas e de educação para a cidadania.

No programa E, em termos de conteúdos, aponta-se para a necessidade de discutir o que se entende por *Ser historicamente competente*.

O foco da formação de docentes ao nível da Metodologia de ensino da História para o trabalho em sala de aula está centrado em diferentes paradigmas educacionais, parecendo ainda arreigado o que assenta na componente de domínio de técnicas, métodos e estratégias, numa abordagem que tenta sair de um registo behaviorista e de aprendizagem por objetivos para uma abordagem por competências. Este processo emerge nos programas analisados, como por exemplo as referências no programa A:

A abordagem do ensino da História — da pedagogia por objetivos à pedagogia das competências.

Neste mesmo programa, pode-se ler que existem preocupações, ao nível das aulas práticas, de se proceder à:

Elaboração de planos de aulas (instalação de competências, formulação de objetivos específicos [...]). (Programa A)

No programa D, pode-se ver ainda muito presente a pedagogia por objetivos, embora já apareçam referências a competências, tal ocorre de uma forma pouco recorrente:

A planificação do ensino da História: a função e definição de objetivos; Formular e classificar objetivos de aprendizagem.

Os programas B e E apontam para uma dimensão educacional em estreito diálogo com a epistemologia da História, numa abordagem de construtivismo social, em consonância com o desenvolvimento de competências históricas.

As temáticas relacionadas com a avaliação dos alunos são um ponto central da preocupação dos formadores de professores. De forma evidente, aparece num dos programas analisados quando se refere que a avaliação está relacionada com mudança conceptual que se pretende desenvolver nos alunos com a finalidade de sofisticação de pensamento histórico. Apenas um programa se refere a:

A mudança conceptual: trajetos didáticos; Avaliação: instrumentos. (Programa B)

Denota-se uma grande preocupação de facultar conhecimentos de enquadramento legal do sistema educativo, bem como do perfil de competências de professor de História e das questões curriculares. Assim, de forma transversal, pode-se considerar que o debate quanto à importância do papel da História no currículo, o seu enquadramento, bem como as orientações administrativas e legais quer da disciplina quer do professor aparecem de forma recorrente. Apresentam-se alguns exemplos.

Programa A — *História, disciplina curricular: o lugar da História no currículo escolar.*

Programa C — *Arquitetura do sistema educativo; Análise curricular e gestão dos programas de História.*

Programa D

1. *A Escola Atual: organização do sistema educativo; A lei de bases do sistema educativo; A escola atual e a gestão flexível dos Currículos: propostas e problemáticas [...].*

3. *A História nos currículos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário: o lugar da disciplina de História no currículo.*

Esta dimensão legal parece ser mais uma parte de um todo de conhecimentos que os futuros professores devem conhecer. A problemática de integração, articulação e contextualização da especificidade da área de conhecimento, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências históricas e o seu reflexo quer legal quer em termos de perfil de competências do professor de História não é explícita nos objetivos dos programas, à exceção dos programas B e E. Assim, no programa B, em termos de objetivo aponta-se para a necessidade de:

Proporcionar aos alunos [futuros professores] uma progressiva tomada de consciência da sua futura condição de professores, no quadro das atuais mudanças de política educativa, mobilizando e reequacionando os seus conhecimentos científicos para uma abordagem educativa, especificamente a nível da aula de História do ensino básico e secundário.

O programa E aponta para a necessidade de conhecer e compreender:

1.6. *Perfis do professor de História [...]* 2.1. *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Gerais*; 2.2. *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais — História*

Em termos de indicadores bibliográficos, existe uma preocupação marcada no campo da didática e da metodologia de ensino, verificando-se a indicação de obras de carácter mais geral, em conjugação com obras da área de currículo e valor formativo da História. Contudo, os estudos de investigação em cognição histórica situada, quer portugueses quer estrangeiros, fruto de pesquisa empírica de conceções de alunos e de professores de História, ainda não são referen-

ciados de forma recorrente, falhando a articulação entre a dimensão epistemológica e a metodológica do ensino da História. Exceção clara de dois dos programas analisados (programa B e E), e, de forma emergente, num outro programa (programa C).

Com base nesta análise, parece estar ainda muito presente uma conceção de metodologia de ensino e de perfil de professor numa abordagem focalizada nas questões de domínio de conhecimentos substantivos, estratégias, métodos e técnicas, sem fundamentação teórica atualizada. Embora teoricamente pareça emergir uma abordagem centrada na pessoa numa tradição desenvolvimentalista visando-se a indagação, na análise destes programas parece existir alguma desarticulação entre as intenções e o modo como se aborda a prática do docente de História. A reflexão, o debate acerca da História, o questionamento sistemático, a investigação específica, bem como o perfil de professor interventivo, o agente de mudança fundamentada, parecem, na maior parte dos programas, de algum modo desarticulados com a formação de foro mais didático nos cursos de professores de História.

Em jeito de síntese, parece poder-se afirmar que os programas de Didática e de Metodologia do Ensino da História, nos domínios de formação de professores, se encontram centrados nos conhecimentos a dominar pelos professores numa perspetiva de os preparar para enfrentarem a escola de forma prática. Contudo, estes programas diferenciam-se quanto ao enquadramento da área disciplinar de «Ensino da História», conceptualizada para uns como «técnica»; noutros casos, como pesquisa histórica como produtos (fontes) que são apresentados tendo em vista públicos escolares (alunos de diversos níveis de ensino); e ainda noutros casos, como interface explícito da Epistemologia da História e da área de cognição histórica.

3.3.2. Teoria da História

É pertinente analisar de que modo as temáticas relacionadas com a Filosofia da História — no plano da Epistemologia — estão a ser abordadas, na medida em que se pretende compreender como é que as conceções dos professores sobre ensino da História se relacionam explicitamente com dimensões ligadas à natureza da História, como sejam a narrativa e a consciência histórica. A análise dos programas da unidade curricular designada, de forma geral, por Teoria da História irá ter em atenção as categorias já apresentadas: correntes de conhecimento; temas mais abordados; debates teóricos; indicadores bibliográficos.

a. Correntes de conhecimento

Em termos de linhas de pensamento que parecem ter um papel marcante nos programas destas unidades curriculares, pode-se afirmar que existem de forma marcada duas abordagens: uma abordagem centrada na *Escola dos Annales* (6 programas) e outra centrada na narrativa (2 programas). Neste sentido, os programas sugerem que existe uma forte tendência da *Escola dos Annales*, refletida no modo como se apresentam as questões relacionadas com o tempo em História e com o tipo de diálogo a estabelecer com as restantes Ciências Sociais, bem como relativamente à especificidade da História como ciência. Em contraponto, aparecem dois

programas que apontam, ora de forma implícita ora mais explícita, para a discussão da narratividade da História no período pós-*Annales*:

História da teoria da História dos Historiadores: do romantismo historiográfico até às concepções atuais após o impacto da Escola dos Annales. (Programa C)

Assim, a discussão do papel do historiador e o modo como a História é escrita, tendo em atenção as diversas correntes, parecem ser objetos de tratamento nesta disciplina. Dentro desta abordagem mais geral, parecem existir dois perfis diferentes — uns programas centram-se na narratividade numa abordagem pós-modernista, em que se considera que o discurso historiográfico se caracteriza por ser literário, subjetivo e em comunhão com os aspetos da narrativa literária:

História e Contra-História: da legitimação do poder à sua desconstrução; Posicionamento na história dos vencidos e dos vencedores — interrogações às historiografias «europeias». (Programa B)

Num outro programa, aborda-se a questão da narratividade, mas de forma a estabelecerem-se as diferenças, limites e pontos comuns entre a narrativa histórica e a narrativa literária, apontando-se a necessidade de referencialização do discurso histórico e a compreensão de como o discurso é elaborado numa perspetiva de construção da História:

Reflexões epistemológicas sobre o conhecimento historiográfico: da história-ciência à discussão sobre a narratividade. (Programa C)

b. Temas mais abordados

De forma transversal, existe a preocupação em todos os programas de providenciar uma visão relacional entre a História e a Filosofia da História, apresentando-se os diferentes marcos desta área de conhecimento. Existe uma preocupação marcante relativamente à historicidade da História, bem como ao papel do historiador enquanto obreiro da História. Como se pode aferir:

O problema da «contemporaneidade» da atividade historiográfica como condição de análise da teoria do conhecimento dos historiadores. (Programa B)

Este programa parece assumir, desde logo, que as suas preocupações basilares relativamente à História e aos conceitos a si inerentes se focalizam nas questões de memória. Assim:

1. Fundamentos e objetivos de uma reflexão teórica sobre a história: memória e história. (Programa B)

Em todos os programas analisados, a questão do tempo em História é discutida. Em dois dos programas, esta preocupação é traduzida literalmente como um dos pontos para estudo, nos outros, aparece de forma implícita. Assim, refere-se:

3. Tempo e história: Tempo social e periodização. (Programa A)

ajudar a refletir e a conceptualizar as questões ligadas às representações do tempo histórico [...] (Programa C)

As noções de tempo em História são tratadas de modos diferentes: enquanto, em alguns programas, existe uma forte ligação com as concepções de tempo preconizadas pela *Escola dos Annales*, noutro, esta questão é tratada de forma explícita e sente-se a necessidade de se relacionar as noções de tempo da *Escola dos Annales* em diálogo com noções relacionadas com a tradição anglo-saxónica, nomeadamente no que se refere a questões de horizonte de expectativa e questões axiais inerentes à orientação temporal da História. De salientar que o programa B demonstra também preocupação de discussão de conceitos epistemológicos específicos como fonte histórica, explicação, compreensão, narrativa e consciência histórica. Assim:

Explicação e compreensão: distinções teóricas, modelos propostos e resultados práticos. Consciência histórica do romance versus compromisso literário da história. (Programa B)

De referir que, no programa em que não se refere de forma explícita o tempo em História, focalizam-se as questões relacionadas com o papel do historiador, da historicidade da historiografia e da problematização de diferentes escalas temporais em História. Assim, aponta:

Para uma «gramática interior» do tempo histórico: as noções de campo de experiência e de horizonte de expectativa. A relação axial acontecimento-estrutura e as tramas temporais e formas discursivas. (Programa B)

A abordagem ao modo como a História é feita é uma preocupação transversal em todos os programas analisados. Os programas assumem a História como ciência:

3. Reivindicação, pela história, de um estatuto de conhecimento verdadeiro. (Programa D)

Da formação de um Saber à criação da Disciplina [...] O processo de constituição do saber histórico moderno, e a formalização, no século XIX, da história enquanto disciplina científica. (Programa E)

c. Debates teóricos

Numa unidade curricular em que se abordam questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico, a problematização parece ser uma característica que deverá estar presente.

Em dois dos programas analisados, existe uma clara preocupação de problematizar a reflexão acerca do conhecimento histórico em diferentes dimensões. Contudo, num dos programas, a problematização só emerge no que se refere a questões relacionadas com os limites e as especificidades da História, parecendo estar em concordância com a marca profunda da *Escola dos Annales*, salientando a necessidade de, por um lado, haver o diálogo com outras Ciências Sociais e, por outro, demonstrar a especificidade da História. Assim:

Marcos contemporâneos da história enquanto saber: história e ciências sociais. (Programa E)

Epistemologia das ciências sociais e especificidade das ciências históricas. (Programa A)

Nos programas em que a problematização parece ser central, existem algumas características que devem ser tidas em atenção: num dos programas, esta reflexão centra-se na desconstrução da cientificidade da História e parece enfatizar o carácter mais narrativo numa linha pós-modernista de conceptualização do conhecimento histórico; no outro, parece existir a preocupação de colocar em confronto vários modelos e fazerem-se distinções teóricas face a determinados conceitos e correntes de pensamento. De salientar que, neste último programa, há uma ênfase muito clara na problematização de diferentes perspectivas e abordagens, de influência implícita de Foucault e Certeau, havendo a referência à necessidade de questionar e contrapor a historiografia ocidental europeia e as outras historiografias, a narrativa dos vencidos e dos vencedores, bem como os valores e modos de utilização da História quer para a desconstrução quer para a legitimação de poder.

d. Indicadores bibliográficos

Em termos bibliográficos, parece obter-se o eco das temáticas a abordar, bem como o tipo de debate que se propõe. Neste sentido, o programa da unidade curricular que parece comunhão com a tradição historiográfica da *Escola dos Annales* aponta como referência autores associados a esta linha de pensamento, embora também proponha a leitura de autores relacionados com outras Ciências Sociais, com especial relevo a sociologia.

BOURDIEU, Pierre (1990) — *Sociologia e História*. Porto: Edições Afrontamento.

ELIAS, Norberto (1989) — *Sobre el Tiempo*. Madrid: F.C.E.

GIDDENS, Anthony (2000) — *As consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta.

Um dos programas, com forte cariz da narratividade na linha da pós-modernidade, aponta como referência autores que se caracterizam pela sua perspectiva desconstrucionista da História.

CATROGA, Fernando (2002) — *Caminhos do fim da História*. Coimbra: Quarteto.

RICOEUR, Paul (2000) — *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.

Outro programa, também focalizado nas questões de narratividade, mas que propõe a discussão de outras questões relacionadas com o conhecimento histórico, apresenta autores de diferentes linhas de pensamento (Pós-*Annales*, «*nouvelle histoire*», desconstrucionismo), mas parece que esta tendência de variedade se processa mais de forma sincrética do que analítica.

FOUCAULT, Michel (1997) — «*Il faut défendre la société*». *Cours au Collège de France, 1976*. Paris: Gallimard/Seuil.

RICOEUR, Paul (1995) — *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo Veinteuno Editores.

TOPOLSKI, Jerzy (1985) — *Metodologia de la historia*. Madrid: Ed. Cátedra.

4

METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Parece ser consensual que por investigação qualitativa se entende o tipo de pesquisa que produz resultados/conclusões procurando compreender em profundidade as características essenciais de algo⁴⁷².

A opção por um estudo de tipo qualitativo passa pelas convicções dos investigadores e pela natureza do problema de investigação. Os estudos qualitativos pretendem «descobrir» e compreender o que está para lá do fenómeno acerca do qual pouco se sabe, com vista a vislumbrar os detalhes imbricados desse fenómeno. Os resultados ou conclusões de uma investigação podem ser usados, segundo Strauss e Corbin⁴⁷³, para diferentes propósitos, tais como:

- clarificar e ilustrar resultados quantitativos;
- providenciar informação;
- orientar práticas;
- servir fins políticos;
- desenvolver conhecimento.

O objeto de compreensão implicado na investigação qualitativa envolve a evolução de conceptualização do conhecimento social, dos significados, da realidade e da investigação. Deste modo, o sujeito básico não são os dados objetivos a serem quantificados, mas o sentido das relações a serem interpretadas. Segundo Kvale⁴⁷⁴, podem ser realizadas várias abordagens na interpretação da realidade fornecida num quadro qualitativo, que se reflete em diversas opções metodológicas, a saber: abordagem pós-moderna, abordagem hermenêutica, abordagem fenomenológica e abordagem dialética. Estas diferentes abordagens ao conhecimento, e consequentemente à investigação, nomeadamente qualitativa, apresentam convergências importantes, bem como diferenças. Assim, para a mesma autora, se por um lado o idealismo fenomenológico e hermenêutico contrasta com o materialismo dialético quanto às contradições, quer a fenomenologia quer a dialética procuram conhecer o âmago do fenómeno, enquanto o pós-modernismo considera a aparência como central no conhecimento e na investigação.

Kvale⁴⁷⁵ considera que, na investigação qualitativa e no uso de entrevista, a objetividade ocorre fruto de um compromisso intersubjetivo, pois, na sua perspetiva, a própria falta de consenso intersubjetivo quanto à definição de objetividade demonstra que a noção de objetividade é em si também uma noção subjetiva.

A *Grounded Theory*, para McMillan e Schumacher⁴⁷⁶, vai para lá da descrição detalhada e da análise de fenómenos, e pretende o desenvolvimento de conceitos «densos» e detalhados. Assim, veem esta metodologia como um conjunto rigoroso de procedimentos para a produção de teoria fundamentada nos dados analisados.

⁴⁷² STRAUSS & CORBIN, 1990; KVALE, 1996.

⁴⁷³ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁷⁴ KVALE, 1996.

⁴⁷⁵ KVALE, 1996.

⁴⁷⁶ MCMILLAN & SCHUMACHER, 2001.

Esta metodologia utiliza de forma constante o método comparativo, fazendo-se a análise de dados através de técnicas de indução e dedução. Uma vez que a recolha de dados inicial se faz para se conhecer a variedade de perspectivas do fenómeno e por comparação constante, o investigador analisa as categorias de informação cruzando-as e voltando constantemente ao campo para as verificar.

Na pesquisa em cognição histórica, entre as metodologias qualitativas utilizadas, tem sido dada ênfase à *Grounded Theory*. Esta abordagem metodológica focaliza-se na experiência do indivíduo e, a partir daí, tenta-se compreender como este percebe o seu mundo, que significados atribui à História e como ela é aprendida e ensinada. Neste estudo, será utilizada para providenciar informação em profundidade acerca das concepções de professores de História sobre conceitos fulcrais para a educação histórica, na atualidade.

4.1.1. *Grounded Theory*

A *Grounded Theory* é um método de investigação qualitativa que usa um conjunto de procedimentos sistemáticos para desenvolver indutivamente uma teoria acerca do fenómeno⁴⁷⁷. Os resultados/conclusões constituem uma formulação teórica da realidade em estudo, tendo por finalidade fornecer elementos úteis para a prática na área de estudo.

A *Grounded Theory* defende, portanto, a necessidade de se criar teoria derivada indutivamente do estudo do fenómeno, mas esta teoria é construída e desenvolvida de forma provisória, e é confirmada através da recolha sistemática de dados e sua análise constante. Recolha de dados, análise e teoria têm uma relação recíproca e não estanque. Deste modo, esta metodologia centra-se na necessidade de recorrer ao empírico de forma processual, interpenetrada pela mudança e variabilidade da realidade que é construída pelas pessoas.

A *Grounded Theory* pauta-se, portanto, por ser um método em que se enfatiza o variável, a mudança, a interpretação. Tais características são muitas vezes consideradas como suspeitas no campo da ciência, se encarada num modelo positivista. Contudo, esta metodologia de investigação apresenta-se como um método científico, na medida em que os seus procedimentos são sistemáticos e, se cuidadosamente levados a cabo, permitem ir fazendo «boa ciência»:

A significância, a compatibilidade de teoria-observação, a generalização, a consistência, a reprodução/replicação, o rigor são conceitos apontados como modos de se julgar se determinado estudo é científico. Assim, o que é importante é explicitar claramente todos estes critérios — numa perspectiva de objetividade intersubjetiva.

No que se refere à reprodução/replicação de estudo, pressupõe-se que um estudo pode ser replicado e, se as conclusões do estudo original forem reproduzidas, então esse estudo é ainda mais credível. Contudo, nenhuma teoria que lide com fenómenos sociais/psicológicos é, de facto, replicável, na medida em que, ao contrário dos fenómenos físicos, é muito difícil fazerem-

⁴⁷⁷ STRAUSS & CORBIN, 1990.

-se desenhos de investigação experimental, nos quais se possa criar todas as condições originais e controlar as variáveis externas⁴⁷⁸. Propõe-se, então, um outro olhar para a questão de replicação: partindo-se da mesma perspectiva teórica original e seguindo-se as mesmas regras gerais de recolha de dados e análise, adicionando-lhe um conjunto similar de condições, para um outro investigador ser capaz de construir a mesma explicação teórica. Se existirem sérias discrepâncias, estas devem ser trabalhadas pela reanálise dos dados e reidentificação das condições que podem ter operado em cada caso⁴⁷⁹. É pertinente observar que, numa sociedade de mudança vertiginosa e de explosão de informação efémera, o mundo conceptual dos sujeitos poderá também mudar rapidamente como efeito dessas condições objetivas e não por falhas metodológicas de estudos anteriores.

Relativamente à generalização, a proposta da *Grounded Theory* passa por especificar as condições que fizeram emergir um conjunto de ação/interação relacionado com um fenómeno e as consequências daí resultantes. Ou seja, a generalização é possível só para aquela situação específica. Contudo, quanto mais sistemática e generalizada for a amostra, mais condições e variações serão descobertas e tidas em conta na construção da teoria, e, então, maior será a possibilidade de generalização, rigor e capacidade de previsão⁴⁸⁰.

Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e/ou metodologias (os estudos etnográficos-descriptivos e/ou fenomenológicos). Segundo o ponto de vista etnográfico e fenomenológico, a descrição é encarada como uma síntese de palavras retiradas dos próprios dados conforme determinado tema, existindo pouca interpretação de dados, sem preocupação de criar um esquema conceptual em que os diferentes temas sejam relacionados. A teoria, por sua vez, utiliza dados similares e categoriza-os conceptualmente, ou seja, interpretam-se os dados e os significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados.

4.1.2. A amostragem

Dentro do universo da investigação, têm especial relevância os sujeitos participantes no estudo a desenvolver. A «peça» principal da investigação qualitativa, principalmente quando se pretende desenvolver conhecimento acerca das experiências e significados atribuídos ao que é vivenciado, são necessariamente os sujeitos. A definição do grupo de indivíduos a participarem num estudo de investigação não é um processo automático e facilmente realizável. Normalmente, na investigação educacional, tenta-se compreender algo de um grupo estudando-se em profundidade uma pequena parte desse grupo. De forma genérica, pode-se afirmar que o grande grupo que se deseja compreender acerca de determinada dimensão é a população do estudo, e o pequeno grupo selecionado será a amostra.

⁴⁷⁸ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁷⁹ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁸⁰ STRAUSS & CORBIN, 1990.

O processo de amostragem pretende selecionar um dado número de sujeitos de uma população definida, população-alvo. Segundo Borg e Gall⁴⁸¹, por população-alvo pode-se entender todos os membros de um conjunto real ou hipotético de pessoas, eventos, que se deseja compreender. No campo da investigação qualitativa, McMillan e Schumacher⁴⁸² consideram que a amostra é selecionada de forma aleatória ou, em alternativa, propositada. A amostra propositada, utilizada preferencialmente em estudos qualitativos intensivos, subdivide-se em vários subtipos consoante o objetivo do investigador.

Considera-se ainda que o investigador qualitativo, face ao seu propósito de compreender diferentes subgrupos, pode conjugar diferentes dimensões como local de trabalho, experiência profissional, contexto de residência, habilitações académicas, entre outros, formando deste modo uma amostra com diferentes estratos.

4.1.3. Técnicas de recolha de dados

Em termos de técnicas de recolha de dados, estas também variam conforme o tipo de investigação. Assim, se na investigação quantitativa são realizadas observações estruturadas, entrevistas estandardizadas, testes e inquéritos⁴⁸³, no caso da investigação qualitativa usam-se as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, observações de campo, entrevista, documentos e artefactos.

Face a este quadro geral e tendo em mente a metodologia *Grounded Theory*, para o estudo em profundidade de um fenómeno, selecionou-se para este estudo a técnica de recolha de dados de questionário — modo interativo entrevista — por se entender que pode ser uma forma adequada de se conseguir compreender para lá da superfície do fenómeno a explorar.

4.1.4. A entrevista

No campo da investigação qualitativa, a entrevista tem como principal meta compreender o mundo a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação, tentando-se desta forma entender o significado das experiências dos indivíduos com vista a explicar, de forma sistemática, o mundo experienciado pelas pessoas. Parte de uma premissa simples mas muitas vezes ignorada: «If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them⁴⁸⁴?»

Com base nesta interrogação, considerou-se ser interessante analisar um pouco mais de perto os modos de questionário interativo, pois a narrativa e a conversação parecem essenciais para se compreender o conhecimento do mundo social dos sujeitos. Para Kvale⁴⁸⁵, a entrevista não é nem um método objetivo nem subjetivo, é na sua essência uma interação intersubjetiva. Deste modo, partilha uma influência hermenêutica apontando uma concepção dialógica de

⁴⁸¹ BORG & GALL, 1989.

⁴⁸² MCMILLAN & SCHUMACHER, 2001.

⁴⁸³ MCMILLAN & SCHUMACHER, 2001.

⁴⁸⁴ KVALE, 1996: 1.

⁴⁸⁵ KVALE, 1996.

verdade, onde o conhecimento é verdadeiro quando é conseguido através da argumentação racional dos participantes. As entrevistas variam quanto ao seu grau de estrutura e objetivo, ao seu carácter de exploração e de descrição ou interpretação, bem como quanto à sua dimensão intelectual-emocional. A entrevista pode ser entendida como uma técnica de recolha de dados ou, como propõe a autora, um método para a realização de estudo qualitativo.

Ainda segundo Kvale⁴⁸⁶, existem determinados aspetos a ter em consideração no que diz respeito à entrevista. Assim, o tópico de entrevista normalmente está relacionado com o mundo do sujeito e como este dá sentido ao seu mundo. A entrevista é tematizada e, portanto, tem como objetivo compreender e descrever a experiência do sujeito acerca de um determinado tema. Inerente a este aspeto está o significado que é dado ao tema pela experiência do indivíduo. Ou seja, a principal tarefa do entrevistador é compreender esses significados transmitidos pelo indivíduo. Existe aqui a presença não só do que é dito, mas também dos seus significados, devendo-se ter em atenção «to what is said between the lines»⁴⁸⁷.

Neste processo de questionário por entrevista, o entrevistador deve demonstrar o que a autora designa por ingenuidade deliberada, isto é, abertura ao novo e ao não esperado. O entrevistador deve exibir uma postura curiosa e sensível tanto ao que é dito como ao que é omitido, estando sempre alerta e criticando as suas próprias pré-suposições e hipóteses. A entrevista de investigação qualitativa deve ser uma experiência positiva, rara e enriquecedora, na medida em que o conhecimento produzido é interpessoal e permite reflexão. Como Kvale⁴⁸⁸ faz notar, esta interpessoalidade não deve ser entendida como fonte de erro, antes como um ponto forte da entrevista, pois a interação permite desenvolvimento de conhecimento, cabendo também ao entrevistador ter sensibilidade para com o guião de entrevista, de forma a obter informações que podem derivar do conhecimento do tópico e da sua sensibilidade. Finalmente, Kvale⁴⁸⁹ faz notar que as entrevistas, por serem focalizadas em temas, não são concebidas de forma estritamente estruturada com questões *standard*, nem são também completamente não-diretivas. Na entrevista semiestruturada, há uma sequência de temas a serem abordados bem como a sugestão de questões. Simultaneamente, há abertura para alterar a sequência e a forma das questões, no caso de se considerar ser importante seguir alguma orientação que emergiu das respostas dos sujeitos. As questões devem contribuir para a produção de conhecimento do tópico de investigação e, simultaneamente, promover a interação ao longo da entrevista. Estas dimensões têm ainda de ser consideradas em relação com o tipo de análise que se prevê fazer. Assim, quando se perspetiva uma análise baseada na categorização de respostas, torna-se necessária uma clarificação contínua dos significados das respostas ao longo da situação de entrevista. Esta situação é tanto melhor conseguida se for desenvolvida uma dinâmica de interação positiva, motivante, com o fluir da conversa⁴⁹⁰.

⁴⁸⁶ KVALE, 1996.

⁴⁸⁷ KVALE, 1996: 32.

⁴⁸⁸ KVALE, 1996: 32.

⁴⁸⁹ KVALE, 1996: 32.

⁴⁹⁰ KVALE, 1996.

Dentro do quadro metodológico da *Grounded Theory*, considera-se que os guiões quer de observação quer de entrevista «should be just that: beginning guidelines only»⁴⁹¹. Estes autores consideram que aderir de forma rígida aos guiões fecha a possibilidade de o investigador aceder à densidade e variação conceptual, criando dificuldades ao processo de categorização.

4.1.5. Preocupações éticas na investigação qualitativa e com o uso de entrevista

As preocupações éticas devem estar presentes em todos os estudos de investigação, e ao longo de todo o processo. Desta forma, tornou-se inerente a atenção às questões éticas como: o consentimento informado, a confidencialidade e o evitar malefícios para os participantes.

4.2. METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

Este estudo enquadra-se na *Grounded Theory* assentando em três tipos de codificação: a codificação aberta, a codificação axial e a codificação seletiva. Embora estes diferentes tipos de codificação sejam desenvolvidos individualmente, é de realçar que as fronteiras entre cada um dos passos de codificação são artificiais e que a recolha de dados, bem como a análise, têm de ser processos que estão relacionados entre si. Strauss e Corbin⁴⁹² apresentam o que consideram ser princípios importantes na fase de codificação e análise:

1. a análise de dados é de facto uma fase de interpretação — os conceitos, as hipóteses e a teoria não são encontradas, mas construídas;
2. os procedimentos são flexíveis e utilizados conforme as circunstâncias os justifiquem;
3. as questões analíticas são colocadas aos dados, pois de forma contínua são geradoras de conhecimento.

O processo de categorização é baseado nos conceitos que têm relevância teórica, ou seja, os conceitos que foram considerados como significativos porque estão repetidamente presentes ou notavelmente ausentes, com base numa comparação constante, demonstrando assim terem importância suficiente para obter o estatuto de categorias⁴⁹³.

Em suma, os autores acentuam os princípios de sistematização e flexibilização em ordem à relevância teórica dos conceitos:

*theoretical sampling must be well thought out: planned rather than haphazard, while still retaining some degree of flexibility [...] sampling on the basis of the evolving theoretical relevance of concepts*⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ STRAUSS & CORBIN, 1990: 79.

⁴⁹² STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁹³ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁹⁴ STRAUSS & CORBIN, 1990: 176.

Este tipo de codificação diferencia-se das formas tradicionais no sentido de estar aberta à formulação de novas questões no processo de análise dos dados, nas suas variadas fases. A amostragem conceptual é aplicada de forma contínua até haver densidade e saturação teórica de categorias e estas estarem completamente «recheadas». Perspetivada a amostragem desta forma, pode ocorrer em simultâneo o reexame de dados e a nova recolha de dados relativamente a determinados detalhes conceptuais que têm de ser confirmados e/ou «saturados».

4.2.1. Codificação Aberta

A codificação aberta é entendida por Strauss e Corbin⁴⁹⁵ como a parte da análise que pretende especificamente dar nome e categorizar o fenómeno através do exame minucioso dos dados. Ou seja, pretende-se classificar os conceitos, atribuir etiquetas conceptuais às ocorrências, aos eventos. Esta classificação de conceitos é conseguida quando os conceitos são confrontados entre si e parecem pertencer a um fenómeno similar. Deste modo, os conceitos são agrupados de forma crescente, num conceito ainda mais abstrato, uma categoria.

Durante a codificação aberta, os dados são divididos em partes discretas, examinados de perto, comparadas as semelhanças e as diferenças entre si, e colocam-se questões acerca do fenómeno que é expresso nos dados. Assim, pode-se apontar dois procedimentos analíticos: comparar e questionar os dados, ou seja, «the constant comparative method of analysis»⁴⁹⁶.

Nesta fase de codificação de dados, o primeiro passo parece ser etiquetar o fenómeno, ou seja, a operação que se encontra aqui inerente é atribuir um nome a cada ideia. Depois de descobertos os conceitos, torna-se necessário agrupá-los em categorias. As categorias, que terão uma etiqueta que deve ser mais abstrata do que os conceitos que agrupa e pode ser sugerida pela literatura técnica, contêm um maior poder conceptual porque integram grupos de conceitos ou subcategorias.

4.2.2. Codificação Axial

A codificação axial representa o conjunto de procedimentos em que se agrupam os dados, mas de diferentes formas, fazendo-se as conexões entre as categorias. Esta operação envolve as condições, o contexto, a ação/interação e as consequências dos dados⁴⁹⁷. Ou seja, a codificação aberta fratura os dados e tenta identificar algumas categorias, as suas propriedades e localização dimensional. A codificação axial agrupa os dados novamente, mas de formas novas através de relações das categorias com as suas subcategorias. Parece poder-se afirmar que se trata de relacionar e desenvolver categorias no sentido de um paradigma. Strauss e Corbin⁴⁹⁸ consideram este processo axial como complexo porque a análise de dados é feita, ou vai-se fazendo, seguindo quatro passos analíticos distintos, mas quase em simultâneo:

⁴⁹⁵ STRAUSS & CORBIN, 1990

⁴⁹⁶ STRAUSS & CORBIN, 1990: 61.

⁴⁹⁷ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁴⁹⁸ STRAUSS & CORBIN, 1990.

1. relacionar hipoteticamente as subcategorias à categoria pelo sentido das afirmações, denotando-se a natureza das relações entre elas e o fenómeno;
2. confirmar essas hipóteses em relação aos dados atuais;
3. procurar de forma continuada as propriedades das categorias e subcategorias bem como a sua localização dimensional;
4. iniciar a exploração da variação no fenómeno através da comparação de cada categoria e suas subcategorias, por diferentes padrões descobertos pela comparação dimensional.

Assim, quando se relacionam as subcategorias com uma categoria, colocam-se questões relativamente à etiqueta conceptual e como uma categoria pode estar relacionada com outra⁴⁹⁹. No que diz respeito à confirmação das afirmações em relação aos dados, é um exercício que tenta em simultâneo procurar evidência nos dados para verificar as afirmações que se fazem a respeito das relações estabelecidas, bem como se estas podem não estar de acordo com o que se afirma. Seguindo-se estas diferenças, a teoria sai enriquecida em termos de densidade. A principal preocupação desta abordagem é criar uma teoria que seja conceptualmente densa e específica, mas com variação teórica suficiente que permita que seja aplicada a várias e diferentes instâncias de um dado fenómeno. Por fim, quando se analisam os dados, notam-se padrões em termos de localização dimensional. A procura destes padrões, bem como a sua definição, é importante como base para a codificação seletiva.

4.2.3. Codificação Seletiva

A fase de codificação seletiva não é muito distinta da codificação axial, só que as operações são levadas a cabo num grau maior de abstração. A codificação seletiva é o processo de selecionar a categoria central, relacioná-la sistematicamente com outras categorias, validar as suas relações e «recheiar» as categorias que precisam de ser refinadas e desenvolvidas. Neste processo, são definidos os seguintes passos:

1. conceptualizar a categoria central;
2. relacionar pelo sentido categorias subsidiárias à volta da categoria central em torno de um paradigma;
3. relacionar as categorias no seu nível dimensional;
4. validar essas relações através e com os dados;
5. «recheiar» as categorias que precisam de refinamento.

Estes diferentes passos não têm na realidade uma sequência linear: «one moves back and forth between them»⁵⁰⁰.

⁴⁹⁹ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁵⁰⁰ STRAUSS & CORBIN, 1990: 118.

4.3. O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

4.3.1. Problema

Este percurso de investigação pauta-se por um objetivo principal:

Compreender as concepções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica.

Esta problemática deu origem ao seguinte problema de investigação:

Que perfis conceptuais revelam os professores e futuros professores de História acerca da narrativa nas suas relações com a consciência histórica?

Que relações terão esses perfis conceptuais com a experiência profissional e os escalões etários?

4.3.2. Desenho de Estudo

Este estudo de investigação assume-se como um estudo descritivo, de natureza essencialmente qualitativa, pautando-se pela metodologia designada por *Grounded Theory*. Esta opção foi feita, como previsto e já referenciado, por influência da abordagem utilizada mais recorrentemente pelos diferentes estudos em cognição histórica, e pelo facto de se entender que a área-problema específica se encontra por explorar ou tem sido explorada através de outros ângulos. Assim, apresenta-se como um campo em que se torna premente a construção de teoria fundamentada empiricamente.

Partilhando-se das ideias apresentadas por Borg e Gall⁵⁰¹ relativamente à necessidade de se proceder a experiências preliminares de investigação e, em consonância com o advogado pela *Grounded Theory* no que respeita a diversas abordagens ao campo empírico para redefinição conceptual e refinamento de todo o processo de investigação, antes de se partir para o estudo final implementaram-se dois estudos preliminares: um estudo exploratório e um estudo-piloto. Assim, o processo de investigação implementado contou com um estudo exploratório, um estudo-piloto e o estudo final. Por conseguinte, com os estudos preliminares (estudo exploratório e estudo-piloto) pretendeu-se não só afinar todos os procedimentos de investigação para o estudo final, como também ir construindo um modelo conceptual alimentado pelos dados.

Os estudos preliminares tiveram, portanto, como objetivos, experimentar técnicas de recolha de dados, rever e adequar as técnicas, implementar uma rotina de recolha de dados, e ainda providenciar conhecimento para a construção de teoria acerca do fenómeno em estudo. De acordo com Borg e Gall⁵⁰², estes estudos preliminares podem ser levados a cabo com poucos sujeitos, apontando-se 2 ou 3 sujeitos como suficientes. Estas considerações estão em consonância com os pressupostos da *Grounded Theory* quando nesta se afirma que a experiência e o processo de investigação se encontram envolvidos de forma permanente e contínua para se

⁵⁰¹ BORG & GALL, 1989.

⁵⁰² BORG E GALL, 1989.

compreender o modo como as pessoas percebem e fazem sentido do mundo em que vivem. Por outro lado, este foco na compreensão da mudança e do vivenciar o processo permite o perscrutar da variabilidade e complexidade da realidade em estudo e das inter-relações entre condições, significados e ação.

4.3.3. População e Amostragem

Este estudo tem como população-alvo os professores de História portugueses com diferentes vivências e experiências profissionais, bem como os estudantes universitários que se encontram na sua fase final de formação em licenciaturas de Ensino de História (4.º e 5.º anos)⁵⁰³.

Procurou-se, como participantes neste estudo qualitativo, professores do ensino básico e secundário a lecionar em escolas de diversas áreas geográficas do país, bem como futuros professores de História, estudantes do 4.º e 5.º anos da universidade. Em termos de amostragem, foi opção assumida obter uma amostra propositada e estratificada. Desenhou-se uma amostra estratificada tendo como critérios o local de trabalho e a experiência profissional, de forma a conseguir-se, na análise de dados, alguma «exaustão teórica» como apresentada e definida pela *Grounded Theory*. Dentro destes critérios, entendeu-se que a amostra deveria contemplar quatro estratos de sujeitos: estudantes de 4.º ano das licenciaturas em ensino de História de duas universidades (no Norte e no Sul de Portugal); professores de História estagiários ligados às mesmas universidades; professores de História com menor experiência de ensino (no Norte e no Sul de Portugal); professores de História com maior experiência de ensino (no Norte e no Sul de Portugal). Estes estratos de professores foram selecionados com o objetivo de garantir heterogeneidade da amostra e também de perceber se os tipos de experiência profissional em Ensino de História constituem um indicador relevante no que diz respeito à conceptualização da narrativa histórica na sua relação com os perfis de consciência histórica, ao modo como se articulam os quadros epistemológicos de professores de História e as suas preocupações acerca dos sentidos das aprendizagens dos alunos. Participaram nos estudos preliminares:

Estudo Exploratório

- Professores de História do Norte de Portugal:
 - 2 professores com mais de 20 anos de serviço;
 - 3 professores com mais de 10 anos de serviço;

Estudo-Piloto

- Ilha da Madeira:
 - 2 professores com mais de 3 anos de serviço docente;
- Sul de Portugal:
 - 1 professora com mais de 10 anos de serviço docente.

⁵⁰³ Este estudo decorreu ainda no quadro de organização do ensino superior anterior às demandas definidas pelo designado Processo de Bolonha, onde foram tomadas ações conjuntas no ensino superior dos países pertencentes à União Europeia..

- Norte de Portugal:
 - 2 estudantes de 4.º ano de licenciatura em ensino da História;
 - 2 professores recém-licenciados que terminaram o seu estágio pedagógico;
 - 2 professores de História com mais de 3 anos de serviço docente;
 - 2 professores com mais de 10 anos de serviço docente.
- Inglaterra — Londres:
 - 2 professoras de História no seu ano de estágio;
 - 1 professor com mais de 3 anos de docência em História, a lecionar numa escola privada;
 - 1 professora com mais de 10 anos de ensino de História, a lecionar numa escola pública.

Os instrumentos e procedimentos para a recolha de dados foram evoluindo do estudo exploratório ao estudo final. No que respeita a instrumentos de recolha de dados, partiu-se da utilização de questionários essencialmente de resposta aberta para entrevista semiestruturada.

Após todo este processo preliminar de investigação dividido em duas fases, estudo exploratório e estudo-piloto, e este último em três momentos diferenciados, procedeu-se a decisões e reformulações quanto à constituição de amostra, instrumentos de recolha de dados, bem como à reconstrução do modelo conceptual de perfis dos professores de História. Assim, decidiu-se que se poderia avançar para a fase de Estudo Final. Este processo desenvolveu-se em discussão com especialistas da área de investigação em educação histórica, como Isabel Barca, Olga Magalhães, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Keith Barton, numa perspectiva de intersubjetividade dialógica como é advogado pela *Grounded Theory*, em que se procura uma validação comunicativa entre os investigadores, isto é, promove-se um diálogo racional e recíproco.

4.4. ESTUDO FINAL

O percurso de investigação realizado até à implementação do estudo final procurou uma primeira compreensão do quadro conceptual acerca da narrativa e consciência histórica de professores. Com base nesta preocupação orientadora, pretendeu-se construir uma primeira cartografia das conceções de professores de História, relativamente à narrativa histórica na sua relação com a ideia de consciência histórica. Especificamente buscou-se compreender a relação entre o quadro conceptual da narrativa histórica e perfis de consciência histórica manifestados pelos professores de História; articular os quadros conceptuais epistemológicos de professores de História e as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos; procurar relações entre os perfis conceptuais dos professores e de futuros professores com o seu local de trabalho, género, idade, habilitação académica, anos de escolaridade a lecionar, local de formação, tempo de serviço docente e tipo de profissionalização; perceber, em síntese, várias interações com e entre os diferentes constructos envolvidos nas conceções de consciência histórica. Tais preocupações concretizam-se nas seguintes questões de investigação:

- Que tipo(s) de relação existe entre o quadro conceptual da narrativa histórica e os perfis de consciência histórica manifestados pelos professores e futuros professores de História?
- Como se articulam os quadros conceptuais epistemológicos de professores e futuros professores de História com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos?
- De que modos interagem os diferentes constructos envolvidos na conceção de consciência histórica?
- Que relações existem entre os perfis conceptuais dos professores e futuros professores com a sua experiência profissional, idade e outras características diferenciadoras?

Neste sentido, prosseguiu a recolha de dados na fase de Estudo Final.

4.4.1. Caracterização dos participantes do Estudo Final

A população do Estudo Final é constituída por professores de História de Norte e Sul de Portugal a lecionar o ensino básico e secundário em estabelecimentos de ensino público, privado e cooperativo, assim como estudantes do quarto ano da Licenciatura de História vocacionada para o ensino, numa universidade do Norte e noutra do Sul.

Trata-se de uma amostra propositada subdividida em estratos, segundo McMillan e Schumacher⁵⁰⁴. O número de participantes foi decidido *a priori*, mas tendo como preocupação a exaustão teórica, isto é, o número seria alargado se ainda não se tivesse chegado a uma certa exaustão teórica dos dados⁵⁰⁵.

O Estudo Final contou com um total de 48 participantes. A amostra foi subdividida em estratos, por experiência profissional (tempo de serviço docente) e região do país:

- estudantes do quarto ano das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora, num total de 12 elementos;
- professores estagiários das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora, num total de 12 elementos;
- professores com mais de 3 anos de experiência profissional e menos de 10 anos a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no Norte e no Sul de Portugal, num total de 12 elementos;
- professores com mais de 10 anos de experiência profissional a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no Norte e no Sul de Portugal, num total de 12 elementos.

Na estratificação por experiência profissional da amostra participante, houve mais concretamente as seguintes preocupações:

⁵⁰⁴ MCMILLAN & SCHUMACHER, 2001.

⁵⁰⁵ STRAUSS & CORBIN, 1990.

1. **Área geográfica e sector de ensino** — Um número aproximadamente idêntico de professores de História a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no Norte e no Sul de Portugal, com vista a ter presentes diferentes experiências profissionais, quer pelo tipo de estabelecimento de ensino quer pelas diferentes formações académicas e diferentes vivências. Desta forma, contou-se com um total de 24 professores de História, 12 professores a lecionar no Norte do país e 12 a lecionar no Sul.
2. **Estabelecimentos de ensino** — Seleccionaram-se estabelecimentos de ensino dos sectores já mencionados dos distritos de Braga, Porto, Lisboa e Évora que tinham obtido lugares de destaque face às classificações obtidas pelos alunos no exame de História A do 12.º ano (*ranking* divulgado em 2003 e 2004). Este critério estabeleceu-se tendo em vista favorecer a disponibilidade das escolas e respetivos professores para colaborarem neste estudo, dadas as dificuldades sentidas nos estudos preliminares.

A amostra participante do estudo final é constituída maioritariamente por mulheres: 75% dos indivíduos são do sexo feminino e 25% do sexo masculino. No que diz respeito à idade, a amostra distribuiu-se por faixas etárias entre os 21 e os 50 anos (Fig. 2).

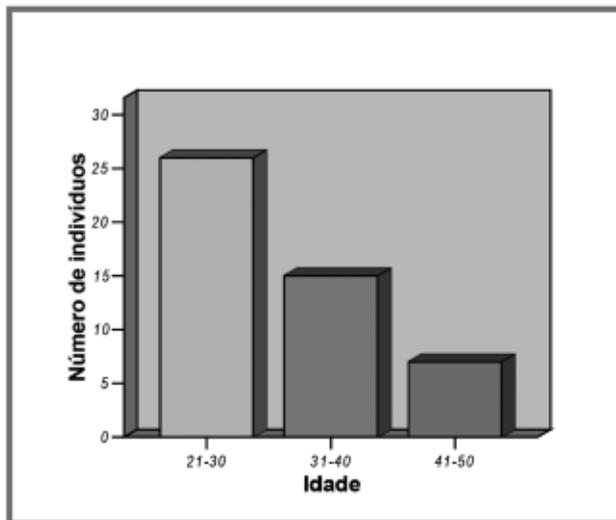


Fig. 2. Distribuição de frequência dos participantes pela idade

Verifica-se que a maioria dos participantes se situa no escalão etário jovem (21-30 anos), correspondendo a esta categoria vinte e cinco participantes. De realçar que o estrato de estudantes de 4.º ano e estagiários perfaz um total de 24, tendo quinze professores entre 31 e 40 anos, e situando-se apenas sete no escalão etário de 41-50 anos.

Relativamente às habilitações académicas, das cinco categorias propostas só a categoria «doutoramento» não obteve resposta. Relativamente às habilitações académicas dos professo-

res de História participantes, estas situam-se maioritariamente na licenciatura (79,2%), seguida do mestrado (16,7%).

Em relação aos ciclos de escolaridade lecionados pelos professores e pelos estagiários, a maioria dos professores encontra-se a lecionar só o 3.º ciclo, seguindo-se os professores que lecionam só o 2.º ciclo. Sete professores lecionam o 3.º ciclo e o secundário e, por último, em número reduzido, aqueles que lecionam apenas ou o ensino secundário, ou o 2.º e o 3.º ciclos.

4.4.2. Instrumento e Procedimentos do Estudo Final

Em termos de instrumento de recolha de dados, face ao estudo exploratório e ao estudo-piloto descritos anteriormente, considerou-se que a entrevista semiestruturada segundo o guião de orientação testado no estudo-piloto constituía um instrumento adequado para a recolha final de dados (Apêndice I). Este instrumento foi progressivamente validado por três especialistas, como já referido, e de acordo com a intersubjetividade dialógica proposta por Kvale⁵⁰⁶. A recolha de dados foi efetuada ao longo dos anos civis de 2004 e 2005, pautando-se por entrevistas audio/videogravadas realizadas pela investigadora, que se deslocou aos diferentes locais de Portugal em que se encontravam os participantes do estudo que acederam participar de forma voluntária.

⁵⁰⁶ KVALE, 1996.

5

MODELO CONCEPTUAL
DE PERFIS DE CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA:
DO ESTUDO EXPLORATÓRIO
AO ESTUDO-PILOTO

5.1. ESTUDO EXPLORATÓRIO

No estudo exploratório, foram analisadas as respostas dos 5 professores de História dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que responderam ao questionário. Este compunha-se de 8 itens de resposta essencialmente aberta, com questões relativas aos conceitos: narrativa histórica, competências dos alunos sobre multiperspetiva, História e papel formativo da História.

No decorrer do estudo exploratório, e em alternativa ao questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a professores que tinham terminado o seu estágio profissional. Deste modo, entrevistaram-se professores que obtiveram diferentes classificações em três núcleos de estágio ligados à Universidade do Minho.

Com base nas ideias apresentadas pelos professores quer através do questionário quer através da entrevista, numa lógica de construção de um modelo conceptual emergente, tentaram-se delinear três perfis conceptuais acerca da consciência histórica:

- História pré-determinada;
- História — opinião contextualizada;
- História — experiência.

Apresenta-se a análise de cada um destes perfis de resposta.

5.1.1. História Pré-Determinada

A História é construída com base nas fontes históricas que são o suporte para a elaboração de narrativas. A variância da narrativa justifica-se por ser elaborada por diferentes historiadores que deveriam chegar a um consenso com base nas informações das fontes históricas. A consciência histórica é desenvolvida através do conhecimento substantivo, que é encarado como seguro e providenciador de lições e exemplos a serem utilizados para nortear a vida dos alunos. Os alunos são capazes de lidar com as diferentes narrativas, mas ao nível do confronto de informação veiculada por esta. As questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico deverão ser abordadas de forma ténue.

É muito complicado abordar a existência de diferentes narrativas históricas com os alunos. A narrativa histórica tem de ser simples e clara, não pode estar envolta em problemáticas, em «incertezas». Várias perspetivas sobre a mesma realidade pressupõem a compreensão clara de determinado acontecimento, o que não se verifica para alunos do 7.º ano de escolaridade. Antonieta, 11 anos de serviço

No que respeita aos alunos, estes são capazes de lidar com as diferentes narrativas, mas só em termos de diferença/semelhança de informação.

Para a maioria dos alunos, a resposta será escolher uma das perspetivas e dizer que a outra está errada. Antonieta, 11 anos de serviço

Cada um analisava um texto e via a diferença e a igualdade entre um e outro, ao nível da informação do texto». [...] [diferentes narrativas] Só a partir do 10.º ano, obviamente. Só a partir daí é que têm as suas estruturas desenvolvidas. Albino, 1 ano de serviço (estágio)

Não se deve confundir os alunos com documentos diferentes para a mesma realidade histórica. Artur, 14 anos de serviço

Relativamente ao desenvolvimento da consciência histórica, este processo decorre do conhecimento do passado que é uma lição, um exemplo.

O passado serve totalmente como uma lição e é por isso que existe História na escola. Albino, 1 ano de serviço (estágio)

5.1.2. História — Opinião

A História é entendida como construída com base na interpretação das fontes históricas. A variância das narrativas históricas ocorre devido à opinião dos diferentes autores, sendo a subjetividade encarada como o elemento perturbador que deve ser aceite e contextualizado, pois todas as opiniões podem ser consideradas válidas num quadro de relativismo. O conhecimento substantivo tem um papel principal para o desenvolvimento da consciência histórica em conjugação com a discussão histórica, promovendo-se a fundamentação de opinião. Os alunos são capazes quando orientados para resolver alguns problemas históricos relacionados com a multiperspetiva em maior ou menor grau de elaboração consoante o seu nível etário.

Diferentes historiadores podem ter perspetivas diferentes da mesma realidade histórica devido a fatores (influências) culturais e/ou ideológicos. Na mesma realidade histórica, podem ser salientados ou omitidos alguns aspetos conforme a importância que cada historiador lhes dá. Arminda, 18 anos de serviço

A presença de um espírito crítico na seleção das várias fontes ou textos históricos contextualizando-os dentro das realidades espaciotemporais. Armando, 20 anos de serviço

No que diz respeito aos alunos, o foco de preocupação para o desenvolvimento do seu pensamento histórico recai na fundamentação de opinião.

A crítica fundamentada utilizando vários tipos de fontes históricas, ou seja, contextualizando a informação como fundamento sólido para tomar decisões. Armando, 20 anos de serviço

Durante a transmissão de informação deverão ser postas questões aos alunos de forma que estes transmitam a sua opinião sobre o assunto. Dada a opinião, deverão explicar (justificar), apresentar as razões que levaram a formar essa opinião. Arminda, 18 anos de serviço

A competência dos alunos na justificação da existência de diferentes narrativas, bem como do seu pensamento histórico, é incrementada com a idade.

Apesar de algumas respostas serem idênticas às do 5.º ano, porque exigiria um menor esforço mental, também podiam surgir respostas baseadas no facto de o historiador pôr um cunho pessoal nos relatos históricos. Arminda, 18 anos de serviço

A consciência histórica parece ser desenvolvida principalmente através do conhecimento substantivo em conjugação apenas com o debate e fundamentação de opinião.

Os alunos devem ser alertados para a existência de diferentes narrativas para irem adquirindo um espírito cada vez mais crítico e seletivo em relação à informação que recebem, de modo a serem cada vez menos influenciáveis e adquirirem opinião própria sobre a realidade passada e presente. E poderem tomar decisões de uma forma cada vez mais consciente. Arminda, 18 anos de serviço

Só discutir [a realidade do passado] não basta, também serve como lição, e de uma certa forma também os prepara para o futuro, eles veem o que já aconteceu e... só a discussão não basta... devem ser as duas coisas aliadas. Andreia, 1 ano de serviço (estágio)

5.1.3. História — Experiência

A História é entendida como uma reconstrução experienciada, que é a génese de explicação da multiperspetiva entendida como legítima e natural do conhecimento histórico. Esta experiência da metodologia histórica que promove o desenvolvimento da cognição histórica tem um papel fundamental na construção da consciência histórica com base no conhecimento substantivo. Os alunos são capazes de pensar historicamente resolvendo paradoxos relacionados com a variância da narrativa histórica, e deste modo promove-se o incrementar da competência histórica.

Outros [alunos] veem o trabalho do historiador mediante aquele conceito de objetivismo crítico em que o historiador pode ter uma perspetiva diferente devido ao seu método de trabalho, pois lança questões diferentes sobre as coisas apresentando outro discurso, mas esse discurso está sempre fundamentado com as fontes. António, 1 ano de serviço (estágio)

Relativamente à competência dos alunos, considera-se que estes são capazes de resolver problemas, paradoxos embora com diferentes graus de elaboração.

Trabalhando com eles de uma forma diária, sistemática, em vez de lhes apresentarmos muitas vezes acriticamente uma realidade que para eles começa a ficar definitiva, já determinada, acabada... trabalhar com eles mediante fontes históricas, sejam elas primá-

rias, secundárias, escritas, iconográficas, seja o que for, e lançando questões que obviamente aí depende do que se pretende trabalhar, tanto a nível de conceitos substantivos como conceitos operatórios.

É trabalhando com eles e com as fontes na aula que podemos de alguma forma desenvolver estes conceitos que depois podem levar a um nível conceptual maior, mais ou menos elevado. António, 1 ano de serviço (estágio)

O trabalho que o professor pretende desenvolver com os alunos tem como objetivo a construção de um pensamento histórico que atenda à realidade do passado e do presente, situação importante na formação da sua consciência histórica.

Perceberem que existem ou que poderão existir posições diferentes em muitas coisas da sociedade, porque as coisas não são acabadas, as pessoas são diferentes, agora, claro que umas são mais válidas, mais rigorosas do que outras.

[As diferentes narrativas] ajudam a formar uma consciência histórica porque, ao trabalhar com os alunos, eles apercebem-se do que é a própria história, que não é uma narrativa fixa, acabada, é como qualquer ciência, tem um processo de evolução, e que existem perspectivas diferentes sobre as coisas, depende das questões que se lançam, depende do objetivo, como foi estudado, depende do contexto de produção desse discurso historiográfico, depende até da forma como se analisam as fontes.

Os alunos, depois de 20 anos de acabarem a escola, poderão não se lembrar exatamente das matérias, mas pelo menos [...] ficaram mais sensibilizados, com um hábito de ver, analisar e perceber as coisas que é completamente diferente e [...] assim formamos cidadãos. António, 1 ano de serviço (estágio)

5.2. ESTUDO-PILOTO

O estudo-piloto foi constituído por três momentos distintos de recolha de dados. Como já referido, no primeiro momento, obtiveram-se três respostas dos sete questionários reconstruídos de resposta sobretudo aberta, propostos a professores do Centro, Sul e ilha da Madeira. Num segundo momento, e em alternativa ao questionário referido anteriormente, procedeu-se a duas entrevistas, seguindo de forma aproximada um guião orientador⁵⁰⁷, dentro de cada um dos estratos definidos: estudantes de 4.º ano de licenciatura em ensino da História; professores recém-licenciados que terminaram o seu estágio de História; professores de História com mais de 3 anos de serviço docente; professores com mais de 10 anos de serviço docente. Num terceiro momento, contou-se com a participação de 4 professores ingleses através de entrevista: duas professoras de História no seu ano de estágio; um professor com mais de 3 anos de docência em História, a lecionar numa escola privada; uma professora com mais de 10 anos de ensino de História a lecionar numa escola pública.

⁵⁰⁷ Apêndice I.

Apresenta-se, de seguida, uma súmula da análise de dados de cada um destes diferentes momentos do estudo-piloto, e subsequente modelo conceptual de perfis de consciência histórica.

5.2.1. Primeiro Momento

Dos três questionários devolvidos pelos professores de História, emergiram ideias diversificadas que foram organizadas pelos constructos: História, narrativa histórica, consciência histórica, competência dos alunos, identidade/memória. Os dados recolhidos neste segundo questionário, apesar de escassos em termos de número de participantes, deram contributos para alargar a densidade das categorias definidas no estudo exploratório, em consonância com um dos perfis definidos: «História — Opinião». Permitiram clarificar alguns dos constructos em análise, através da interpretação das «entrelinhas».

5.2.2. Segundo Momento

Após a análise das entrevistas realizadas aos oito participantes neste segundo momento do estudo-piloto, emergiram várias ideias acerca dos constructos identificados: consciência histórica — conceito de passado, orientação temporal, significância das situações, identidade; e narrativa/objetividade e sentido da aprendizagem dos alunos. Assim, face às conceções apresentadas pelos professores de História e futuros professores de História, construiu-se um segundo modelo conceptual composto pelos seguintes perfis de pensamento:

- Consciência histórica original;
- Consciência histórica como um *continuum*;
- Consciência histórica como exemplos.

Caracteriza-se, de seguida, cada um dos perfis de pensamento definidos, mas colapsando as categorias: a) sentido de tempo; b) conceito de tempo; c) sentido do passado histórico; d) identidade; e) significância das situações, na dimensão Consciência Histórica e apresentando-se outra dimensão inerente, a Narrativa/Objetividade.

5.2.2.1. Consciência Histórica Original

Consciência Histórica — O passado é conceptualizado de uma forma prática, considerando-se que neste segmento temporal se deve procurar a origem de estrutura da vida do homem do presente. O sentido de tempo é pensado em *continuum* positivo, mas as formas originais de vida permanecem no presente intocadas pela mudança. O tempo é assim conceptualizado como eterno e, por isso, o modo de ver a realidade passada é através da validade de existência de formas de vida originais. A procura das origens revela-se como signifiicante, pois alguns modos originários de vida persistem, passando a compreensão do presente pelo conhecer e repetir das origens. A identidade focaliza-se muito na utilização do «eu» e do «nosso»

através da afirmação de padrões culturais pré-dados para a autocompreensão do indivíduo como membro da sociedade.

Narrativa/Objetividade — A existência das diferentes narrativas é justificada pelo ponto de vista do autor. Existe uma referência recorrente a uma versão oficial da realidade histórica, o que parece pressupor a existência de uma verdade histórica. Esta situação é reforçada por se considerar o consenso como um sonho. Embora pareça ser difícil de atingir, há o desejo da sua concretização. Em termos de metodologia, aponta-se a narrativa como um instrumento que veicula informação, portanto a sua utilização passa pela transmissão de conteúdo substantivo histórico, não se conceptualizando a sua utilização de uma forma mais problematizante ao nível de conceitos meta-históricos.

Para Carla, 4.º ano da Universidade, a História apresenta as seguintes ideias:

[argumentos pró-História] *forma a consciência política, cultural para a integração na sociedade. O que é o nosso passado e o que podemos escolher.*

Esta conceção de «posse» do passado também é partilhada por Carolina, 8 anos de serviço:

[argumentos pró-História] *Conhecer a família, os avós, os bisavós. Não se lembrar de quem é, de onde vem, como é possível viver assim?*

A procura das origens é premente e a História reveste-se de um sentido prático. O tempo é perspetivado como intemporal, eterno e num crescente positivo. Tal como refere primeiro Carolina, 8 anos de serviço, quando se pergunta como utilizar o excerto do manual com uma visão miserável do passado, seguida do ponto de vista de Carla:

Comparar com situações atuais, os alunos compreendem este paralelo com a atualidade. Mostrar aos alunos como ao longo do tempo as pessoas foram resolvendo os seus problemas, o Homem também evoluiu com o tempo. Carolina, 8 anos de serviço

Os alunos têm dificuldade de se colocar no passado (os alunos do 6.º ano não têm essa capacidade). Veem o pobre hoje como inferior, pensando da mesma forma em relação ao passado. [...] Necessário estabelecer a relação passado-presente tendo em atenção o contexto e as condicionantes. Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

Relativamente à identidade/memória, é colocada a tónica na extensão da realidade passada originária. Com a especificação da nacionalidade responsável por tais eventos, como afirmam Carla e Carolina, respetivamente:

Utilizar os Portugueses porque existe uma maior concretização do sujeito, o que ajuda para assimilar a informação. Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

Nós somos portugueses, parece ser preferível porque foram determinados portugueses. Carolina, 8 anos de serviço

No que se refere à conceptualização da narrativa, considera-se que a sua variância se deve ao ponto de vista do historiador, procurando-se, contudo, atingir o consenso, visto como um sonho, um ideal dificilmente atingível.

[resposta de alunos do nível Perspetiva, a melhor] *é mais explícito o papel do historiador como homens do presente que pensam os homens do passado. Contudo esta [outra] resposta [equivalente ao nível Autor] aponta para o consenso que é um sonho.* Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

[resposta de alunos do nível Perspetiva, a melhor] *o consenso é só um desejo.* Cátia, 20 anos de serviço

Em termos de conceptualização da melhor narrativa como a mais válida ou a verdade histórica, parece existir unanimidade.

A narrativa é a verdade, o professor transmite a verdade. Carolina, 8 anos de serviço

A narrativa é a verdade, o que mais encanta é a verdade. Cátia, 20 anos de serviço

A melhor narrativa é a narrativa que melhor orienta os alunos ao nível de informação. Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

No que diz respeito ao modo de trabalhar da narrativa e como esta pode orientar os alunos, aponta-se que o uso de uma só narrativa poderia ser mais frutuoso, sendo também a informação o modo através do qual a narrativa, a História pode ser útil como orientação ao nível da vida prática por extensão no presente da realidade passada.

A narrativa é útil pelo seu conteúdo, é uma fonte de informação. Para a vida prática, os alunos aprendem a narrar como os outros viveram e narrar a sua vida com uma linguagem da própria História. [...] Uso das duas narrativas confunde os alunos, eu escolhia a 1.ª narrativa, pois tem mais informação. [...] Cada grupo ficava com um texto diferente e analisava esse texto em relação ao que já tinha sido dado, procurando os pontos diferentes e comuns, mas sempre com referência ao texto oficial. Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

Embora a História tenha um papel importante na formação do indivíduo, não é vista como sendo aplicada nas decisões do quotidiano, nomeadamente nas suas opções de emprego ou apoio a um partido político.

[em termos de orientação] *A literatura, a filosofia, no caso da política; no que respeita ao emprego, as notas, os professores, a psicologia. [...] A História acaba por não os orientar, são mais os amigos, os media, os professores.* Carla, 4.º ano da Universidade do Minho

[em termos de orientação] *A família é que tem o papel principal. [...] Eu tento convencer os alunos da importância da História, mas a família é que é o ponto de referência. A História pode excepcionalmente fazer isso com alguns, mas...* Carolina, 8 anos de serviço

5.2.2.2. Consciência Histórica como um *continuum*

Consciência Histórica — O passado é visto como o segmento temporal que encerra as origens das formas de vida atuais. Assim, parte-se para o passado para compreender o «eu» e o «nós» e entender um percurso (linear) de evolução, aceitando-se que estas formas de vida se repetem. Embora se deva repetir determinadas formas de vida mais relacionadas com a identidade, encara-se a existência de mudança que se pauta por certas regras a serem apreendidas e reutilizadas, ou seja, reconhece-se a mudança, mas também a persistência de certas regras de conduta e generalizações de experiência que poderão servir como exemplo/lições a seguir. Em termos de identidade, persiste a visão tradicional da procura de padrões de vida originais que permitem a autocompreensão do eu e do nós.

Narrativa/Objetividade — A existência de diferentes narrativas é justificada pelas ideias de perspectiva do autor. Neste sentido, a multiperspetiva é encarada como legítima e inerente à História, fruto da subjetividade do autor e da sua atualidade. Em termos de objetividade, acredita-se na necessidade de validação das narrativas. A validação é conseguida através do contraponto que se deve fazer com as fontes históricas. Contudo, a narrativa mais válida parece resvalar para um conceito de verdade. Em termos de metodologia de ensino, aposta-se na construção de uma visão própria dos alunos com base nas diferentes versões, que têm de criticar, discutir e analisar.

Para uma professora no início da sua atividade docente, a importância da História pode ser defendida em termos de origens como base de formação pessoal e social:

[argumentos pró-História] *Compreender o passado, o presente e perspetivar o futuro. Conhecer as nossas raízes, os nossos antepassados, os nossos factos históricos para a formação individual como cidadão.* Cristiana, 1 ano de serviço (estágio)

A utilização de duas narrativas históricas parece-lhe adequada, valorizando o cruzamento de diferentes visões no trabalho com alunos:

Diferenciação dos focos presentes nas duas narrativas. Trabalhar a multiperspetiva é importante, há sempre visões diferentes em relação aos acontecimentos, o que irá acontecer sempre ao longo da vida. Para lá da informação é importante a compreensão da existência de diferentes visões. Deve-se fazer a diferenciação de informação entre as visões e cruzar essas visões com imagens-fontes e questionar, conhecer qual a visão dos alunos com base nas diferentes visões, pois os alunos constroem a sua própria visão. Cristiana, 1 ano de serviço (estágio)

Quando confrontada com a importância da História na tomada de decisões práticas, como escolha de partido político ou profissão, admite essa importância, com alguma indecisão:

[em termos de orientação] *Acho que a História é importante para os alunos estudarem, mas os alunos nunca recorrem à História, talvez por verem a História só ligada à escola* —

estou confusa, não sei. A nível da política, tinha todo o sentido principalmente no 9.º ano, principalmente na escolha de profissão acho que está distante para estabelecer a relação. Cristiana, 1 ano de serviço (estágio)

Relativamente ao modo de conceber a narrativa histórica, reconhece que, embora teoricamente não adira à ideia de necessidade de consenso nas conclusões históricas, na prática tende a equacionar a validade histórica como verdade.

[resposta de alunos do nível Perspetiva, a melhor] *O consenso não me agrada, mas eu própria caio no erro de considerar a mais válida como verdade.* Cristiana, 1 ano de serviço (estágio)

5.2.2.3. Consciência Histórica como Exemplos

Consciência Histórica — O passado é conceptualizado como providenciador de lições que podem ser encaradas como intemporais, pois são regras passíveis de generalização. A realidade histórica passada é concebida como casos que demonstram regras gerais de mudança temporal e continuidade procedendo-se à sua extensão temporal. Contudo, é dado relevo à necessidade de reflexão sobre o modo como esta mudança ocorre. Neste sentido, é aceite a existência de princípios e regularidades que podem ter um papel de orientação temporal. As regras sociais e os valores são encarados como válidos de forma intemporal e aplicáveis à conduta humana nos diferentes segmentos temporais. A identidade é construída com base na análise do passado e sua extensão na atualidade em *continuum*, através da generalização das experiências do passado no presente. A identidade ocorre quando é demonstrada competência das regras. Esta atitude experiencial extensiva baseia-se na argumentação pelo juízo/julgamento da realidade histórica.

Narrativa/Objetividade — A existência de diferentes narrativas é considerada como legítima e fruto de diferentes perspetivas sobre a realidade histórica. Considera-se necessário perscrutar qual é a perspetiva mais válida e é dado especial relevo ao contexto de produção da narrativa histórica. Com base nestes argumentos, vê-se o consenso como impossível devido ao facto de a narrativa ser escrita por um ser humano do presente que pensa o passado. Nesta operação da compreensão, o historiador traça e estabelece o fio condutor entre passado e presente. Neste sentido, considera-se que por vezes se denigre um ponto de vista para a legitimação de uma nova perspetiva. Em termos de metodologia de ensino, aponta-se para a utilização das diferentes perspetivas procurando que se explicitem as semelhanças e as diferenças de cada uma das perspetivas e tentando, através da contextualização da sua produção, compreender a sua validade.

Para Célia e Casimiro, a defesa da História na argumentação da sua importância para a formação dos alunos passa por entender a mudança de eventos dentro de regularidades de causas e consequências:

[argumentos pró-História] *Os contextos favorecem as situações e isso não mudou, é intemporal. Mudam-se os tempos, mas tudo se repete, repetem-se não os factos, mas os condicionalismos, motivações. Os homens pensam da mesma forma. A História é uma lição de aprendizagem e reflexão sobre.* Célia, 21 anos de serviço

[argumentos pró-História] *Um povo sem memória, sem consciência do passado é uma presa para ideias negativas devido à manipulação e deturpação do passado para tentações totalitárias. Perceber o passado e o presente, e como se deve direccionar o futuro. A História dá uma linha evolutiva aliada à capacidade reflexiva em relação à História.* Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

No que respeita à compreensão do passado, considera-se que, embora os alunos tenham dificuldades de se colocarem no passado, este movimento pode ser ajudado partindo-se da comparação com o presente, mas reconhecem as diferenças de contexto, como referem Cristóvão e Casimiro:

[imagem do passado] *Difícil os alunos visualizarem aquilo que não tem a ver com o seu quotidiano. Os alunos ficam escandalizados com o passado. [...] utilizar os arredores das cidades atuais para tentar fazer a analogia.* Cristóvão, 7 anos de serviço

[imagem do passado] *Difícil os alunos terem noções de tempo curto, médio e longo. [...] Os referentes de hoje são transpostos para o passado — as pessoas tinham as mesmas capacidades, mas não tinham as mesmas condições. Questionar se os alunos acham que esta situação ainda se vive hoje, se hoje é assim tão diferente, que balanço podem fazer das sociedades nestes 100 anos.* Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

No que se refere à identidade/memória, existe uma extensão para o presente da noção de pertença que se funda numa realidade partilhada por vários povos, o que aponta para a emergência de uma identidade intercultural:

[utilizar nós ou portugueses] *Os portugueses apela para uma identidade maior, transmite um sentimento mais nacionalista, existe um grande afunilamento, as descobertas não foram feitas só por portugueses. Considero que o uso de nós e não só portugueses é mais abrangente.* Cristóvão, 7 anos de serviço

[utilizar nós ou portugueses] *Nós, a Humanidade, os povos do mundo seria melhor, não foram exclusivamente os portugueses. Os portugueses é redutor, é necessário dar uma machadada na visão tradicional.* Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

[utilizar nós ou portugueses] *Nós insere a atualidade, algo contínuo, mais acertado. Os portugueses, existe uma concretização do sujeito.* Cidália, 4.º ano da Universidade do Minho

Relativamente à utilização mais específica da História na vida, focaliza-se o seu carácter como fio condutor, de continuidade.

[diferentes narrativas] *Ajudam a perceber o mundo de hoje, a política é contextualizada. Ajudando quer pela informação quer pela discussão, permitindo alguma abertura nas ideias de que a informação é intocável.* Célia, 21 anos de serviço

[diferentes narrativas] *Mostram que as decisões acarretam consequências, que é necessário pensar bem sobre as decisões e ações.* Cidália, 4.º ano da Universidade do Minho

Contudo, este papel fundamental da História não é reconhecido por estes participantes quando se questiona quais os conhecimentos que podem ajudar os alunos a decidir na prática, sobre um emprego ou um partido político. O papel orientador da História prende-se mais com exemplos genéricos para a formação social, embora se reconheça que o professor de História devia explorar sentidos de utilidade da História nas decisões concretas.

[conhecimentos auxiliares para escolha] *Devia ser a História, mas são mais os pais e os media. O professor não cria espaço para debate crítico, por isso a História não orienta na tomada de decisões. Mostrar o que foi o passado, como evoluiu, fazer sentir os jovens como partes dessa evolução. [...] compreender a mudança positiva e os paralelos negativos. Não endoutrinar, mostrar como a indiferença e inconsciência fez cometer erros do passado. Idealmente, a história devia dar uma visão crítica.* Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

[conhecimentos auxiliares para escolha] *No que respeita à política, talvez a História, mas a maioria tem pouco interesse político. Na escolha de emprego, a vontade própria, a psicologia. A História permite a análise e a própria evolução associada a uma profissão, clarifica, dá abertura às nossas decisões, mas não é muito utilizada na hora de decidir.* Cidália, 4.º ano da Universidade do Minho

No que se refere ao porquê da existência de diferentes narrativas e no quadro conceptual da objetividade de narrativa, encontram-se posições semelhantes focalizadas na opinião e na perspectiva do historiador e no seu contexto de produção concebendo-se o consenso como impossível, sem considerar critérios de validação.

[resposta de alunos do nível Perspetiva, a melhor] *O historiador é sempre um homem do presente que tenta compreender os homens do passado. [...] O consenso é impossível.* Cidália, 4.º ano de Universidade do Minho

[resposta de alunos do nível Autor, a melhor] *Salienta-se aqui os diferentes enfoques com base na mesma informação. A narrativa é um ponto de vista, uma opinião.* Célia, 21 anos de serviço

Utilizar diferentes narrativas parece ser o modo mais adequado quando se tem em mente fazer notar aos alunos o carácter de construção da História. A preocupação da validação das perspectivas emerge, mas sem explicitar critérios.

Utilizaria sempre as duas versões, fazendo notar aos alunos o seu contexto de produção, quem as escreveu, relativizando e contextualizando a fonte. Primeiro quais eram as semelhanças e as diferenças e qual a narrativa mais válida e porquê. Cidália, 4.º ano da Universidade do Minho

Nem sempre os professores estão muito alertas e só apresentam uma versão, a do manual. A análise de dois textos permite aos alunos verem as diferentes visões, perceberem que existem sempre duas perspectivas em tudo e existe a verdade. Isto faz-se mais no «nós» e os «outros». Ajudam a perceber que não há uma só verdade, que há diferentes perspectivas e que estas estão condicionadas por aquilo que vemos para trás. [...] Necessário que vejam as vantagens e desvantagens de cada aliança. Cabe aos alunos formar a sua opinião, o que foi melhor, o que foi pior, este trabalho é que é importante. Cristóvão, 7 anos de serviço

Usava as duas narrativas, para comparar os textos e acabar com ideias feitas, mostrar que as pessoas não mudaram muito, o que muda é o quadro de valores. Não despegar da informação, mas dar-lhe um quê de relativização. O professor deve dar base para o debate. Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

Embora se apresentem noções de narrativa dentro de um quadro de multiperspetivismo e aceitação de perspectiva, no modo como concebem as ideias dos alunos sobre a narrativa colocam o foco na verdade, na narrativa que orienta em termos factuais.

A narrativa mais válida é a mais descritiva. Os alunos tentam ver qual é a narrativa que o professor segue e essa será a verdade. Para os alunos do secundário creio que será a narrativa que melhor os orienta que vai mais ao encontro da sua sensibilidade. Casimiro, 1 ano de serviço (estágio)

A [narrativa] que melhor os orienta, a que vai mais ao encontro das suas próprias vivências. Não questionam o que o professor diz. O que o professor diz é sempre verdade, a não ser que se apresentem duas histórias, aí é que se apercebem. Cristóvão, 7 anos de serviço

[a narrativa mais válida é] Para os alunos é a verdade. Para mim é uma orientação, um fio condutor, permite ver a continuidade e a mudança. Cidália, 4.º ano da Universidade do Minho

5.2.3. Terceiro Momento

Realizaram-se entrevistas a professores de História em Inglaterra com o objetivo de obter referenciais de pensamento de professores de História em países onde a pesquisa em cognição histórica tem influenciado o currículo desta disciplina. Destas entrevistas a quatro professores de História ingleses, emergiram as seguintes ideias em torno de dois constructos abrangentes: narrativa e consciência histórica. Assim, atendendo ao constructo consciência histórica, as respostas apontaram para ideias relacionadas com:

- *Orientação temporal* (relação entre o passado, o presente e a perspetivação do futuro) — em termos de experiência social e pessoal: competências analíticas para a cidadania, sucesso profissional e escolhas políticas, compreensão do mundo e de várias ciências.

They have to know political history but they found it boring. For choosing a job history is not important unless for tourism, otherwise they don't see the connection. History could be important for a career, for the personal development, give them the chance to analytical thought and think about large and small scale decisions. Cathy, 28 anos de serviço docente

My arguments focus on the need to children be aware of their past, present and predict future. Students have a great perception of the round world about political, social and economic. History is an actual subject content, is a developmental study and a depth study. I emphasise the importance of History to contextualize other areas of study. On the other hand History is a scientific discipline, [we] need it for all other areas. Christophe, 7 anos de serviço docente

- *Significância das situações* (perceção de como o conteúdo substantivo histórico pode ser basilar para a formação dos alunos) — necessidade de contextualizar as situações, uso de narrativas abreviadas (como exemplos: abolição da escravatura); o papel da mulher e condições de trabalho; e tecnologia.

Some would think that people in the past must be quite stupid; some would be intrigued with this different way of life; some would realise of the comfort that technologies offer to their life and beyond that why women do all the work. [...] «What women do at home?» «Why is she doing this sort of things?» «What social class, background, do we have in here?». Cathy, com 28 anos de serviço docente

Students will perceive that people at that era would be unable of technology and more ignorant than modern people. They also will be sympathetic, and say that is an unfair situation because it is not mentioned men to do the tasks. Others won't be surprised about this and probably make links to media to justify this image. But the majority will mention the things that people don't have, the lack of technology, saying that now we have this and that... [...] It depends of ages. Probably on year 9: Why some political changes could change the social

dimension. Empathetic questions: «What/how do you feel about this type of life?». Christophe, 7 anos de serviço docente

- *Sentido de Identidade* (compreensão da História como modo de orientação interna-individual, bem como se perspectiva a identidade coletiva) — escolha emocional do «We» como identidade nacional ou cidadania inclusiva; ou escolha distanciada de «British».

We, because I am old. I use we abolish slavery first of all people. We because we all are citizens of Britain and this is a lovely place to live. For me this is one way to teach citizenship. On our classrooms fewer are not British because we are British citizens and we make pupils see the connection between past and present. Is a way to be engaged in history in an emotional approach. Cathy, com 28 anos de serviço docente

I see advantages to use the two. We is very emotional. On the other hand in the classroom we could have different nationalities, cultures, so... British is more useful, more specific. Caroline, estágio

Relativamente à narrativa histórica, as respostas dos professores foram colapsadas e analisadas tendo em atenção:

- *Conceitos de Objetividade na História* (concepções acerca da múltipla perspectiva) — discussão de vários pontos de vista ou multiperspectiva validada.

It is a social thing. If people could understand past from different perspectives they can understand their world from different perspectives. Looking for different opinions, encouraging respect for different ideas, opinions, different beliefs and that is essential to the formation of children. The best [narrative] is the first one. People could see that there are different opinions because different questions were done. Christine, estágio

The least developed idea is B, because students suggesting that historians have to tell the truth, this is naïve, because they are not aware that people write with different reasons. C is the second one because although they are aware that historians have different opinions, again they are suggesting the consensus. That is a pleasant thought but is far from the truth. That will be nice have the History right but it is not possible. A is the most developed — historians identify evidences, and answer different questions, and how they approach the evidence they have different criteria, so they will create different versions. Christophe, 7 anos de serviço docente

- *Sentidos da aprendizagem dos alunos* (percepção das competências a desenvolver e de pensamento histórico dos alunos) — proposta de raciocínio crítico contextualizado; exercícios de empatia histórica; comunicação e sociabilidade.

It depends on ages. Probably on year 9: Why some political changes could change the social dimension. Empathetic questions: «What/how do you feel about this type of life?». Christophe, 7 anos de serviço docente

Everything we read is not necessarily true. They will be aware to check who is saying this and why. They are aware that they must be critical: do you have evidence about it? Cathy, com 28 anos de serviço docente

6

ANÁLISE DOS DADOS
DO ESTUDO FINAL

Após a realização das entrevistas a todos os participantes do estudo na fase final, seguindo o guião de entrevista afinado no estudo-piloto⁵⁰⁸, emergiram diferentes perfis de ideias relativamente à consciência histórica (conceito integrador de ideias de tempo histórico, orientação temporal, significância de situações e identidade), e à narrativa histórica (que inclui ideias acerca da objetividade em História — que se concretiza em forma narrativa — bem como ideias acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos).

Face aos dois conjuntos de constructos de todas estas ideias, foi possível organizar os dados em diferentes perfis de pensamento, em torno da consciência histórica que assim se designaram:

- Passado substantivo;
- Lições do passado;
- Lições de um passado em evolução;
- Continuidades e diferenças entre tempos.

Apresentam-se, de seguida, cada um dos perfis referidos, definindo-se mais claramente as características que os diferenciam no que diz respeito aos constructos em análise e respetivos exemplos de ideias. Optou-se por, em cada um dos perfis, se apresentar, por constructo, as ideias dos participantes que emergiram das respostas às diferentes questões formuladas em entrevista, por se entender que seria mais adequado para uma compreensão global e sistemática do pensamento de cada participante.

6.1. MODELO DE PERFIS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

6.1.1. Passado Substantivo

Consciência Histórica

Neste perfil de pensamento, o movimento presente-passado é mentalmente efetuado sempre com base num certo presentismo, mostrando-se como o passado é similar ao presente, ou seja, a ideia central é a de persistência de valores, de certa forma inalteráveis.

O foco de preocupação de formação histórica dos indivíduos é colocado na procura das raízes passadas, como se tratando de uma busca da fundação da identidade nacional. A informação substantiva do passado é encarada idealmente como significativamente útil para o presente e para o futuro, mas não se especifica os modos pragmáticos dessa utilidade.

A identidade é simbolizada por referência ao reconhecimento internacional: parece ser pedra de toque a necessidade de reforço do orgulho nacional e que este seja visível não só no quadro interno, mas também no externo, sendo fulcral a imagem que o «Outro» detém sobre o «Nós». Contudo, paradoxalmente, considera-se que se deve utilizar o termo «portugueses» na definição da autoria dos acontecimentos históricos, pois esta forma de enunciação é mais

⁵⁰⁸ Anexo II.

abrangente do todo, e específica em contexto internacional⁵⁰⁹. Por outro lado, neste perfil, a expressão «portugueses» é considerada mais adequada porque elimina qualquer dúvida sobre uma eventual subjetividade. Esta preocupação com a objetividade, numa linha aparentemente neutral, parece estar em contradição com os valores imutáveis assumidos. A identidade é constituída por valores/tradições que são transmitidos por um dado passado selecionado. Deste modo, existe uma visão de intemporalidade de valores que se mantêm. A identidade nacional é definida no que distingue «Os portugueses» dos «Outros», colocando-se o foco nas características distintivas e fazendo-se uma clara segmentação do modo de conceber a «Sua» identidade por oposição à do «Outro».

6.1.2. Narrativa Histórica

Em termos de conceções de narrativa, apontam-se as especificidades dos diferentes autores que têm opiniões diferentes, aceitando-se estas diferenças como um mal menor, justificando-se a multiperspetiva em História pela autoria. Assim, a existência de variância de narrativas históricas ocorre devido a serem diferentes historiadores com diversas opiniões a explicarem a realidade histórica. Apela-se ao consenso de narrativa, de forma a conseguir uma narrativa abrangente, que seria algo a atingir para a definição da própria «nacionalidade», mesmo na narrativa universal. As questões de objetividade são colocadas ao nível da neutralidade absoluta, aspirando-se à verdade histórica através do controlo «total» da subjetividade. A objetividade em História é perspetivada como sendo possível se o historiador for ele próprio neutral, de modo a conseguir que não haja qualquer entrada de subjetividade que possa perturbar a escrita da verdade.

Relativamente aos sentidos de aprendizagem dos alunos, considera-se que, na formação destes, se deve ter em atenção o domínio dos conteúdos substantivos referidos no currículo nacional. Os alunos, de forma geral, quando confrontados apelando para uma só perspetiva da realidade humana, mas poderão pautar-se por um pensamento relacionado com questões de autoria.

Este perfil de pensamento emergiu da análise realizada às ideias expressas pelos participantes no estudo. Apresenta-se, de seguida, dois exemplos globais que pretendem ser uma face materializada do padrão conceptual definido.

- Dália, professora com mais de 10 anos de serviço docente, a lecionar numa escola do Norte de Portugal

Para a Dália, a educação histórica é importante para a formação da pessoa, pois considera que é necessário conhecer as raízes, a sua própria identidade:

⁵⁰⁹ Em dissonância com o estudo realizado nos Estados Unidos da América, por Levstik (2000), em que as conceções dos professores norte-americanos que parecem estar próximas deste perfil de pensamento, centrado num ponto de vista arreigado a uma visão tradicional, apontam para o uso de «Nós» (LEVSTIK, 2000).

quem não conhece o seu passado, hipoteca o futuro e não compreende o presente. [Não há ninguém que não goste de saber as suas raízes, a sua origem, a sua identidade [...].

No que se refere ao tipo de imagem acerca do passado que seria construída pelos alunos face ao excerto do manual (que apresenta uma visão fragmentada da realidade histórica e focalizada nas difíceis condições de vida das grandes cidades de Portugal dos finais século XIX, inícios século XX), considera uma possível relação entre a situação do passado descrita com o presente, afirmando que o excerto:

Dá uma visão muito negativa, mas infelizmente ainda existem situações destas nas nossas cidades [...] [Eu perguntaria] «qual a situação política que se vivia? Que condições de vida existiam nas cidades? [...]

A Dália focaliza a sua atenção numa continuidade temporal entre a situação descrita do passado e a realidade vivida no presente urbano, indiciando ideias de progresso social que podem ser consideradas como um progresso linear e preocupações de contextualização histórica, ao propor uma relação entre a situação social e a situação política.

Relativamente ao uso de duas narrativas históricas, a professora utiliza uma estratégia de hostilidade, subestimando as diferenças conceptuais das narrativas apresentadas:

Quando as narrativas são muito semelhantes, não há necessidade de as explorar. Trata-se de uma questão de gestão de tempo e cumprir o programa.

Do exemplo de resposta desta professora, parece poder-se também inferir que não é considerada a heterogeneidade de pensamento dos alunos, não atendendo à proposta explícita do Currículo Nacional, e que se centra na preocupação de cumprir conteúdos.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, a professora opta por defender a ideia de narrativa consensual, que aponta para uma linha positivista do conhecimento histórico, embora contradizendo a opção escolhida:

A minha escolha recai na terceira opção⁵¹⁰. O consenso é difícil porque não viram todas as fontes, mas a diferença de versões tem a ver com a memória. Cada cabeça sua sentença, mas a verdade é só uma.

Ao referir-se quanto à forma como os alunos consideram a narrativa histórica, a Dália demonstra uma ideia de narrativa como uma descrição fiel, «próxima» da realidade, que apresenta correspondência com essa realidade:

A narrativa rica, com muita informação, aceitam-na como a verdade. Para mim, a narrativa é o mais fiável possível, o mais próxima da realidade. Se não acreditássemos em alguma coisa [...] temos de procurar aquela narrativa que parece ser o mais coincidente possível [...].

⁵¹⁰ Resposta correspondente ao perfil de pensamento de Autor (GAGO, 2001), em que a multiperspetiva é justificada pela opinião do historiador.

Esta professora considera que todos os alunos procurarão a «verdade», o que parece indiciar que, por um lado, existe «uma narrativa» coincidente com a realidade e, por outro, que todos os alunos terão o mesmo ponto de vista e conceção de narrativa histórica.

No que se refere a que saberes/conhecimentos os alunos recorrem para a sua tomada de decisão, afirma ser sobretudo ao meio familiar e social, reduzindo o papel da disciplina da História ao conteúdo substantivo, em termos de atividades formativas:

[Na decisão acerca do apoio a um partido político, os alunos recorrem] *À família, pais, e, na escola, fala-se no conceito de democracia em Atenas, mas é mais à família, alguns amigos, clubes [...].*

[Na decisão sobre emprego] *À família, [para] corresponder às expectativas dos pais. Quando são mais velhos, têm orientação profissional por parte da psicóloga, feira das profissões, alguns professores [...].*

Confrontada com a questão sobre se a História orienta o presente, conforme a professora afirmou na primeira resposta, interrogou-se a mesma sobre como se explica que, na tomada de decisões, a História não seja tida em consideração. A professora reforça a sua ideia vaga de pouca utilidade da História na vida dos jovens:

É uma pena, mas não sei porquê. Esquecem a História, os alunos não associam a História à tomada de decisões.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós» ou «Os Portugueses», defende, numa atitude «correta» de abertura a outros povos europeus:

Os Portugueses, nós não fomos os únicos europeus, por isso os Portugueses.

Quando questionada sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, aponta um marco de referência para as «normas», leis e direitos atuais:

Grécia, o conceito de democracia, o seu significado: recordo muito os nossos direitos e as nossas leis.

- Dionísio, professor com 5 anos de serviço docente, a lecionar no ensino particular do Norte de Portugal

Dionísio parece partilhar de algumas das ideias apresentadas anteriormente por Dália no que diz respeito à significância da História para a formação dos alunos. Refere especificamente o conhecimento do património cultural como fonte importante da compreensão do presente e do futuro:

A História permite aos alunos conhecerem o seu património cultural e prepara-os para o presente e o futuro com base no seu entendimento do passado.

No que se refere ao tipo de imagem acerca do passado que seria construída pelos alunos face ao excerto de manual disponibilizado, considera que este daria uma perspectiva negativa do passado, preocupando-se em situar essa referência num determinado estrato social por comparação com o presente.

A visão mais negra e ficariam com a sensação de que a generalidade da população vivia na miséria. Eu perguntava: Como é que viveriam as pessoas em determinado estrato social? Como viviam as pessoas no campo? E hoje também é assim?

Este professor considera, portanto, que os alunos, perante esta narrativa, ficam com uma visão redutora do passado, mas parece que a sua ideia ainda não é indicadora de uma compreensão de passado deficitário, na medida em que, nas questões que proporia aos alunos, aponta para uma necessária focalização da diversidade em termos do estrato social a que se refere o texto chamando a atenção para eventuais mudanças.

Relativamente ao uso das duas narrativas históricas, considera-o útil em teoria, mas, na situação concreta, rejeita-o em termos de subsídio para a compreensão de uma dada situação:

Não apresentava estas duas narrativas porque não fazia muito sentido [...] embora ambas sejam complementares para dar uma sequência cronológica. Se as usasse, era para eles compararem as semelhanças e as diferenças de informação, há muita informação supérflua.

As fontes multiperspetivadas, para este professor, valem apenas para comparação de informação sem avançar a problematização inerente à diferença de visões.

Relativamente ao valor do uso da narrativa na aula, acentua a sua relação com a construção de identidade quando ela se torna significativa para os jovens. Nestes casos, ela pode funcionar como um veículo de lições da História:

Tudo na sala de aula tem a ver com a construção de identidade; se a narrativa tiver pendor pedagógico e chamar a atenção, pode influenciar. Conhecer o passado pode orientá-los para terem atitudes adequadas e ações que já viram na informação do passado.

Ainda no que se refere à utilização de múltiplas narrativas na aula, parece existir alguma inconsistência entre as respostas anteriores e o tipo de trabalho que o professor afirma desenvolver:

Faço muito isso, a utilização de pontos de vista diferentes. Não tomar nada como certezas absolutas: eu dava as diferentes versões e alertava os alunos para estas questões para não haver confusões. Creio que primeiro se deve dar uma visão e depois várias.

Parece existir, neste excerto de entrevista, uma grande preocupação em fornecer aos alunos uma proposta de leitura do passado flexível «sem certezas absolutas». Mas a metodologia que aponta para este objetivo parece resultar de um pensamento espontâneo, ainda sem reflexão consistente sobre as propostas já existentes de tratamento de multiperspetivas. A sua preocupação em alertar os alunos, para evitar «confusões», dando a sua versão em primeiro

lugar e só depois apresentando outras (eventualmente menos válidas), parece indiciar uma estratégia de negociação (inconsistente) entre o que talvez aconteça mais numa aula — apresentar uma única versão, de consenso da História — seguida de uma proposta inovadora de cruzamento de perspectivas diferenciadas. Esta ideia parece ser corroborada pelas suas palavras, quando face às diferentes respostas dos alunos afirma:

Os alunos gostam de só ter uma versão. A primeira resposta parece-me a mais válida [multiplicidade justificada pela perspectiva do historiador], embora a terceira [multiplicidade justificada pela opinião do autor] seja muito interessante com a questão do consenso.

Na mesma linha de pensamento de História consensual de sentido único, Dionísio considera que os alunos veem a melhor narrativa histórica como aquela que for mais simples para o estudo:

A que melhor os orienta no estudo, a que for mais clara, mais sintética.

No que se refere a que saberes/conhecimentos os alunos recorrem para a sua tomada de decisão, o professor considera que a família é a sua principal influência, perspetivando uma História curricular sem um papel atuante no campo de decisões políticas:

[Decisão acerca de que partido político a apoiar] Ao berço, à família. A História neste momento não tem esse papel para a decisão política: eu nem sei se os professores podem falar das ideologias, pois podem influenciar. Eu decidi com base na minha família.

[Decisão sobre emprego] À família, não é por ouvirem falar de um médico famoso que vão decidir [...].

Esta recusa de uma relação do conhecimento histórico com a vida política das pessoas na atualidade vem reforçar a ideia de que este professor concebe a História com contornos algo positivistas de neutralidade absoluta, consensual.

Esta relação entre a História e a vida é assumida de forma incoerente, aceite no plano teórico, mas impossível de ser concretizada nas várias situações concretas que são colocadas para reflexão.

A História era fulcral para decidir o presente e o futuro, mas, quando nos remetemos para aspetos práticos, não há esta relação. A História é importante para a cultura geral.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós» ou «Os Portugueses», o professor oscila entre as duas utilizações:

Eu disse portugueses na aula. Mas, para combater o pessimismo português, se calhar agora diria Nós. Nós também escravizámos, mas houve quem fizesse pior.

A referência em sala de aula de «Nós» ou «Os Portugueses» centra-se, como no caso de Dália, na especificidade e dissemelhança face ao «Outro»; este professor acaba por assumir uma postura mais emocional, ligada à necessidade de reforço do sentimento nacional, propondo-se o «Nós».

Quando questionado sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, Dionísio propõe:

A questão da escravatura em relação com o racismo atual. Eu, por ter estudado este tema em História, aboli preconceitos. A questão do 25 de Abril de 1974, nunca me poderei dissociar dela pela questão da liberdade.

Como parece emergir destas ideias, a História afinal tem um papel nas atitudes e nos valores que lhe são subjacentes perante os problemas atuais — o racismo e a questão da liberdade, selecionados por este professor. Esta problematização poderia situar-se ao nível daquilo a que Rösen⁵¹¹ chama de consciência crítica, se se situasse numa argumentação consistente e consciente. Num contexto de discurso que oscila entre uma História neutral, consensual e de transmissão de valores patrimoniais e de cultura geral, tal problematização revela-se efémera, parecendo prevalecer as características de uma ideia de História fixa.

6.2. SÍNTESE

As ideias que emergiram dos participantes do estudo relativamente ao perfil designado por *Passado substantivo* podem ser representadas em termos de mapa conceptual da seguinte forma:



(cont.)

⁵¹¹ RÜSEN, 2000a.

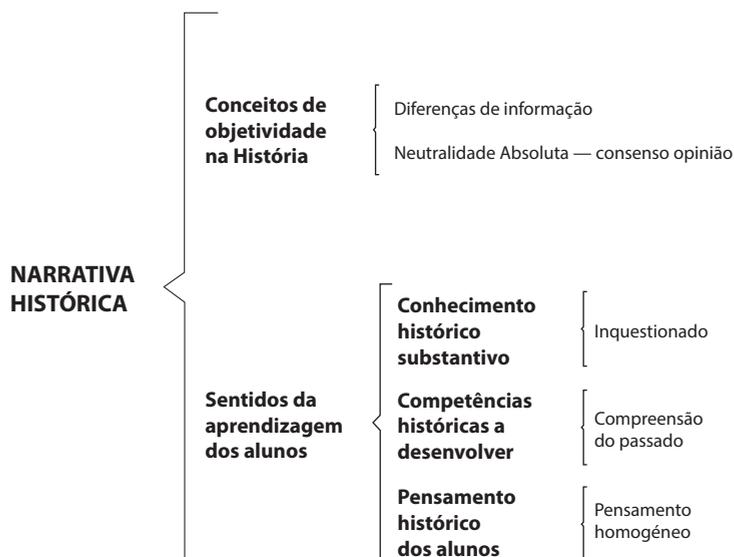


Fig. 3. Mapa conceptual do perfil *Passado substantivo*

6.3. LIÇÕES DO PASSADO

6.3.1. Consciência histórica

A História tem utilidade sobretudo na medida em que permite que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovam autoestima social. Neste sentido, coloca-se ênfase nos exemplos/lições que a História providencia, de modo que o indivíduo decida o que deseja repetir e o que pretende evitar no presente e no futuro. O foco é colocado no conhecimento substantivo histórico, embora comece a emergir a referência da História como promotora de determinadas competências ao nível do espírito crítico, nomeadamente na utilização de fontes diversas, sem contudo se perscrutar como tal situação é visível na tomada de decisões.

No que se refere ao movimento temporal, realçam-se as componentes de mudança entre presente e passado no que concerne a mudanças de evolução positiva ou negativa. Parece existir uma certa ambiguidade face a um passado que se pode repetir.

Em termos de narrativas-referência, salientam-se os valores de um passado glorioso, reportado aos Descobrimentos e à Fundação de Portugal.

Relativamente à simbologia de identidade nacional, o critério de escolha reforça-se na necessidade de conservação do património, por comparação passado-presente para alimentar a identidade. A utilização de «Nós» ocorre com a intenção de fazer com que o passado se aproxime do nosso presente, como identificação enquanto país, e com compreensão/explicação da situação presente. Nesta perspetiva, parece que esta utilização do «Nós» é realizada para a promoção de continuidade com o «Outro», que pertenceu ao passado, mas numa visão de especificidade face a «Outros» contemporâneos.

6.3.2. Narrativa histórica

No que respeita a ideias sobre narrativa, o foco da atenção é colocado ao nível de autoria, conceptualizada como ponto de vista, e não como a opinião de autor. Sente-se a necessidade de trabalhar com os alunos este ponto de vista no plano epistemológico, para o desenvolvimento de competências específicas. Ao nível da utilidade da História no quotidiano, emerge a ideia de procurar ultrapassar a divergência entre pontos de vista procurando-se a coesão e o consenso.

Parece reconhecer-se, de forma emergente, que os alunos podem apresentar diferentes ideias e níveis de sofisticação de pensamento, mas a referência a esta diversificação é justificada com base em estádios de desenvolvimento definidos pela faixa etária em que se inscrevem os alunos. Deste perfil de pensamento, apresenta-se de seguida dois exemplos globais.

- Deolinda, 19 anos de serviço docente, a lecionar no ensino particular no Sul de Portugal

Para Deolinda, a História contribui significativamente para a formação dos alunos, na medida em que é necessário perceber o passado com o qual se identifica, por comparação com o que ocorreu em outras realidades temporais, e tendo em vista uma compreensão mais abrangente do presente:

Para compreender o Presente temos de saber o nosso Passado. Eu tento fazer uma comparação entre o Passado e o Presente. Por exemplo: no Presente a base da alimentação é o pão, o mesmo aconteceu na Pré-História com os cereais.

Parece que os diferentes segmentos temporais Presente e Passado têm acima de tudo semelhanças, continuidades. Esta ideia é reforçada quando se pergunta que tipo de visão os alunos criariam do Passado face ao excerto de manual proposto, ao afirmar que, tal como hoje, no passado existia muita pobreza, numa perspetiva de continuidade temporal. Contudo, realça a necessidade de especificar a existência de uma realidade social que se pauta pela diversidade de grupos e de condições de vida.

O Passado é uma altura de muita pobreza. Eu tentaria fazer ver que nem sempre se vive da mesma maneira e que ainda hoje há bairros degradados nas grandes cidades. Mostra-lhes também que, como hoje, há vários grupos sociais.

Relativamente ao uso das duas narrativas históricas em paralelo, a docente considera que estas possam ser úteis, mas para o ensino secundário; para os alunos do ensino básico, considera ser um exercício complicado. Estas ideias parecem sugerir noções de capacidade cognitiva arregaçada à escolarização dos alunos, e não de existência de diferentes níveis de sofisticação de pensamento entre alunos do mesmo nível de ensino, como proposto na investigação em educação histórica. No seu entender, a mais-valia fomentada por este tipo de atividade em História está relacionada com a possibilidade de os alunos compreenderem as relações que Portugal no presente mantém com outros países europeus. Assim, a significância deste tipo de atividade é colocada ao nível do conhecimento substantivo quer do passado quer do presente assente em fontes diversificadas, mas restringindo-se apenas a alunos mais escolarizados. Parece

não existir uma problematização que se inscreva explicitamente no desenvolvimento de competências de problematização perspectivada. O facto de uma narrativa ser considerada por esta docente como «mais histórica» do que outra, talvez porque centrando-se em aspetos políticos e económicos mais abrangentes, parece ser o fator de desvalorização do tratamento de narrativas «não» históricas com alunos mais jovens.

Se forem narrativas muito idênticas, talvez não sejam muito úteis. É necessária uma narrativa acessível. Duas narrativas conjuntamente só complica com alunos de 5.º e 7.º anos de escolaridade, talvez seja melhor para os alunos do secundário. A primeira narrativa está muito virada para o vinho do Porto, a mim parece-me que a segunda é mais histórica. Estas narrativas podem ter valor para perceberem a importância ou não de Portugal no contexto europeu e as suas relações com a Inglaterra.

Quando questionada sobre qual a importância que outras narrativas poderão ter para os alunos, aponta novamente para a simplificação das mesmas, em termos de vocabulário e quantidade de informação. Em termos de valor acrescentado que a narrativa histórica pode ter para os alunos, esta professora centra-se principalmente na descrição e carga axiológica da História, em termos de identidade nacional numa perspetiva patriótica:

As narrativas devem ser simplificadas, curtas. Os alunos gostam muito da história da formação de Portugal, vibram com isto e é importante para o patriotismo.

Refere também a sua preocupação de trabalhar as competências de temporalidade histórica, mas numa perspetiva ainda tradicional, focalizando-se na localização cronológica:

Eu tento com as narrativas incutir nos alunos bases por exemplo de cronologia.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, aponta para uma conceção de narrativa que aceita a perspetiva dos historiadores como natural em História, mas demonstra um desejo explícito de procura de algum consenso.

A melhor resposta parece-me a primeira, os historiadores têm naturalmente diferentes perspetivas, mas podiam tentar encontrar algum consenso.

Quanto ao modo como os alunos percecionam a narrativa histórica, aponta que estes a consideram como «a verdade», embora afirme que alguns alunos problematizam como é feita a construção da História em tempos anteriores à escrita, atribuindo-lhes implicitamente uma postura que lembra a visão positivista, problematizando o saber histórico só em situações de inexistência de fontes escritas:

A verdade, mas por vezes colocam em questão como é que se sabe que foi assim que as coisas aconteceram. Fazem estas questões principalmente no que se refere a acontecimentos antes do aparecimento da escrita.

Esta postura algo positivista atribuída aos alunos não é, no entanto, problematizada. Parece existir, de forma emergente, a ideia de que alguns alunos, mesmo os mais novos, podem

desenvolver ideias diversificadas face à História. Esta professora valoriza os exercícios com narrativas diversificadas mais pelo aspeto substantivo, não parecendo explicitar problematização epistemológica. Pode-se estar perante alguém que se inicia em diálogo reflexivo com o seu próprio quadro conceptual. Este diálogo parece estar a ocorrer entre a sua formação teórica arreigada a uma perspetiva mais tradicional face ao valor, «usos da História», e a sua experiência prática que aponta para uma aceitação tácita de diferentes níveis de sofisticação de pensamento de alunos por desconhecimento das novas propostas da educação histórica.

No que se refere a que saberes/conhecimentos os alunos recorrem para a sua tomada de decisão, esta professora considera que os alunos recebem influências da família em termos de opções políticas. Já no que se refere a decisões de foro profissional, recorrem à ajuda da psicóloga e/ou seguem a sua vontade pessoal.

[Decisão acerca de que partido político apoiar] *Os pais têm a grande influência.*

[Decisão acerca de que emprego escolher] *Com a ajuda da psicóloga ou por opção pessoal.*

Para Deolinda, a História é útil para o quotidiano dos alunos pelos ensinamentos que se podem perscrutar do conhecimento histórico. Parece existir aqui uma referência clara da utilidade da História em termos de conhecimento substantivo e de ação, que providencia lições, exemplos, avisos e modelos a seguir ou a evitar.

A História serve, é útil, porque eu faço-os ver que quer no Passado quer no Presente as coisas não são muito fáceis, e que as pessoas têm de lutar para conseguirem o que querem. A História ensina-nos isto.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós» ou «Os Portugueses», parece haver algum desalento pela situação atual, o que justifica a sua preferência pela utilização de «Os Portugueses». Este modo de enunciação permitirá que os alunos estabeleçam a diferença entre o passado e o presente português numa perspetiva de descontinuidade e de mudança em declínio:

Os Portugueses, porque «Nós» já demos. Hoje já não damos nada, tomara nós que nos deem a «Nós». Digo «os Portugueses» para os alunos fazerem a comparação do que Portugal foi e do que é.

Quando questionada sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, em consonância com o desalento do Hoje e o valorizar do Passado, aponta como narrativa histórica-referência para a sua orientação e tomada de decisão os Descobrimientos portugueses. Claramente, parece existir a preocupação de procurar momentos gloriosos nacionais para o reforço de valores como o patriotismo. Por outro lado, a identidade nacional é pensada como descontínua, diferenciadora entre diferentes países e não como algo inclusivo, como uma identidade mais global.

Os Descobrimentos. Os portugueses deram uma grande contribuição ao Mundo, e por isso são conhecidos lá fora, foi o que ficou em termos internacionais. Portugal foi um grande país. Por outro lado, a ação de D. Afonso Henriques pela sua capacidade de luta.

A conceptualização de tempo parece estar em *continuum*, considerando-se que o Passado é próximo e não estranho, focalizando-se ora nas persistências ora nas mudanças. O Passado é apresentado como ligado ao presente/quotidiano ou de forma pendular ou em declínio, e por razões que parecem ter raiz em componentes de foro mais emocional, e não tanto analíticas. Mas, apesar de tudo, a História é útil na perspectiva de conteúdo substantivo pelas lições que transmite, em termos de capacidade de luta contra as adversidades.

- Dalila, professora estagiária da Universidade de Évora

Ideias que se podem considerar próximas do exemplo anteriormente explanado parecem ser as apresentadas por Dalila, para quem a educação histórica é significativa para a formação pessoal, sobretudo em termos de identidade, permitindo o conhecimento dos antepassados e a evolução através dos tempos:

A História é muito importante para a formação geral dos alunos. Conhecer a nossa História é fundamental, saber o que aconteceu, os nossos antepassados e a evolução que houve neste percurso.

No que se refere ao tipo de imagem acerca do passado que seria construída pelos alunos face ao excerto disponibilizado, considera que a situação reportada estava direcionada apenas para situações de crise, sem referências a tempos gloriosos do passado nacional:

Ficavam com uma ideia miserável, de miséria, de pobreza. Com isto, a única coisa de que tinham a certeza é que os nossos antepassados viviam na miséria. Esquece os nossos tempos gloriosos. Perguntava as causas disto, o tipo de governo que teria provocado esta situação, como se encontrava a economia do país, se chegámos a isto, qual a origem desta situação e o que fazer para tentar melhorar isto.

Para esta professora, os alunos poderiam a partir do excerto apresentado construir ideias acerca do passado nacional como se este fosse inferior ao presente, sem ter em conta aspetos positivos. Por isso, considera que seria premente que os alunos fossem questionados sobre a origem desta miséria que o texto reporta, num exercício de busca de causas para a situação. É de realçar o facto de propor uma tarefa que se focaliza num exercício de orientação temporal no plano da História nacional, quando propõe que os alunos, face a todo o contexto e dissecadas as causas da situação, apontem medidas a adotar pelos antepassados para melhorarem a situação de vida.

Relativamente ao uso de duas narrativas históricas, aponta que estas são um meio para promover a aprendizagem de compreensão dos diversos aspetos e fações existentes na realidade quer passada quer presente. Por outro lado, percebe este tipo de trabalho como uma forma de complementar o conhecimento em termos de informação e fomentar o espírito de

procura de mais elementos para fundamentar a sua tomada de decisão, nomeadamente promovendo o cruzamento de evidência histórica com narrativas históricas:

O uso de duas narrativas é importante porque não podemos ficar só com uma visão da História. As duas ajudam a complementar, e para se ver o outro lado. Quando acontece algum problema, devemos ouvir as duas partes, e isto é importante, porque a História ensina que há muitos factos que podem atuar no dia a dia. Por um lado, podem ficar mais baralhados, mas eles têm de decidir e verem mais factos. Perguntava aos alunos acerca da situação de Portugal nesta altura, principalmente a nível político; como a sociedade vivia isto; relativamente às invasões de Napoleão, talvez usasse o discurso de Napoleão e alguém da monarquia portuguesa. Usar também fontes históricas com as narrativas e perguntar, com base nestes documentos, o que aconteceu no século XIX. É difícil aos alunos tirarem a informação das narrativas, mas temos de o fazer.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, Dalila aponta como a explicação mais elaborada dada pelos alunos para a existência de várias narrativas históricas aquela que vai no sentido da aceitação de diferentes perspetivas dos historiadores como natural e legítima em História, embora desejando o consenso:

A primeira [é a melhor], porque os historiadores têm a sua visão e analisam os factos. O consenso é impossível, cada um é como cada qual, e cada um dos historiadores vai analisar de acordo com o seu ponto de vista, embora fosse bom que existisse consenso.

Considera que, de forma geral, aparece de forma mais generalizada um nível da conceção de narrativa histórica arregado a uma visão pragmática dos próprios alunos, em termos de fornecer uma informação mais clara:

Para a grande maioria, a narrativa mais válida é a que melhor os orienta no estudo.

Esta professora estagiária parece demonstrar a emergência de ideias que indiciam a aceitação da teoria de que os alunos de uma turma podem ter diferentes níveis de elaboração de pensamento, dentro do mesmo escalão etário.

No que se refere a que saberes/conhecimentos os alunos recorrem para a sua tomada de decisão, Dalila afirma que os alunos são influenciados por outras pessoas e pela família, e mais tarde é que ponderam os programas políticos. Na decisão profissional, a pedra de toque parece ser a vocação pessoal e/ou o mercado de trabalho, independentemente da contextualização histórica na tomada de decisões:

[Decisão acerca de que partido político apoiar] *São influenciados pelos outros: só mais tarde é que ponderam os programas políticos. Muitas vezes os pais influenciam.*

[Decisão acerca de que emprego escolher] *A profissão é por gosto, ainda [...] os alunos decidem mais por si ou pelo mercado de trabalho.*

Quando se solicita que esclareça o porquê de a História não orientar as decisões do presente como referido na primeira resposta, Dalila demonstra perplexidade face à sua inconsis-

tência de resposta, e tenta encontrar uma forma imediata de justificar a utilidade da História no cotidiano dos jovens. Neste sentido, aponta as explicações que a História pode dar aos alunos, quanto ao presente, bem como a perspectiva diacrônica de evolução que a História providencia.

Pois, realmente [...] para decidir nas coisas do presente e do futuro não vejo como o possa fazer. Às vezes parece que já não ligamos à História, mas, se refletirmos um pouco, a História está lá. Se se interessam por carros, eles acabam sempre por saber qual a história dos carros. A História dá-lhes exemplos, os pais mostram isso aos filhos.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós» ou «Os Portugueses», considera que se deve utilizar o «Nós», pois esta expressão abarca todos os Portugueses, numa perspectiva de identidade nacional:

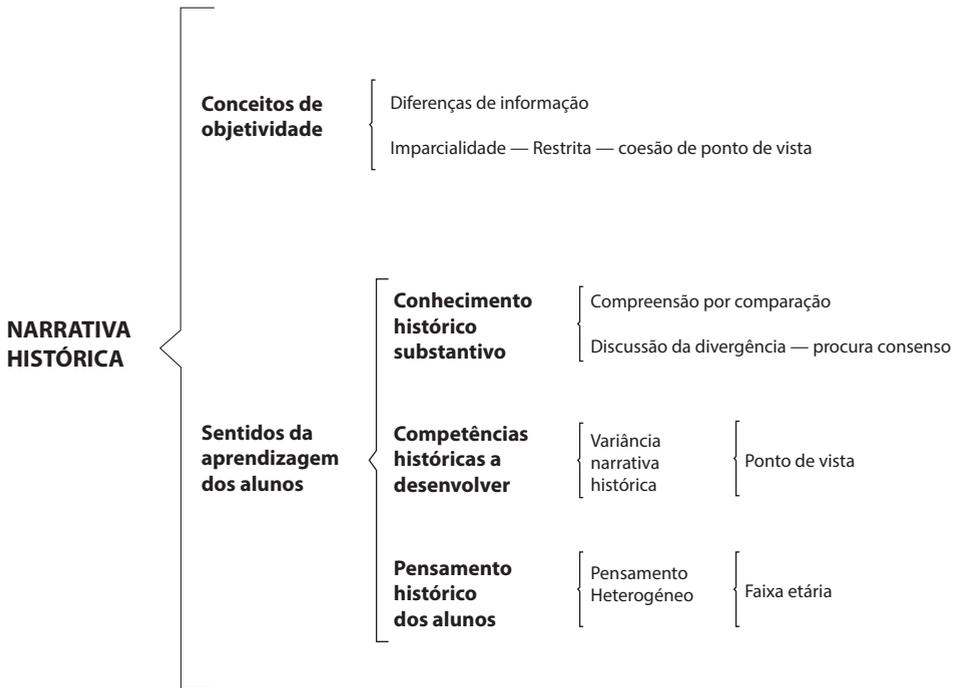
Nós quando falamos em nós [...] eu acho que são os portugueses. Os portugueses abrangem a nação portuguesa.

Quando questionada sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, afirma não poder especificar uma situação, sugerindo uma abordagem abstrata acerca dos «usos da História»:

Não tenho nenhuma situação específica. Creio que, ao lembrar-me das coisas que aconteceram, a História é importante como resultado final.

As ideias que emergiram das respostas dos participantes do estudo, categorizadas no perfil designado por *Lições do passado*, podem ser representadas em termos de mapa conceitual da seguinte forma:



Fig. 4. Mapa conceitual do perfil *Lições do passado*

6.4. LIÇÕES DE UM PASSADO EM EVOLUÇÃO

6.4.1. Consciência histórica

O passado é visto como um modo de contextualização das ações do presente. Neste sentido, a realidade do passado não é estudada e analisada *per se*, mas em relação ao presente. Há a noção de um passado prático em que se vai ler o passado com base no resultado que já se conhece (no presente) e procura-se nesse passado os contextos, os quadros que vão contextualizar aquilo que se vivencia hoje. Assim, parte-se do presente para compreender as mudanças que são realizadas em *continuum*, colocando-se a tônica na evolução.

A significância do conhecimento histórico substantivo é encarada como base de compreensão contextualizada da realidade presente, mas a ideia sobre o modo como se constrói a História integra, de forma natural e legítima, o reconhecimento da subjetividade, pensada como algo positivo mas tendo em atenção apenas o contexto de produção. A informação substantiva pode ser providenciadora de exemplos/lições e é o substrato de contextualização do presente, sendo esta dimensão dos diferentes quadros que a História pode permitir visio-
nar uma dimensão importante para o presente, no sentido em que se desenvolvem capacidades de análise contextual e de diferentes perspectivas. A análise crítica e a interpretação

das narrativas são consideradas promotoras de reflexão acerca dos diferentes contextos de produção das mensagens.

A identidade é compreendida com base no enquadramento histórico e cultural que se partilha, sendo por isso construída pelo conhecimento e extensão da realidade do passado. Considera-se que, num todo cultural que se partilha, se deve utilizar quer a expressão «Nós» quer «Os Portugueses» como obreiros do passado.

6.4.2. Narrativa histórica

A existência de diferentes narrativas é considerada como legítima e fruto de diferentes perspetivas sobre a realidade histórica. Considera-se necessário perscrutar qual é a perspetiva mais válida e é dado especial relevo ao contexto de produção e ao autor da narrativa histórica, desejando-se a imparcialidade numa perspetiva ideal de neutralidade absoluta. Com base nestes argumentos, vê-se o consenso como um desvio da própria História, sendo por isso inaceitável. Para a construção da aprendizagem, aponta-se a utilização das diferentes perspetivas, procurando que se explicitem semelhanças e diferenças de cada uma delas, procurando-se através da contextualização de produção compreender a sua validade.

Deste perfil de pensamento que emergiu da análise realizada às ideias expressas pelos participantes no estudo, apresentam-se de seguida dois exemplos globais.

- Diana, 12 anos de serviço docente, a lecionar no ensino particular no Sul de Portugal.

Para Diana, a História encerra grande utilidade para a formação dos alunos, independentemente da área profissional específica que anseiem. Na sua opinião, a História terá sempre utilidade porque é significativa para a contextualização das situações presentes com que se deparam e vivenciam em diferentes campos, nomeadamente na política.

Nós devemos chamar a atenção para os conhecimentos que a História dá para outras áreas. A História é importante para se saber o que se passou, e enquadrar-se nos contextos, bem como as diferentes lutas políticas.

No que se refere ao tipo de imagem acerca do Passado que seria construída pelos alunos face ao excerto disponibilizado, considera que é importante trabalhar no sentido de estes percecionarem este excerto como uma parte de um todo mais abrangente, para não ocorrer a definição do todo pela parte, que neste caso os levaria a uma visão negativa acerca do passado.

O aluno não tem capacidade de olhar para este excerto como uma parte de uma realidade mais vasta. Vai assumi-lo como o todo, criando uma visão negativa. Eu tentaria, a partir do que eles sabem de Hoje, fazê-los pensar acerca da diferença do campo e da cidade. Depois fazer uma ponte entre o que eles têm [hoje] e a realidade descrita, e questionar se houve evolução ou não; e que tipo de evolução.

Destas ideias, emerge uma conceção de tempo em que se perspetiva o Passado com base na compreensão do Presente, que é heterogéneo («diferença do campo e da cidade»). Aparece um questionar quanto a uma visão de homogeneidade do passado, bem como quanto à natureza de «evolução», que pode não ser sempre e somente em crescente positivo. Neste sentido, parece existir a convicção de que podem existir respostas variadas quanto à mudança em História.

Relativamente ao uso das duas narrativas apresentadas, a professora preocupa-se com a imagem do país que a partir delas se cria. Valoriza o conhecimento de relações entre países, com os seus aspetos positivos e negativos, sugerindo uma ideia de identidade nacional aberta ao exterior.

No meu ponto de vista, as duas narrativas podem fomentar e desenvolver o espírito crítico dos alunos. No que se refere especificamente a estas duas narrativas, elas dão uma imagem relativamente às ações de Portugal com o exterior, o que é de extrema importância.

Quanto ao tipo de trabalho a propor aos alunos, para além dos elementos substantivos, aponta para o desenvolvimento de competências como o espírito crítico. Como a própria refere:

Eu lançava os materiais com um conjunto de questões. As questões servem para eles terem em atenção certo tipo de informação que está nos materiais. Depois fomentava o debate das conclusões, ganhando a discussão em qualidade consoante se vai repetindo esta estratégia. Mas creio que é importante, por um lado, situar no tempo e no espaço, o contexto histórico deve ser tido em conta, depois, ter em conta o contexto de produção, quem escreveu, qual a sua identidade; com certeza que os pontos de vista são diferentes; ser crítico e estar atento, até questionar: «Qual te parece ser a nacionalidade do autor desta narrativa?» e/ou «Justifica se o autor deste texto é pró-França ou pró-Inglaterra». Este tipo de exercício ajuda os alunos a estarem sempre alerta à fonte de informação.

Assim, os exercícios com diferentes narrativas exigem aos alunos um trabalho pessoal efetivo, orientado para a interpretação das mensagens, não só relacionado com o conteúdo substantivo (compreensão no tempo, espaço e contexto específico), mas também com o desenvolvimento de competências de cruzamento de informação, questionando o contexto de produção. Por outro lado, esta preocupação com o desenvolvimento de competências dos alunos pode indiciar que esta professora tem em conta que cada um dos alunos em si tem as suas ideias próprias.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, considera que a narrativa histórica é naturalmente perspetivada.

A melhor resposta é a primeira, os historiadores têm face ao Passado naturalmente a sua perspetiva.

Para os alunos, a narrativa, na opinião desta docente, será entendida diferentemente conforme o nível de ensino e as idades dos alunos. Assim, afirma que os alunos mais crescidos apon-

tariam como melhor narrativa histórica aquela que lhes providencia um quadro informativo mais claro e compreensível. Já os alunos mais novos entenderiam a narrativa histórica simplesmente como a verdade.

Depende do nível de ensino. Os mais crescidos apontam a melhor narrativa aquela que é para eles mais clara, que melhor entendem. Os mais novos talvez entendam a narrativa como a verdade.

Parece poder afirmar-se que Diana considera implicitamente a diversidade de pensamento entre os alunos em termos de elaboração de ideias. Esta perspetiva parece apontar para fatores de ano de escolaridade e idade no plano de progressão conceptual. Não se vislumbrando, nas suas respostas, conhecimento explícito das novas propostas de educação histórica, por vezes e talvez fruto da sua experiência profissional, esta professora aponta preocupações sobre a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de competências ligadas à compreensão contextualizada e uso cruzado de fontes, ao nível do contexto do Autor.

No que se refere a que saberes os alunos recorrem para a sua tomada de decisão no quotidiano, nomeadamente em termos políticos e de emprego, refere ser sua preocupação explicitar ideologias, objetivos e audiências a que o discurso político se dirige, quando estas temáticas de foro político são abordadas na aula. Contudo, aponta que poucos são os alunos abertos ao debate político atual. A utilidade da História na tomada de decisões no quotidiano dos jovens está centralizada na discussão de intenções percecionadas no conteúdo substantivo da História.

[Decisão acerca de que partido político apoiar] *Considero que há poucos alunos abertos ao discurso político. É minha preocupação ao longo das aulas de História explicitar conceitos ideológicos, os públicos a que determinados discursos se dirigem, que objetivos são apresentados nos programas dos partidos [...].*

Relativamente às tomadas de decisão de foro profissional, afirma que estas têm por base, na maioria das vezes, questões relacionadas com a reprodução social, portanto, com questões de expectativas de índole familiar:

[Decisão acerca de que emprego escolher] *O estatuto social de origem é determinante.*

Diana considera que o facto de a História parecer não ter um papel tão relevante nas tomadas de decisão dos jovens se deve ao mundo académico da História, que continua tradicionalmente muito fechado sobre si mesmo, não demonstrando abertura a novas metodologias de trabalho, novas perspetivas que podiam fomentar e demonstrar, de forma explícita e inequívoca, os contributos da educação histórica para o desenvolvimento de profissões de outros campos, que não só da História.

A Universidade ainda funciona na lógica de só formar historicamente determinadas pessoas que serão mão de obra especializada da História. Fecha-se a outras áreas de conhecimento e novas metodologias de trabalho.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós/Os Portugueses», no seu quotidiano profissional, utiliza as duas formas de enunciação — «Nós» ou «Os Portugueses» —, mas fá-lo com finalidades distintas e de forma consciente e intencional. Assim, quando pretende apelar para a dimensão emocional dos alunos, utiliza a expressão «Nós» por considerá-la mais identitária em termos nacionais e, por isso, diferenciadora do «Outro».

O uso de Nós tem uma conotação muito forte e uso-o quando quero apelar ao lado emocional dos alunos. Considero que as duas podem ser utilizadas, depende do grupo, mas acho o Nós mais identitário.

Existe a conceção de que as duas formas de enunciação são utilizáveis, mas aponta-se o seu uso diversificado com a clara consciência da mensagem que se pretende passar. Assim, «Nós» parece ter uma carga mais identitária, emocional, numa perspetiva de continuidade e coesão de grupo que se distingue face ao «Outro». De forma implícita, a formulação «Os Portugueses» parece assumir uma aceção mais abrangente, porventura descentrada, e em situações de audiência diversificada. Esta noção de atenção aos públicos a que as mensagens se destinam revela uma conceção já elaborada de História com objetividade perspetivada.

Quando questionada sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, afirma que não distingue uma especialmente significativa, antes considera que a sua formação histórica lhe permite analisar a complexidade do seu quotidiano, numa linha de contextualização da situação com que se depara e em que pretende agir. A consciência da complexidade e diversidade das situações está em coerência com a sua proposta de usos variados das expressões que exprimem a realidade portuguesa («Nós/os Portugueses»).

Nenhuma em especial, a minha formação em História é-me útil nas tomadas de decisão pela complexidade da História, pela complexidade que encontramos nos contextos históricos.

De uma forma global, das ideias sugeridas por Diana pode-se afirmar que existe uma preocupação de desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento de competências inerentes ao próprio saber histórico, como competências críticas, fazendo também menção da utilidade do conteúdo substantivo da História.

- Dário, estudante do 4.º ano da licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho

As ideias de Dário parecem ter alguma proximidade com as ideias referidas anteriormente. Assim, este estudante do 4.º ano considera que a História é importante como referência no percurso de vida, em termos de orientação temporal.

É importante para conhecer o passado, para compreender o presente e talvez projetar o futuro. Para percebermos as nossas referências.

No que se refere ao tipo de imagem acerca do passado que seria construída pelos alunos face ao excerto de manual apresentado, considera que este é reflexo de uma realidade muito particular, propondo a contextualização temporal da situação descrita, de forma a compreender-se um todo mais abrangente.

[O excerto só mostra] *A imagem de uma só realidade, uma imagem muito particularizada. Perguntava: Com base no excerto, refere a situação, as condições de vida que existiam no século XIX.*

Nas palavras acima apresentadas, emerge a preocupação de contextualização, de forma vaga, no tempo da situação em análise, não se manifestando uma proposta de relação entre o século XIX e o tempo presente.

No que diz respeito ao uso de várias narrativas históricas, Dário considera este exercício como muito benéfico para desenvolver o espírito crítico dos alunos.

O uso de duas narrativas de autores diferentes é benéfico porque os alunos poderão compreender que acerca do mesmo assunto há opiniões diferentes. Que a história é feita de opiniões diferentes, e que isto é válido.

Acho interessante para os alunos verem as diferenças, compararem as diferenças e poderem refletir sobre que repercussões podiam ter na atualidade. Há pessoas que se identificam mais com uma do que com outra. É necessário estar desperto para a crítica e saber criticar.

Este estudante universitário propõe que os alunos discutam questões de foro epistemológico da História, nomeadamente para se aperceberem da existência de diferentes narrativas históricas com validade. Por outro lado, afirma a necessidade de os alunos, para além de escolherem a sua narrativa, o fazerem de forma refletida, suportada por argumentação comparando diferenças de mensagem e repercussões das situações na atualidade. Esta proposta parece apontar para tarefas nas quais sejam projetados novos cenários de atuação no presente.

Na escolha da melhor resposta acerca da existência de várias versões em História dadas pelos alunos, Dário considera que todas as respostas dos alunos têm aspetos interessantes (não se apercebendo das diferenças entre as mesmas, no campo da objetividade histórica), mas decide-se por aquela em que a diversidade de perspetivas é considerada legítima em História.

Eu escolhia a número um como a melhor resposta, porque os historiadores têm diferentes perspetivas.

A narrativa histórica para os alunos, segundo Dário, é entendida como a verdade. Não apresenta qualquer distinção na abordagem de alunos de anos de escolaridade ou de vivências diferentes. A consideração de diferentes níveis de sofisticação de pensamento não é explícita.

Os alunos olham para a narrativa como a verdade. Para mim, a História não pode ser sinónimo de verdade, se assim fosse, a História acabava. A formação de cada historiador influencia a História e cada tempo altera o olhar dos historiadores.

No seu entender, a História não pode ser sinónimo de verdade, pois a História é recorrentemente analisada e perspectivada pelos historiadores, fruto de diferentes tempos e de novas questões. Nas tomadas de decisão no quotidiano, em termos políticos, Dário considera que os alunos recorrem às pessoas que lhes estão próximas, nomeadamente à família. Em termos de escolha profissional, aponta, também, os professores e a preferência pessoal como base de decisão. Refere ainda que os alunos não recorrem, por exemplo, à história dos partidos políticos para fundamentarem a sua decisão política.

[Decisão acerca de que partido político apoiar] *As suas escolhas têm a ver com as influências familiares, não têm ideia relativamente à história dos partidos.*

[Decisão acerca de que emprego escolher] *Se fossem como eu, tinham decidido a partir de um professor que me despertou. Acho que os gostos pessoais e os pais.*

Dário, face ao facto de a História parecer não ter um papel tão relevante nas tomadas de decisão dos jovens, considera que:

A História poderia e deveria ter esse papel [Orientação na tomada de decisão], mas a História ensinada nas escolas está preocupada com o conteúdo e não com a dimensão pessoal, cívica dos alunos.

Face a determinados acontecimentos, [deve-se] colocar os alunos a refletir acerca destas narrativas, e que sejam eles a chegar a determinadas conclusões. Assim, estamos a desenvolver o espírito crítico, sendo isto o mais importante: o desenvolvimento de competências.

Estas ideias sugerem que os alunos podem e devem desenvolver as suas competências pessoais que são distintivas em cada um, parecendo que se consideram eventuais diferenças de opinião entre os alunos.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós/Os Portugueses», no quotidiano profissional, a perspectiva de continuidade de um povo parece ser a justificação para uma escolha quanto à utilização de «Nós» ou «os Portugueses», na sala de aula:

Nós, porque nós somos portugueses e somos o resultado dos nossos antepassados, vermos-nos numa perspectiva de continuidade.

A continuidade entre o passado e o presente parece ser fulcral no modo como se entende a identidade nacional. Assim, o «Nós» é perspectivado como uma continuidade temporal/cultural de identidade nacional.

Quando questionado sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, seleciona os momentos da História contemporânea nacional mais recente, no plano de evolução política, como marcantes para o futuro:

A história contemporânea, a época do pós 25 de Abril de 1974; os anos de 1980 em que globalmente se optou pela União Europeia, por um projeto para o futuro.

As ideias que emergiram dos participantes do estudo relativamente ao perfil de pensamento designado por *Lições de um passado em evolução* podem ser representadas em termos de mapa conceptual da seguinte forma:

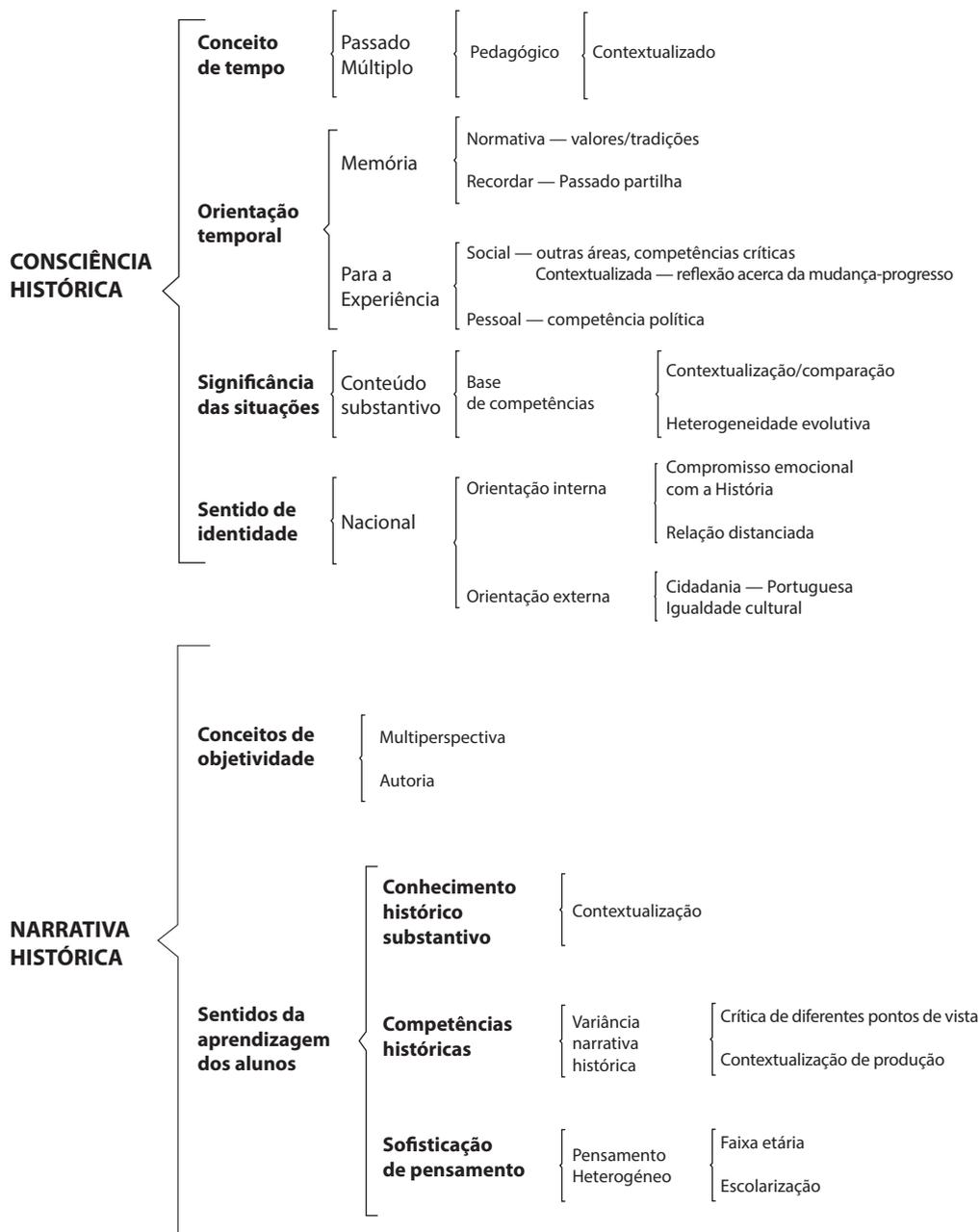


Fig. 5. Mapa conceptual do perfil *Lições de um passado em evolução*

6.5. CONTINUIDADES E DIFERENÇAS ENTRE TEMPOS

6.5.1. Consciência histórica

A realidade do passado é entendida como um quadro de ensaio para a análise e compreensão da realidade *per se*. O sentido histórico é construído estabelecendo comparações entre diferentes passados, além do passado e presente. Isto é, a compreensão histórica e o fazer sentido histórico é pensado como dinâmico e em constante reinterpretação.

Há a preocupação de compreender cada realidade em si mesma e em relação quer com o passado imediatamente anterior a essa realidade quer com o futuro dessa realidade, que pode ser também passado face à atualidade. Neste processo de compreensão temporal é visível a atenção às especificidades e contextos de vários quadros históricos. Assim, torna-se necessário o «cruzamento» de cada um dos contextos, seus significados e quadros conceptuais inerentes. A identidade nacional é construída numa raiz que pode ser entendida como comum a um grupo alargado, mas mesmo assim específico. Nesta linha de ideias, a utilização da forma «Nós Portugueses» é considerada mais adequada, por ser próxima de quem estuda História, e simultaneamente demonstrar abertura aos «Outros» dentro de um mundo global.

6.5.2. Narrativa histórica

A multiperspetiva é aceite e encarada como a face diferenciadora da História como saber. A História é entendida como construída por um historiador, o consenso é ora negado, ao considerar várias perspetivas, ora procurado. Há preocupações de promoção de educação histórica de forma implícita e tácita, nomeadamente no desenvolvimento de competências nos alunos não só de crítica de diferentes perspetivas, na linha de despertar o espírito crítico, mas também como meio de promoção de tomada de posição fundamentada, que pode ser vista quer face à realidade do passado multiperspetivada quer face à realidade do presente. Ao nível da metodologia de ensino, considera-se que não basta a comparação e procura de semelhanças e diferenças entre as narrativas, mas que se torna necessário promover a criação de novos quadros por parte dos alunos face ao contraponto que fizeram e de acordo com a sua própria visão.

- Daniela, 5 anos de serviço docente, a lecionar no ensino particular no Sul de Portugal

Daniela considera que a História tem um papel significativo na formação da pessoa devido não só a questões de conhecimento substantivo (ligado sobretudo à identidade nacional), como também ao desenvolvimento de competências de «leitura do mundo», tais como:

o raciocínio, a interpretação dos documentos, tentar perceber o porquê de cada acontecimento. Desenvolve a análise e a leitura de símbolos dos quadros [históricos]. Por outro lado, está relacionada com as questões da identidade, no contexto da globalização da Europa, é necessário que não se esqueçam das especificidades do país.

No que se refere ao tipo de imagem acerca do passado que seria construída pelos alunos face ao excerto de manual apresentado, Daniela considera que se devem promover diferentes comparações contextualizadas, entre os diferentes segmentos temporais, entre diversos passados e entre passado e presente:

[O excerto apresentado] *Não é uma imagem elucidativa, é muito minimalista. Se estivesse a planificar uma aula, nunca a escolhia porque não vai ao encontro do que acontecia. Os alunos ficariam com uma imagem de que havia um estado de puro atraso, que era uma miséria. Uma ideia completamente distorcida, errada. Em termos de questões, talvez levantasse a ideia de que muitos dos bairros vão nascer nesta altura, tentar associar os bairros da periferia de hoje com estes bairros; comparar o bairro de hoje e o do século XIX; esta questão do que se entende por degradado, por grande cidade [...] Relacionar a questão dos esgotos com a reconstrução de Lisboa e os esgotos, bem como comparar com a Idade Média relativamente aos esgotos [...].*

Fazer comparações sempre para que chegassem à conclusão de que há continuidades e diferenças entre tempos.

Esta professora considera que, com este excerto, os alunos ficariam com uma conceção de passado deficitário. Contudo, aproveita o desafio e, com base nesse excerto, propõe um conjunto de questões estabelecendo comparações intertemporais e promovendo implicitamente a reflexão sobre mudança e permanência.

No que diz respeito ao uso de várias narrativas históricas, Daniela considera estas tarefas como importantes, pois permitem desenvolver a ideia de que existem diferentes versões em História à semelhança dos *media* de hoje. Contudo, na tarefa final que proporia aos seus alunos, mostra não ter perceção da existência de pontos de vista sem possibilidades de convergência. O consenso parece ser, pois, um ideal a atingir:

Com certeza que despertará nos alunos o sentido crítico desde tenra idade e este tipo de comparação com o mesmo tempo pode ser aproximado com o que acontece com os jornais. Destes dois autores o que será melhor [...] e este aguçar do espírito crítico é importante para eles estarem atentos a qualquer informação no dia a dia e os «media». Mas também é importante, para além de criticar, tomar uma posição e argumentar em relação à sua tomada de decisão.

Era interessante pegar nos dois documentos, dividir a turma em grupos, não muito grandes, e propor fazerem um esquema do que os documentos têm em comum e as diferenças. Depois, elaborar um resumo ou esquema final para formarem um único documento.

Para esta professora, a competência de espírito crítico, que significa a análise de pontos de vista diversos (mas não opostos), não se encontra adstrita a um determinado nível etário, na medida em que considera que desde tenra idade esta competência pode ser desenvolvida, o

que parece não excluir, de forma implícita, que diferentes alunos com a mesma idade possam demonstrar diferentes níveis de sofisticação de pensamento.

Na escolha da melhor resposta acerca da existência de várias versões em História, dadas pelos alunos, procede à análise de cada uma delas, rejeitando a resposta «mais desconstrucionista» e a «mais positivista», optando pela «perspetivista».

A terceira [autoria] é muito radical, os historiadores devem ser o mais imparciais possível.

A segunda [conhecimento] é mais objetiva, procuram fontes uns mais que outros, mas é evidente que nunca chegaremos à narrativa certa, há sempre dúvidas e vai haver análises diferentes e perspetivas, visões díspares.

Mas a História não é um dado adquirido, está em constante construção, em constante estudo, consenso nunca haverá senão não é História».

A narrativa histórica para os alunos, segundo Daniela, pode ser concebida de forma diferente entre os alunos dos diferentes ciclos de escolaridade, considerando existir uma progressiva autonomia em relação à posição do professor:

Para alunos do 2.º ciclo, eles não questionam muito, focalizam-se no processo, como é que se chegou àquela conclusão, mas o professor é ainda visto como a autoridade. Os mais velhos já questionam qualquer época histórica. Os alunos bebem muito do que o professor diz e qual é o ponto de vista do professor.

Nas tomadas de decisão no quotidiano, Daniela considera que a família e os amigos têm o papel principal na escolha do partido político. Para a profissão, além da família reconhece a influência dos professores:

[decisão acerca de que partido político apoiar] Relativamente ao partido político, eles são influenciados pela família, por gostarem daquela pessoa, porque dão determinadas coisas, por alguns amigos.

[decisão acerca de que emprego escolher] Na profissão, a família: os pais que são bem-sucedidos e os professores porque se identificam com determinado professor.

Daniela, quando confrontada com a incoerência de afirmar-se que a História orienta o presente (como referiu na primeira resposta) e a sua não referência quando se tomam decisões (como referiu também), demonstra a convicção de que a História permite a avaliação das tomadas de decisão e nestas ela «entra» tacitamente, não de uma forma assumida. Não são os conteúdos por si só que promovem um saber em ação, mas talvez, como afirma, um processo de aprendizagem problematizador.

Eu acho que a História tem essa capacidade: a tomada de decisão e o ver para lá da nossa decisão. Essa capacidade de análise e avaliação, e também de alguns exemplos.

Mas agora esta componente essencial da História não é nada valorizada, aliás a disciplina em si, o programa, não privilegia nada disto, esta mais-valia tem sido relegada para segundo plano.

A História pode despertar estas competências nos alunos porque lhe é inerente enquanto conhecimento, mas não podemos esperar que, por termos abordado os temas, isto ocorre. É necessário coerência dos programas sem repetir as temáticas porque as diferenças são os pormenores, a exigência é a mesma, e desta forma só se pensa em decorar datas e definições.

Relativamente a questões de identidade nacional ligadas ao uso de «Nós/Os Portugueses», no quotidiano profissional, aponta:

Os Portugueses, o nós é muito indefinido, os Portugueses somos nós, mas também nos definimos tendo em conta as nossas especificidades num contexto global europeu.

A professora Daniela, ao justificar a utilização de «Nós Portugueses», aponta para uma conceção de identidade que parece ser mais inclusiva numa perspetiva de continuidade temporal e intercultural, ao assumir a existência de similaridades e de especificidades, embora considerando o global como europeu.

Quando questionada sobre qual a narrativa histórica-referência para as suas tomadas de decisão, parece apontar para uma significância variável, em função do contexto concreto em análise:

Não associo assim uma época histórica. Para tomar uma decisão, creio que a minha formação em História me ajuda a ponderar, analisar as coisas. Se calhar trata-se de um defeito de formação profissional, mas também pessoal: eu sou muito crítica e gosto de colocar os diferentes quadros: se eu fizer isto vai acontecer aquilo, se eu não fizer vai [...] E questiono qual será o ponto de equilíbrio.

Esta significância variável parece cruzar-se com uma eventual problematização das «lições da História». Ou, tão só, será a manifestação de uma consciência histórica «exemplar», baseada na aplicação ao presente de regularidades encontradas em diversos passados.

As ideias que emergiram dos participantes do estudo relativamente ao perfil designado por *Continuidades e diferenças entre tempos* podem ser representadas em termos de mapa conceptual da seguinte forma:

Fig. 6. Mapa conceptual do perfil *Continuidades e diferenças entre tempos*

6.6. SÍNTESE GERAL DE PERFIS DO ESTUDO FINAL

As ideias que emergiram dos participantes do estudo podem ser representadas em termos de mapa conceptual da seguinte forma:

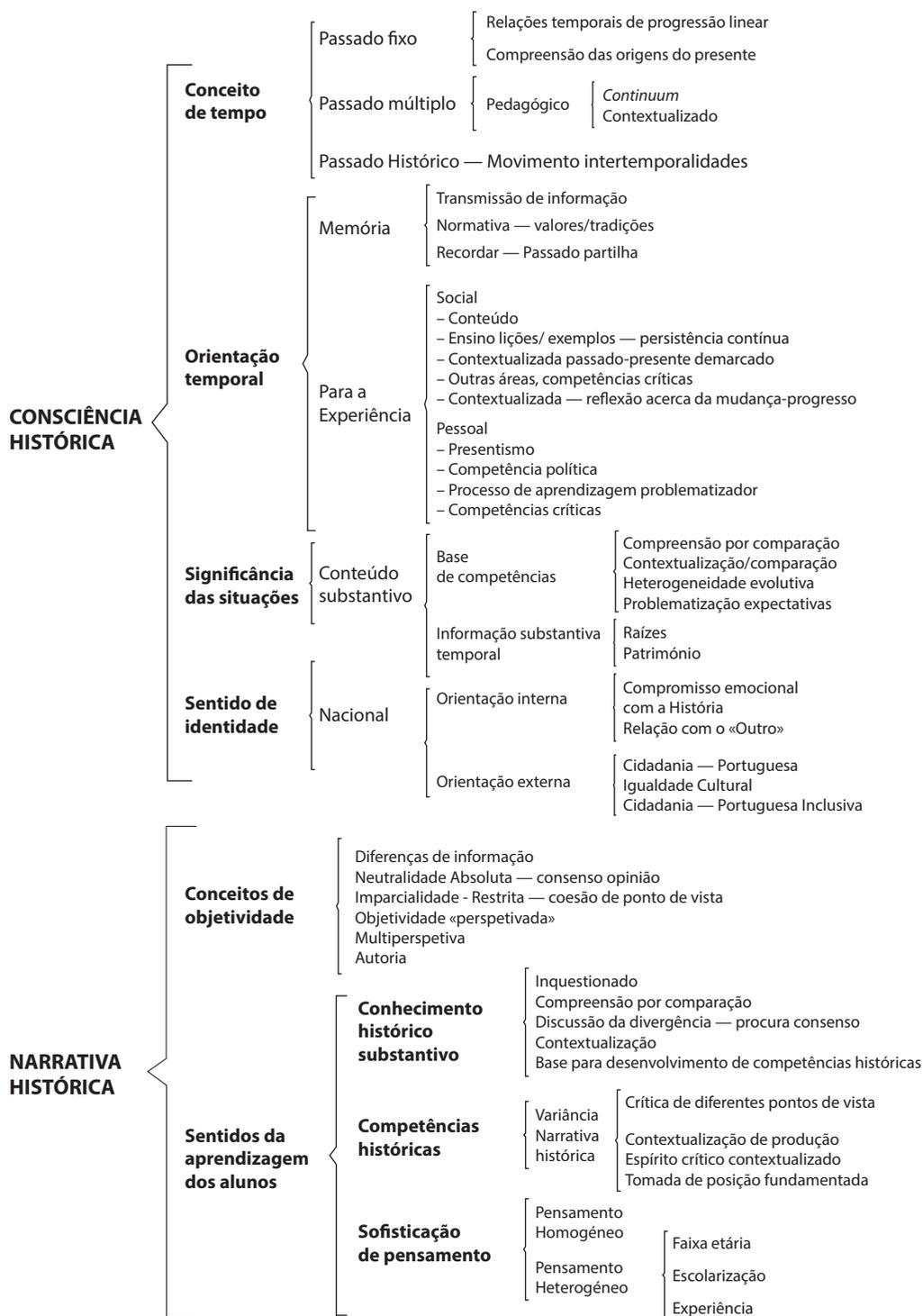


Fig. 7. Mapa conceitual dos perfis do Estudo final

7

ANÁLISE QUANTITATIVA
DO ESTUDO FINAL

Como contributo para uma melhor compreensão do quadro conceptual dos professores de História e estudantes de licenciatura em ensino de História, considerou-se ser importante proceder ao cruzamento das variáveis de caracterização pessoal e profissional com os perfis de pensamento traçados da análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas, apresentadas anteriormente.

Assim, as variáveis independentes como local de trabalho, género, idade, habilitação académica, anos de escolaridade que leciona, local de formação, tipo de profissionalização e experiência profissional foram cruzadas com a variável perfil de pensamento, bem como as opções seleccionadas pelos participantes às questões 1 e 2 da entrevista semiestruturada, a saber:

1. *Ordene de 1 (mais) a 7 (menos) os seguintes símbolos que representariam a sua identidade:*
 - a. a bandeira;
 - b. o hino;
 - c. bacalhau com todos;
 - d. o cravo vermelho;
 - e. as caravelas;
 - f. a língua;
 - g. o fado;
 - h. o vinho do Porto.

2. *De entre as seguintes narrativas abreviadas escolha 4, por ordem de importância, para a História de Portugal:*
 - a. Descobrimentos;
 - b. Colonização;
 - c. D. Afonso Henriques;
 - d. Estado Novo;
 - e. 25 de Abril;
 - f. Dar novos mundos ao mundo;
 - g. Cauda da Europa;
 - h. D. Sebastião.

Os participantes do estudo principal apresentaram ideias, em termos de perfis de pensamento, maioritariamente agrupadas no perfil de pensamento *Lições de um passado em evolução*, cerca de 50% do total, seguindo-se o perfil *Lições do passado*, com cerca de 33,3%. O perfil de pensamento que revela menos expressão é o *Continuidades e diferenças entre tempos*, com 2,1% do total dos participantes.

No que diz respeito à questão 1, pedia-se aos participantes que ordenassem os símbolos que representassem a sua identidade, em termos de importância dessa representação. Note-se que um dos símbolos tinha necessariamente de ser excluído.

Verifica-se através da análise dos extremos que apenas a língua e o fado foram selecionados por todos os participantes, independentemente da importância que lhes foi atribuída. Por outro lado, a importância máxima (correspondente a 7) foi atribuída apenas a: bandeira, hino, cravo vermelho, língua e vinho do Porto. Note-se, ainda, que o símbolo bacalhau com todos obteve um máximo de 4 na escala de importância. Cerca de 50% dos participantes não selecionaram o símbolo «bacalhau com todos» em nenhuma ordem. Já no caso do símbolo «língua», 50% dos indivíduos atribuíram-lhe a importância máxima na escala. Destacam-se ainda os símbolos «bandeira» e «hino». No primeiro caso, a bandeira, 25% dos participantes atribuíram-lhe o máximo de importância; ao hino, 25% dos participantes atribuíram-lhe mais do que 6 na mesma escala (Tabela 2).

Tabela 2. Sumário de medidas estatísticas referentes à questão 1

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

Como se pode observar na tabela 2, a língua, a bandeira e o hino são os símbolos a que os participantes atribuem maior importância para a representação da sua identidade. Procedeu-se então, a um teste estatístico de comparação de proporções, com nível de significância de 5%, para avaliar a veracidade desta tese. Note-se que, caso não haja diferenças significativas entre as posições de importância dos símbolos, a proporção de respostas superiores a 4, em cada um dos símbolos, deverá ser de $\frac{3}{8}$. Concluiu-se, pelo teste anterior, que a proporção de participantes que atribuem uma importância elevada (superior a 4) aos símbolos bandeira, hino e língua é, de facto, superior ao que se esperaria obter se todos os símbolos tivessem a mesma importância relativa. Verifica-se exatamente o oposto para todos os outros símbolos.

Face a esta diferenciação em termos de valoração dos símbolos de representação de identidade, questiona-se se a diferença entre a importância atribuída aos diferentes símbolos estaria relacionada com os diferentes perfis definidos. Como no perfil *Continuidades e diferenças entre tempos* existia apenas um indivíduo, optou-se por retirá-lo para se proceder à subsequente análise estatística. Verificou-se que existe uma diferença significativa entre os símbolos de identidade «bacalhau com todos» e «cravo vermelho» e os perfis de pensamento dos participantes. Assim, no que se refere à valoração atribuída ao símbolo «bacalhau com todos», existe uma diferença

significativa em termos de valoração atribuída entre o perfil *Lições do passado* e o perfil *Lições de um passado em evolução*. Já no que se refere ao símbolo «cravo vermelho», existem diferenças entre o perfil de pensamento designado por *Passado substantivo* e o perfil *Lições do passado*.

Tabela 3. Relação entre a diferente importância atribuída aos símbolos e os perfis

Bonferroni Dependent Variable	(I) Perfil de pensamento	(J) Perfil de pensamento	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bacalhau com todos	Passado substantivo	Lições do passado	-1,2500	,5204	,119	-2,777	,277
		Lições de um passado em evolução	,5000	,4907	1,000	-,939	1,939
	Lições do passado	Passado substantivo	1,2500	,5204	,119	-,277	2,777
		Lições de um passado em evolução	1,7500(*)	,3879	,004	,612	2,888
Cravo vermelho	Lições de um passado em evolução	Passado substantivo	-,5000	,4907	1,000	-1,939	,939
		Lições do passado	-1,7500(*)	,3879	,004	-2,888	-,612
	Passado substantivo	Lições do passado	-2,2143(*)	,7564	,017	-4,109	-,320
		Lições de um passado em evolução	-1,8810(*)	,7176	,038	-3,678	-,084
	Lições do passado	Passado substantivo	2,2143(*)	,7564	,017	,320	4,109
		Lições de um passado em evolução	,3333	,5348	1,000	-1,006	1,673
	Lições de um passado em evolução	Passado substantivo	1,8810(*)	,7176	,038	,084	3,678
		Lições do passado	-,3333	,5348	1,000	-1,673	1,006
		Lições de um passado em evolução	-,2292	,4554	1,000	-1,363	,904
		Lições de um passado em evolução	Passado substantivo	-,6369	,6061	,897	-2,146
			Lições do passado	,2292	,4554	1,000	-,904

* The mean difference is significant at the .05 level

O símbolo de representação de identidade «bacalhau com todos» foi escolhido por 12 participantes; seis desses participantes pertencem ao perfil de pensamento *Lições de um passado em evolução*, 4 ao perfil de pensamento *Lições do passado* e 2 ao perfil *Passado substantivo*.

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

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

Relativamente à segunda questão de resposta fechada que se colocou aos participantes, no que diz respeito às quatro narrativas abreviadas da História de Portugal que escolheriam de oito apresentadas, qual a valoração atribuída, procedeu-se igualmente à análise quantitativa das mesmas, cruzando-se com as variáveis independentes já mencionadas.

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

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

Pode-se afirmar que os participantes no estudo valorizam menos as narrativas abreviadas que parecem abordar de forma menos positiva determinadas realidades históricas nacionais.

É de realçar que destas oito narrativas abreviadas apresentadas aos participantes, quatro tinham uma abordagem mais positiva/otimista do passado do país, a saber, Descobrimentos, D. Afonso Henriques, 25 de Abril, Dar novos mundos ao mundo; tendo as restantes quatro um pendor antagónico. Neste sentido, organizaram-se as opções de resposta dos participantes pelas seguintes categorias: a escolha de 3 narrativas abreviadas com pendor mais positivo e 1 narrativa com uma abordagem mais negativa/pessimista; um empate do tipo de narrativas abreviadas; e a opção de 3 narrativas abreviadas com um pendor mais negativo/pessimista e 1 com uma abordagem mais positiva. Com esta categorização, pretendeu-se testar se existe ou não uma diferença significativa entre as opções de resposta dos participantes pelas categorias anteriormente definidas e o tempo de serviço docente. Verificou-se que existe uma diferença significa-

tiva entre o tempo de serviço docente e as opções de resposta dos participantes relativamente às narrativas abreviadas da História de Portugal propostas (Tabela 4).

Tabela 4. Teste de hipóteses de proporções sobre a importância atribuída às narrativas abreviadas categorizadas e o tempo de serviço docente

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,563	3	1,188	3,894	,015
Within Groups	13,417	44	,305		
Total	16,979	47			

Para melhor compreender esta realidade, analisou-se entre que grupos de tempo de serviço estas diferenças se verificavam. Pode-se afirmar que existem diferenças significativas entre o tipo de opções de narrativas abreviadas da História nacional feitas pelos professores estagiários e os professores com mais de dez anos de serviço docente (Tabela 5).

Tabela 5. Diferença entre o tempo de serviço docente e a valoração das categorias de narrativas abreviadas

Dependent Variable: Tpos_neg
Bonferroni

(I) Tempo de serviço	(J) Tempo de serviço	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Sem tempo de serviço	Estágio	,25000	,22543	1,000	-,3728	,8728
	+ 3 – 10 anos	-,16667	,22543	1,000	-,7895	,4562
	+ 10 anos	-,50000	,22543	,191	-1,1228	,1228
Estágio	Sem tempo de serviço	-,25000	,22543	1,000	-,8728	,3728
	+ 3 – 10 anos	-,41667	,22543	,428	-1,0395	,2062
	+ 10 anos	-,75000(*)	,22543	,011	-1,3728	-,1272
+ 3 – 10 anos	Sem tempo de serviço	,16667	,22543	1,000	-,4562	,7895
	Estágio	,41667	,22543	,428	-,2062	1,0395
	+ 10 anos	-,33333	,22543	,878	-,9562	,2895
+ 10 anos	Sem tempo de serviço	,50000	,22543	,191	-,1228	1,1228
	Estágio	,75000(*)	,22543	,011	,1272	1,3728
	+ 3 – 10 anos	,33333	,22543	,878	-,2895	,9562

* The mean difference is significant at the .05 level.

Os professores estagiários optaram maioritariamente pelas narrativas abreviadas com cariz mais positivo face à História nacional, embora predomine a categoria de 3 narrativas abreviadas positivas e 1 mais pessimista; por oposição, os professores com mais de 10 anos de serviço optaram na sua maioria por uma categoria com um empate relativamente ao tipo de narrativas abreviadas, 2 com cariz mais positivo e 2 com cariz mais negativo, seguido da categoria 3 narrativas mais positivas e 1 narrativa abreviada de pendor mais pessimista.

De seguida equacionou-se se estas diferenças em termos de opções de narrativas abreviadas apresentavam comportamento similar com o cruzamento da variável independente idade. Pode-se concluir que existem diferenças significativas entre os diferentes grupos etários (Tabela 6).

Tabela 6. Teste de hipóteses de proporções entre as narrativas abreviadas categorizadas e os grupos etários

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,579	2	2,289	8,308	,001
Within Groups	12,400	45	,276		
Total	16,979	47			

Para melhor compreender esta realidade, analisou-se que grupos etários escolhiam as diferentes categorias de narrativas abreviadas. Estas diferenças verificaram-se nos dois primeiros grupos etários, 21-30 e 31-40 anos, com o último grupo etário dos participantes, 41-50, quanto ao tipo de opções das narrativas abreviadas propostas da História de Portugal (Tabela 7).

Tabela 7. Diferença entre os grupos etários e a valoração das narrativas abreviadas categorizadas

Dependent Variable: Tpos_neg
Bonferroni

(I) Idade	(J) Idade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
21-30	31-40	-,25897	,17020	,405	-,6822	,1643
	41-50	-,90659(*)	,22353	,001	-1,4625	-,3507
31-40	21-30	,25897	,17020	,405	-,1643	,6822
	41-50	-,64762(*)	,24029	,030	-1,2452	-,0501
41-50	21-30	,90659(*)	,22353	,001	,3507	1,4625
	31-40	,64762(*)	,24029	,030	,0501	1,2452

* The mean difference is significant at the .05 level.

Os professores dos escalões etários 21-30 e 31-40 anos optaram maioritariamente pelas narrativas abreviadas com cariz mais positivo face à História nacional, embora predomine a categoria de 3 narrativas abreviadas positivas e 1 mais pessimista; por oposição, os professores do grupo etário 41-50 anos optaram na sua maioria por uma categoria com um empate relativamente ao tipo de narrativas abreviadas, 2 com cariz mais positivo e 2 com cariz mais negativo, seguido da categoria de 3 narrativas mais positivas e 1 narrativa abreviada de pendor mais pessimista.

Estes dados parecem estar em consonância com o verificado nas opções dos participantes das narrativas abreviadas categorizadas e o tempo de serviço docente. Assim, sugere-se que com a experiência profissional e a idade os professores tenderão a olhar a História de forma mais equilibrada, considerando aspetos positivos e negativos do passado.

Em relação ao cruzamento das variáveis local de trabalho, género, habilitação académica, anos de escolaridade que leciona, local de formação, tipo de profissionalização e perfil conceptual, não se apresentaram as medidas estatísticas realizadas por não terem existido entre estas variáveis resultados estatisticamente significativos.

8

REFLEXÕES FINAIS

O objetivo embrionário desenhado para este estudo consistia em compreender os perfis conceptuais de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica. Neste sentido, partilhando o campo teórico da Filosofia da História sobre a conceptualização de narrativa e consciência históricas, dos contributos da investigação em educação histórica, bem como da abordagem da metodologia qualitativa *Grounded Theory*, projetou-se a construção de um modelo de categorização de ideias de professores e futuros professores com diferentes perfis acerca de narrativa e consciência históricas.

Para a clarificação dos eixos norteadores deste estudo de investigação, tornou-se crucial o debate teórico, à luz de diferentes perspetivas, e a clarificação de dois conceitos principais: a narrativa e a consciência históricas. Neste percurso, debateram-se múltiplas perspetivas do foro da Filosofia da História, tentando-se operacionalizar cada um desses conceitos através da proposta de uma definição teórica. Deste enquadramento, constataram-se articulações entre conceitos que se agregam em diferentes tipos de consciência histórica: narrativa histórica, conceptualizações de Tempo, orientação temporal, identidade, memória quer individual quer coletiva. Os tipos de consciência histórica propostos por Rösen⁵¹² conjugam as ideias anteriormente referidas em quatro tipos: consciência histórica original, consciência histórica exemplar, consciência histórica crítica e consciência histórica ontogenética.

Articulando o debate filosófico dos constructos em análise neste estudo com a investigação em educação histórica, pretendeu-se compreender de forma global que tipo de propostas para educação histórica têm surgido em diversificados contextos e como foram desenhados esses mesmos modelos. Por outro lado, urgia compreender os modelos de formação de professores em Portugal e os perfis de profissionalidade docente que se perspetivam, de forma geral e, em particular, para o professor de História.

Partindo-se de todo este quadro teórico, procurou-se obter evidência que contribuísse para a clarificação das seguintes questões de investigação:

- Que tipo(s) de relação existe entre o quadro conceptual da narrativa histórica e os perfis de consciência histórica manifestados pelos professores e futuros professores de História?
- Como se articulam os quadros conceptuais epistemológicos de professores e futuros professores de História com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos?
- De que modos interagem os diferentes constructos envolvidos na conceção de consciência histórica?
- Que relações existem entre os perfis conceptuais dos professores e futuros professores com a sua experiência profissional, idade e outras características diferenciadoras?

⁵¹² RÜSEN, 1993; RÜSEN, 2000a.

8.1. A EVIDÊNCIA DO MODELO CONCEPTUAL EMPÍRICO

No quadro de investigação qualitativa e de metodologia designada por *Grounded Theory*, todo o desenho do estudo bem como a análise dos dados foram evoluindo ao longo deste percurso de pesquisa. Dos dois estudos preliminares emergiram dois modelos conceptuais de perfis de consciência histórica, que contribuíram de forma significativa, e de diferentes modos (refinamento de instrumento de recolha de dados, análise dos dados), para a construção do modelo conceptual de perfis de consciência histórica do estudo final.

O modelo de perfis de consciência histórica que se propõe conjuga os constructos agregadores consciência histórica e narrativa histórica, ao longo de quatro perfis de pensamento.

O perfil *Passado substantivo* integra ideias de percepção do passado em termos de conteúdos substantivos, nomeadamente sobre determinadas origens que funcionam como uma memória coletiva e que, eventualmente, instilariam por si só valores de identidade. Deste modo, determinado conteúdo substantivo da História é intemporal, inquestionado e memorizado para ser preservado. Como reflexo aparecem neste perfil ideias de neutralidade absoluta, procurando-se o consenso ao nível da objetividade da narrativa histórica. Neste sentido, considera-se que a aprendizagem dos alunos quanto à variância da narrativa se deve focalizar na discussão da autoria, prevalecendo uma ideia que existe um pensamento homogéneo entre os diferentes alunos.

O perfil *Lições do passado* conjuga uma visão do passado que em *continuum* orienta normativamente para os valores e tradições, recordando-se um certo passado em prol do reforço da autoestima social, assumindo a identidade um sentido nacional também de compromisso emocional com a História; refere-se o «Outro» como diferente, pensando-se o conteúdo substantivo da História como uma base para o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão por comparação. Neste sentido, a objetividade da narrativa é pensada em termos de imparcialidade restrita, procurando-se a coesão de pontos de vista; a discussão da divergência estimula o raciocínio crítico dos alunos, que neste perfil de ideias são diferenciados em termos de elaboração de pensamento pela idade.

O perfil *Lições de um passado em evolução* integra ideias de que o passado é útil para a vida, no plano social e pessoal, porque permite aprender lições que devem ser devidamente contextualizadas, procurando-se que exista um passado que nos fornece exemplos não para serem seguidos *stricto sensu*, mas para servirem de base de reflexão acerca da mudança em progresso e permitirem a contextualização do presente. A partilha de um quadro histórico/cultural, de tradições e valores, permite a coesão da identidade no sentido nacional que nos difere do «Outro», em relação com o «Nós». A imparcialidade do historiador seria ideal, contudo o consenso é inaceitável. Aceita-se a heterogeneidade de competências e de pensamento dos alunos tendo em atenção a faixa etária e a escolarização, fornecendo o conhecimento histórico substantivo a contextualização do presente, sendo a variância da narrativa histórica justificada através do contexto de produção.

O perfil *Continuidades e diferenças entre tempos* concebe o passado como um movimento de intertemporalidades, promovendo a reflexão acerca das continuidades e diferenças entre diversos passados e presentes que se analisa, num processo problematizador. Esta análise permite a contextualização de vários quadros históricos, a perceção da heterogeneidade evolutiva e a problematização dos horizontes de expectativa. A identidade de sentido nacional aponta para a partilha de continuidade temporal e intercultural, mas ainda de forma específica face às similaridades e especificidades de uma identidade global europeia. Neste sentido, pensa-se a objetividade da narrativa de forma «perspetivada» balançando-se entre a aceitação da multiplicidade de versões e a busca de consenso. A narrativa histórica pode ser útil para os alunos no desenvolvimento do seu espírito crítico, que deve ser contextualizado e fundamentado de forma que eles possam «ler» o mundo. Os níveis de elaboração do pensamento histórico dos jovens são associados não só à escolarização e à faixa etária, mas também às suas experiências pessoais.

Estes perfis de consciência histórica, que emergiram dos dados analisados, foram construídos com subsídios decorrentes da reflexão sobre a matriz e tipos de consciência histórica apresentados por Rüsen, bem como sobre os estudos empíricos de Lee, Von Borries, Pais, Seixas, Barca, Gago, Barca *et al.*, Magalhães, Virta, entre outros.

8.2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em consonância com os estudos de investigação em educação histórica, nomeadamente em cognição situada, e com a proposta de tipologia de consciência histórica de Rüsen⁵¹³, nenhum modelo de perfis é estanque. Cada um dos perfis pode emergir na mesma pessoa em diferentes alturas face a contextos particulares.

Pode-se sugerir que existe alguma relação entre o perfil de consciência histórica que se vislumbra entre os professores e futuros professores de História e as suas conceções de narrativa histórica, em proximidade com a proposta de Rüsen⁵¹⁴. As conceções de narrativa histórica concretizam os modos de dar sentido às realidades e são um indicador da conceptualização da função de orientação temporal⁵¹⁵. O quadro conceptual da narrativa define a capacidade de diversos perfis de consciência humana fazerem emergir procedimentos através dos quais se faz sentido do passado de formas diferenciadas. Isto tem como efeito uma orientação temporal que se reflete na vida quotidiana mais ou menos conscientemente, e sob abordagens mais emocionais ou mais racionais, e perpassadas por um pensamento histórico mais ou menos sofisticado⁵¹⁶.

A distribuição dos perfis de pensamento realça maioritariamente o perfil designado por *Lições de um passado em evolução*, cerca de 50% do total de participantes, seguindo-se o perfil designado por *Lições do passado*, com cerca de 33,3%. O perfil de pensamento que revela menos

⁵¹³ RÜSEN, 2000a.

⁵¹⁴ RÜSEN, 2000a.

⁵¹⁵ RÜSEN, 1993.

⁵¹⁶ RÜSEN, 1993.

expressão é o designado por *Continuidades e diferenças entre tempos*, com 2,1% do total dos participantes. Poder-se-á afirmar a existência de uma hegemonia de consciência histórica de tipo exemplar, seguindo-se como modelo teórico a proposta tipológica de Rüsen⁵¹⁷. Assim, os participantes portugueses deste estudo perspetivam a utilidade da História para a vida contemporânea ao nível das lições e modelos a apreender do passado. Neste sentido, a memória coletiva deve recordar um leque de situações que demonstrem as aplicações das regras de conduta que são válidas para o presente de forma mais ou menos flexível tendo em atenção o contexto em que ocorreram. É acentuado o papel da História em termos de orientação temporal social (transmissão de valores através dos conteúdos, por comparação passado-presente, por contextualização relativa aos diferentes segmentos temporais e por desenvolvimento de competências críticas de informação). Já a orientação temporal pessoal é menos assumida, reconhecendo-se na maioria dos casos que o meio ambiente e os *media* têm um papel fundamental nas tomadas de decisão práticas, a nível de escolhas políticas e profissionais.

Encara-se a existência de múltiplas narrativas como fruto de diversos contextos, nomeadamente de produção, que devem ser analisadas e discutidas com os alunos, embora sob propostas sobretudo de cariz positivista (procurando-se a verdade, a imparcialidade neutral e o consenso). Estas conceções aproximam-se dos resultados obtidos em investigações com jovens portugueses sobre a provisoriedade da explicação histórica⁵¹⁸ e a variância da narrativa histórica⁵¹⁹. A maioria dos professores participantes reconhece diferentes níveis de pensamento histórico nos alunos, atribuindo-os à faixa etária e/ou ao ano de escolaridade em que se encontram, mas não se vislumbra uma fundamentação segura com base na pesquisa em Educação Histórica.

A hegemonia de consciência histórica de tipo exemplar parece estar em consonância também com os dados do projeto europeu *Youth and History*, segundo Von Borries⁵²⁰, que afirma que os alunos dos países da Europa do Sudeste consideram que a História é importante porque dá a conhecer «as tradições, as características, os valores e as tarefas da nossa nação e sociedade», bem como providencia «conhecimento sobre os factos principais da História». Pais⁵²¹, por seu turno, considera que o entusiasmo dos jovens face à História se deve ao facto de as identidades destes jovens de países mais carenciados serem construídas de forma retrospectiva, valorizando o seu passado. Assim, os jovens portugueses revelam uma identidade nostálgica, orientada para o passado, para a tradição e o encantamento. A nação é pensada como uma forma de unificação através da origem e da tradição. Como explicação desta situação, Von Borries⁵²² relaciona-a com estratégias utilizadas em sala de aula convencionais, centradas no conteúdo substantivo da História e na «interpretação tradicional». Na amostra deste estudo há uma preocupação central com os conteúdos, mas alguns professores manifestam também

⁵¹⁷ RÜSEN, 2000a.

⁵¹⁸ BARCA, 2000.

⁵¹⁹ GAGO, 2001.

⁵²⁰ BORRIES, 2000.

⁵²¹ PAIS, 1999.

⁵²² BORRIES, 2000.

preocupações em desenvolver competências de relacionamento e problematização dos contextos, bem como de análise de informação.

É de realçar os símbolos de representação de identidade escolhidos e valorações atribuídas pelos participantes no estudo. Assim, a língua e o fado foram selecionados por todos os participantes. Contudo, a importância máxima (correspondente a 7) foi atribuída apenas à bandeira, hino, cravo vermelho, língua e vinho do Porto. No caso do símbolo «língua», 50% dos participantes atribuíram-lhe a importância máxima da escala; à bandeira, 25% dos participantes atribuíram-lhe também o máximo de importância; ao hino, 25% dos participantes atribuíram-lhe mais do que 6 na mesma escala. Estas opções de símbolos de identidade parecem demonstrar um pensamento de cariz nacional arraigado às especificidades e, à exceção da língua, que nos diferencia do «Outro», consonante com uma perspetiva conservadora. No que se refere aos símbolos de identidade «cravo vermelho» e «bacalhau com todos», existe uma diferença significativa em termos de valoração atribuída aos símbolos referidos e o perfil de consciência histórica. No que se refere ao símbolo «cravo vermelho», existem diferenças estatisticamente significativas entre o perfil de pensamento designado por *Passado substantivo* e o perfil *Lições do passado*. Os participantes que se enquadram no perfil *Passado substantivo* valorizam minimamente o símbolo «cravo vermelho» em relação ao que acontece com os outros dois perfis de pensamento — *Lições do passado* e *Lições de um passado em evolução*. Esta situação parece estar em sintonia com o facto de neste perfil de consciência histórica se procurarem as raízes, as origens, as tradições que se encontram num passado mais longínquo que a contemporaneidade e por neste perfil se perspetivar a identidade numa lógica de continuidade prudente que seria incoerente com um símbolo que pressupõe uma mudança. De realçar ainda que nos outros dois perfis de consciência histórica — *Lições do passado* e *Lições de um passado em evolução* —, o símbolo «cravo vermelho» obtém como valoração mais predominante a que se situa nos graus 3 e 4. Neste caso, teremos subjacente a necessidade de coesão para a identidade nacional. Já no que se refere ao símbolo «bacalhau com todos», são diferentes estatisticamente entre o perfil *Lições do passado* e o perfil *Lições de um passado em evolução*. A diferença significativa de opção entre o perfil de pensamento *Lições de um passado em evolução* e *Lições do passado* parece ocorrer porque no primeiro perfil este símbolo de identidade, quando escolhido, é valorizado no extremo mínimo, não se verificando a mesma situação no perfil de pensamento *Lições do passado*, em que os participantes atribuem uma valoração entre 2 e 4, num total de valoração máxima de 7. Esta situação pode corroborar o facto de estarmos a lidar com um modelo de perfis que, como já referido, não é estanque: os perfis podem ser permeáveis entre si e ocorrerem de forma distinta conforme o contexto e a situação com que nos deparamos. A maior valoração deste símbolo pelo perfil *Lições do passado* pode ser compreensível à luz de uma perspetiva de maior proximidade com as tradições.

As narrativas abreviadas, segundo Rösen⁵²³, são um modo de expressão da consciência histórica e podem evidenciar as relações entre dois constructos: identidade e memória, peças

⁵²³ RÜSEN, 2000a.

integradas no conceito agregador consciência histórica. Deste modo, das narrativas abreviadas propostas, as que são escolhidas com maior grau de valorização em média são as narrativas referentes a D. Afonso Henriques e aos Descobrimentos, de cariz mais político-económico, o que vai ao encontro das conclusões de Barca *et al.*⁵²⁴, em que se apontou que os professores estagiários de História portugueses, na construção das suas narrativas, dão especial relevo a aspetos políticos e económicos, havendo uma convergência para uma só narrativa, e muito raramente consideram perspectivas alternativas. As narrativas abreviadas menos valorizadas foram Cauda da Europa e D. Sebastião. Tendo presente que neste estudo o tipo de consciência histórica mais frequente é o de consciência exemplar proposto por Rösen⁵²⁵, este não é um resultado surpreendente porque aponta para uma memória de um passado fundacional, que procura esquecer as realidades que não se gostaria de narrar. Este esquecer seletivo da realidade do passado é corroborado com os testes estatísticos sobre a existência ou não de diferença significativa entre as opções de valorização das narrativas abreviadas com pendor mais positivo ou mais negativo e o tempo de serviço docente dos participantes. Verificou-se que os professores estagiários optaram maioritariamente pelas narrativas abreviadas com cariz mais positivo face à História nacional; por oposição, os professores com mais de 10 anos de serviço optaram, na sua maioria, por uma categoria com um empate relativamente ao tipo de narrativas abreviadas (2 com cariz mais positivo e 2 com cariz mais negativo). Por outro lado e em consonância, os professores do escalão etário 21-30 e 31-40 anos optaram maioritariamente pelas narrativas abreviadas com cariz mais positivo face à História nacional; por oposição, os professores do grupo etário 41-50 anos optaram na sua maioria por uma categoria com um empate relativamente ao tipo de narrativas abreviadas (2 com cariz mais positivo e 2 com cariz mais negativo). Com o passar dos anos e as vivências, parece que o romantismo do passado glorioso vai dando origem a uma visão mais equilibrada sobre as diferentes realidades.

Relembrem-se as conclusões de Pais⁵²⁶ que apontam que os jovens portugueses demonstram de forma ténue uma identidade «supranacional e europeia», quando pensam o colonialismo como uma aventura e alimentam artificialmente um mito, bem como o orgulho nacional que advém da experiência colonialista, parecendo existir um «branqueamento» artificial do capital «sujo» associado à exploração colonial. Tendo em atenção outros agentes importantes no campo do ensino-aprendizagem, relembrem-se as conclusões do estudo de Levstik⁵²⁷ em que os professores e futuros professores dos Estados Unidos da América consideram não ser fundamental tratar dos aspetos «negativos» do passado, vistos mais como aberrações do que padrões da história dos Estados Unidos da América, por temerem que sejam coercivos e fatores de divisão da identidade nacional. Estas duas situações de Portugal e dos Estados Unidos da América demonstram que não existe um compromisso com a validade, pelo menos como princípio regu-

⁵²⁴ BARCA *et al.*, 2005.

⁵²⁵ RÜSEN, 2000a.

⁵²⁶ PAIS, 1999.

⁵²⁷ LEVSTIK, 2000.

lador. Nestes casos, não se demonstra respeito pelo passado, que deve ser interpretado mesmo que pouco simpático ou estranho⁵²⁸. Este mesmo autor afirma que é necessário abandonar o ensino de uma simples versão «científica» do passado, antes é necessário ajudar os alunos a reconhecer que, em História, por vezes, tem de se contar uma narrativa que preferíamos não aceitar. Se os alunos não desenvolvem estas disposições mentais, que devem ser revisitadas e renegociadas continuamente, no entender de Lee⁵²⁹ é sinal de que os alunos ainda não começaram a compreender a História. Ao termos em atenção as narrativas abreviadas mais valorizadas pelos professores e futuros professores de História deste estudo, podemos questionar se esta situação ocorre por ser um sentir da sociedade portuguesa, também refletido no programa de conteúdos da História, que por sua vez tem eco na aula de História. A memória coletiva não pode ser considerada apenas como simples «fixação» do que, como e porque aconteceu. O passado é em parte presente, pois, quando são colocadas questões, estas demonstram necessidades e interesses da e na memória histórica coletiva. Face às opções dos professores e futuros professores de História, deste estudo, de símbolos de identidade e narrativas abreviadas de História de Portugal, parece poder-se afirmar que estaremos perante uma memória coletiva de fascinação pelo passado, recorrendo-se a famílias narrativas para fundamentar, valorizar e legitimar o comportamento presente. Esta conceptualização da memória como algo pessoal e simbólico, que tem um papel na formação da identidade e na orientação das atividades humanas, é simplesmente um agente de ideologias específicas⁵³⁰. Assim conceptualizada, a História apresenta-se de acordo com interesses e necessidades de alguns que pretendem construir a identidade coletiva.

A utilização de «Nós»/«Portugueses» parece fazer-se de forma pendular sugerindo que o uso de uma ou outra forma não será o reflexo de uma identidade mais nacionalista e menos intercultural. Contudo, assiste-se a diferentes identidades consoante o perfil de pensamento apresentado, desde uma identidade nacional fundada nas raízes a uma identidade mais inclusiva e global (europeia). Parece ser premente questionar os diferentes usos de «Nós»/«We» ou «Portugueses»/«British» em estudos transculturais, e se esta utilização ocorre ou não face a uma perspetiva nacional ou intercultural.

O uso de «British» na sala de aula de História parece ser para os professores ingleses o modo mais objetivo em contextos em que há diversidade de culturas, referindo ainda que a expressão «We» é mais emocional, mas pouco identitária quando se trabalha com perspetivas diferenciadas (segundo as ideias das duas professoras estagiárias inglesas). Prevalece uma componente emocional na relação com o passado, no que se refere à identidade assumida com o «We». No seu conjunto, embora se conte com um número reduzido de participantes ingleses, estes revelam preocupações de uma cidadania mais abrangente em que ocorre a contextualização pessoal e social, construída internamente em compromisso com a História e a igualdade cultural. Em termos globais, pode-se considerar que as entrevistas, realizadas no 3.º momento

⁵²⁸ LEE, 2002b.

⁵²⁹ LEE, 2002b.

⁵³⁰ RÜSEN, 2000a

do estudo-piloto, foram enriquecedoras porque permitiram aferir o quadro de análise e, pese embora a diferença entre o número de participantes ingleses e o número de participantes portugueses, os dados sugerem que aqueles professores demonstraram uma conceção de objetividade perspetivada face à narrativa, que passa pela aceitação da existência de multiplicidade de modelos e multiplicidade de versões históricas, emergindo a ideia de validação das mesmas. Por outro lado, no que diz respeito aos sentidos da aprendizagem dos alunos, estes professores têm uma perceção mais clara e operacionalizada de como o conhecimento histórico substantivo deve ser contextualizado; que competências específicas desenvolve ou pode desenvolver; que fatores sustentam os diferentes níveis de sofisticação de pensamento dos alunos. De realçar que só os professores ingleses apontaram competências analíticas, de empatia, sociabilidade e comunicação como formas de a História contribuir para o desenvolvimento social e o sucesso profissional mesmo em outras áreas de saber dos jovens.

Os dados do estudo final sugerem existir uma relação entre o perfil de consciência histórica dos participantes e os sentidos da aprendizagem dos alunos. Dentro de um grande quadro de perfil de pensamento ao nível da tipologia de Rüsen⁵³¹ de exemplar — *Lições do passado e Lições de um passado em evolução* —, considera-se que a contextualização é o ponto fulcral das aulas de História, permitindo o conhecimento substantivo contextualizar o presente; os alunos compreendem a variância da narrativa face ao contexto de produção, desenvolvendo-se o seu raciocínio crítico. Antevê-se apenas timidamente, nesta perspetiva de sentido das aprendizagens dos alunos, preocupações explícitas de promover a reflexão acerca de situações-problema inerentes à compreensão histórica a serem trabalhadas seguindo a experiência do processo de investigação histórica por parte dos alunos, visando a complexificação de tarefas e a sofisticação da literacia histórica.

Por outro lado, esta grande prevalência de perfis de consciência histórica designados neste estudo por *Lições de um passado em evolução* e *Lições do passado* pode estar relacionada com o facto de o modelo da *Escola dos Annales* ter sido veiculado pelas diferentes universidades e pelos próprios currículos de História até à década de 1990. Este contexto curricular parece ter marcado de forma muito significativa o pensamento histórico dos professores portugueses, como afirmou Magalhães⁵³², em cujo estudo os professores de História participantes consideravam a História como uma ciência construída com base em rigor documental. Por outro lado, no que se refere a questões relacionadas com a cidadania, enquanto as preocupações tradicionalistas tiveram menor adesão por parte dos professores nesse estudo de natureza quantitativa, neste estudo qualitativo tal situação não se confirma. As visões algo conservadoras — *Passado substantivo*, *Lições do passado*, *Lições de um passado em evolução* — parecem consubstanciar a dúvida de Magalhães⁵³³ de que os professores não aderiram por considerarem que essas seriam respostas indesejáveis social e educacionalmente. De acrescentar, por

⁵³¹ RÜSEN, 2000a.

⁵³² MAGALHÃES, 2000.

⁵³³ MAGALHÃES, 2000.

um lado, que da análise dos programas de Teoria de História se verifica ainda uma grande incidência da *Escola dos Annales* e, por outro, que a articulação entre a Epistemologia da História e a Didática ou Metodologia do Ensino da História não aparece de forma recorrente e explícita nos programas das disciplinas analisados. As preocupações de promoção de reflexão entre os professores numa ótica de desenvolvimento de perfis de profissionalidade em que se procura clarificar e articular o mundo epistemológico, ideológico e metodológico do professor e, especificamente, do professor de História não aparecem de forma explícita e relevante nos programas analisados.

Relembra-se o levantamento de Boix-Mansilla⁵³⁴ sobre o ensino de História, que passa pela constatação de que muitos professores ensinam aos alunos os conteúdos substantivos da História na esperança de que estes desenvolvam automaticamente competências históricas. Esta parece ter vindo a ser a opção dos educadores de História em Portugal.

A mudança conceptual dos professores de História deve ser promovida passando da ênfase do conhecimento histórico substantivo para uma reflexão que os consciencialize dos seus próprios quadros epistemológicos, crenças, atitudes, valores e responsabilidade. Isto é, seria desejável caminhar para o centro do «onion model» proposto por Korthagen⁵³⁵. Esta consciencialização por parte dos professores é muitas vezes conseguida de forma mais válida através de momentos de partilha, quer oral quer escrita, num diálogo estreito entre escola e ensino superior, para que os desafios de reflexão sejam também potenciados e cada vez mais sofisticados, em consonância com os níveis e perfis de profissionalidade docente. Como é advogado por Day⁵³⁶, o desenvolvimento profissional pode acontecer de duas formas: ou por crescimento aditivo — desenvolvem-se mais conhecimentos, destrezas; ou por crescimento transformativo — foco colocado nas mudanças significativas de crenças, conhecimentos e destrezas. O primeiro tipo de crescimento parece reforçar a noção de que os professores só precisam de saber gerir o seu ensino, e, de forma implícita, parece afirmar-se que a compreensão dos pressupostos e contextos mais vastos é de menor importância. Os professores e futuros professores de História portugueses, ao revelarem uma consciência histórica de tipo exemplar, parecem encontrar-se neste tipo de conhecimento aditivo. A sua preocupação central parece ser demonstrar competência para cumprir as regras e as finalidades que lhes são propostas em termos organizacionais. Esta situação parece ser visível quando, em termos de sentido das aprendizagens dos alunos, se realça o conhecimento histórico substantivo que demonstra a validade de regras, que permita a contextualização do presente. Ou seja, os professores e futuros professores parecem querer operacionalizar a frase «Conhecer o passado, compreender o presente e perspetivar o futuro» pela continuidade do que já foi demonstrado no passado. Contudo, e talvez face às novas orientações curriculares do desenvolvimento de competências essenciais, consideram ser necessário desenvolver o raciocínio crítico dos alunos. Neste sentido, o professor e o futuro profes-

⁵³⁴ BOIX-MANSILLA, 2000.

⁵³⁵ KORTHAGEN, 2003.

⁵³⁶ DAY, 2001; DAY, 2003.

sor parecem demonstrar um conhecimento aditivo, na medida em que vão tentando articular os seus conhecimentos e destrezas anteriores com as novas orientações, mas parecem fazê-lo por acumulação, sugerindo que não refletiram acerca do que Lee⁵³⁷ designa por «the big picture». Esta lacuna pode ser que seja também uma das explicações para a incoerência entre as respostas dos alunos e as respostas dos professores portugueses acerca do interesse dos alunos pela aula de História⁵³⁸. Assim, os alunos afirmam que gostam de História, tendo os professores uma opinião completamente oposta quando afirmam que os jovens não têm interesse pela disciplina. Por outro lado, embora haja um maior entusiasmo dos alunos portugueses relativamente aos restantes alunos europeus, os alunos portugueses são os que têm as classificações médias mais baixas e são os que menos apreciam o desempenho dos professores. Os professores devem agarrar este desafio — grande motivação para a História, descontentamento face ao desempenho dos professores e aproveitamento insuficiente dos alunos — para crescerem de forma transformativa, isto é, repensar e mudar o quadro conceptual da sua profissionalidade docente. Como refere Alves⁵³⁹, definir as matrizes do perfil de professor de forma a este desenvolver uma consciência identitária que persiga uma profissionalidade prospetiva. Para isso devem ser responsabilizados os formadores dos professores de História.

Os conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos heurísticos para que se trate o passado não como lições ou leis de História. Os protocolos substantivos, para serem realmente úteis, requerem a experiência de princípios metodológicos. Deste modo, o conhecimento histórico substantivo não funciona como lição. No processo de construção desse conhecimento substantivo, desenvolve-se e enriquece-se o campo intelectual dos alunos. E esta construção é útil, pois ajuda-os a pensar acerca do mundo contemporâneo⁵⁴⁰.

8.3. DADOS PARTICULARES

Da análise dos dados apresentados ressalta que, na realidade portuguesa estudada, não se vislumbraram ideias entre os professores e os futuros professores de História que se pudessem considerar próximas do tipo de consciência histórica proposta por Rüsen⁵⁴¹ designado por consciência histórica crítica. Esse tipo de consciência histórica caracteriza-se por ideias de rutura com as sequências temporais; a identidade passa pela negação de uma ordenação, demarcando-se os diferentes pontos de partida e colocando-se em dúvida as orientações históricas.

Por outro lado, só uma professora de História demonstrou ideias que podem ser endereçadas de forma emergente ao tipo de consciência ontogenética proposta por Rüsen⁵⁴². Assim,

⁵³⁷ LEE, 2002b.

⁵³⁸ PAIS, 1999.

⁵³⁹ ALVES, 2001.

⁵⁴⁰ LEE, 2002b.

⁵⁴¹ RÜSEN, 2000a.

⁵⁴² RÜSEN, 2000a.

considera que o passado histórico deve ser compreendido num movimento intertemporal, de modo a fomentar a pesquisa histórica como um processo problematizador, refletindo-se acerca das continuidades e das diferenças entre passados-presentes, funcionando o conteúdo histórico substantivo como uma base de desenvolvimento de competências em que a heterogeneidade evolutiva e a problematização de expectativas sejam incrementadas de forma contínua. Estas ideias mais elaboradas, do foro epistemológico da História, têm eco no modo como se perspetiva o sentido das aprendizagens dos alunos, considerando-se que o conteúdo histórico substantivo é uma base para o desenvolvimento de várias competências históricas relacionadas de forma estreita com a orientação temporal — tomada de decisão crítica e fundamentada, para várias leituras diferenciadas do mundo. A aceitação da existência de multiplicidade de pensamento histórico expressa-se explicitamente quando considera que a sofisticação de pensamento histórico dos alunos pode estar também relacionada com as diferentes experiências dos sujeitos.

8.4. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

8.4.1. Política educativa e práticas de ensino

Tendo presente que o estudo que se desenvolveu se enquadra dentro de uma metodologia qualitativa de abordagem *Grounded Theory* e que os autores desta, Strauss e Corbin (1990), definem como um dos tipos de questões de investigação as questões organizacionais, procurar-se-á responder a algumas questões desse tipo com base nos dados recolhidos.

Deste modo, considera-se que o facto de se ter tentado contribuir para a clarificação do tipo de relações que existem entre o quadro conceptual da narrativa histórica e os perfis de consciência histórica manifestados pelos futuros professores e professores de História deverá fazer repensar a formação de professores. Dentro de uma nova dinâmica organizacional, que está a ser provocada com a implementação das orientações, já regulamentadas, do Tratado de Bolonha, torna-se premente que se promova um diálogo aberto e de partilha entre as três abordagens de formação inicial de professores de História (e outras Ciências Sociais?) em Portugal, perccionadas pela análise dos programas das disciplinas de Didática ou Metodologia de Ensino da História e de Teoria da História. Urge repensar, por um lado, o distanciamento temporal, em termos de organização curricular dos planos de estudos, entre as disciplinas (brevemente unidades curriculares). Por outro lado, urge também debater e operacionalizar educacionalmente as questões relacionadas com a Epistemologia do conhecimento social. Neste sentido, a promoção da reflexão docente de forma viável e frutuosa deve ser um percurso a ser construído entre professores de História e educadores/formadores de professores de História, isto é, entre a escola e o ensino superior, visando o contínuo crescimento profissional de forma transformadora. Esta dimensão encontra-se interligada com a necessidade de articular a formação inicial e contínua, as questões curriculares, os debates teóricos e operacionalizações educativas, uma profissionalidade docente transformadora, com o repensar dos

perfis de profissionalidade de educadores de História capazes de responder com uma qualidade dinâmica aos novos desafios.

Parece ser também fulcral repensar a consistência entre os documentos oficiais, as experiências de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos. As políticas educativas europeias afirmam que o ensino-aprendizagem da História visa desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Porém, de acordo com os dados deste estudo e face a sondagens extensivas recentes⁵⁴³, pode-se concluir que esta finalidade, nomeadamente na Europa, é facilmente esquecida ou ignorada na prática da aula de História, a qual em muitos países ainda assenta na transmissão do conteúdo factual⁵⁴⁴. Talvez este seja também um fator que contribui para a existência de uma identidade com um sentido nacional e não global ou, pelo menos, europeu — à exceção de uma professora do perfil consciência histórica *Continuidades e diferenças entre tempos* —, e uma memória coletiva arraigada a um passado que responde aos interesses da vida prática do presente por lições e exemplos, focalizada nas glórias do passado (característica dos perfis *Lições do passado* e *Lições de um passado em evolução*, com maior prevalência neste estudo). Por um lado, foram emanadas as competências básicas e essenciais a desenvolver ao longo do ensino básico, mas a preparação/formação de professores quanto às experiências de ensino-aprendizagem consonantes com o documento referido, e que se encontra baseado nas teorias cognitivas e de construtivismo social, têm ocorrido de forma reativa e não proativa. Por outro lado, a articulação entre o documento de competências do ensino básico, as experiências de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos encontra-se ainda por fazer, podendo afirmar-se a inconsistência que decorre desta situação com a qual o professor de História tem de lidar no seu quotidiano profissional. Os dados recolhidos junto dos professores ingleses parecem apontar que o facto de existir um diálogo articulado entre os educadores/formadores de professores num processo de debate entre o campo epistemológico e investigação educacional empírica, entre documentos oficiais e experiências de ensino-aprendizagem e a operacionalização destas orientações tem revelado resultados interessantes para o desenvolvimento do pensamento histórico entre alunos e professores. Contudo, deve-se ter em atenção o número de professores ingleses entrevistados, uma limitação deste estudo.

Os dados sugerem a existência de articulações entre os quadros epistemológicos de professores e futuros professores com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos. A fronteira entre as ideias epistemológicas e o conhecimento substantivo histórico não é muito clara, podendo não se ter consciência clara de como se compreende a realidade. Estas ideias prévias, imagens mentais e teorias implícitas influenciam o modo como se vê o real, nomeadamente a realidade histórica. É de realçar a necessidade de promover entre os educadores reflexão sobre a investigação em educação histórica. Neste sentido, a reflexão do educador de História acerca da sua responsabilidade face aos perfis de alunos, em termos de literacia histórica e, conseqüentemente, consciência histórica e social, que os ajudarão a orientar a sua

⁵⁴³ Veja-se BORRIES, 2000.

⁵⁴⁴ VIRTÁ, 2002.

vida prática e as suas decisões, deve ser uma das principais preocupações nos diferentes níveis de ensino. Que em processo se tente desenhar os meios que possam contribuir e potencializar as competências históricas, de modo que se pense no futuro relacionando-o com vários presentes/passados.

Os diferentes constructos envolvidos na conceção de consciência histórica segundo os dados apresentados encontram-se interligados e parece ser fundamental que se promova a experiência histórica para que a História interiorizada com sentido(s) na orientação da ação no mundo quotidiano permita pensar o mundo de várias maneiras quer seja na interpretação dos passados e presentes quer seja no desenhar de horizontes de expectativa.

Globalmente parece ser aceite que a especificidade disciplinar e a reflexão epistemológica da área de saber em que nos inserimos são fulcrais, revelando-se uma tendência atual na investigação internacional, surgindo vários estudos no que diz respeito a ser-se geograficamente, cientificamente, matematicamente competente. Esta tendência justifica-se quando em termos empíricos se demonstra que, para o desenvolvimento das literacias, o processo de ensino-aprendizagem tem de se articular com os quadros teóricos específicos. Neste sentido, se pretendemos a promoção de perfis mais elaborados, o ensino-aprendizagem da História tem de ser norteado por conceções meta-históricas, que contemplem elementos disciplinares.

8.5. NOVAS PROPOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação é um percurso complexo e caracteriza-se também pela sua insaciabilidade, apontando novas linhas de estudo, visando-se o progresso, o aprofundamento do conhecimento da realidade. O estudo apresentado procurou compreender os perfis de consciência histórica dos professores e futuros professores de História enquanto uma das faces da narrativa histórica. A consciência histórica apresenta-se como um conceito agregador de uma complexa teia conceptual. Partilhando-se a ideia de Kvale⁵⁴⁵ e de Lee⁵⁴⁶ de que se queremos compreender a realidade e o modo como as pessoas dão sentido e significado ao mundo que as rodeia então, relembramos que a melhor forma será perguntar a professores e a alunos acerca das suas próprias ideias.

Neste sentido, apontamos as seguintes problemáticas para «conversas investigativas»: a discussão do conceito de identidade(s) em articulação com o uso(s) da História parece ser um dos trilhos a ter em atenção quer no seu debate teórico como também o delinear de propostas de aplicação ao nível da educação histórica.

A compreensão do tipo de narrativas que são produzidas sobre o passado por alunos, educadores de História, e outros sujeitos, com diversas experiências e diferentes idades, e o modo de conceptualizar a mudança como um dos elementos de orientação temporal da pessoa, constitui também um desafio a explorar.

⁵⁴⁵ KVALE, 1996.

⁵⁴⁶ LEE, 2002b.

Um outro desafio pauta-se por estudar as narrativas históricas criadas em Portugal em consonância com os perfis de consciência histórica que possam emergir de modo a fomentar a discussão epistemológica entre historiadores e cientistas sociais à luz dos mais recentes quadros teóricos internacionais.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, James (2005) — *Grades as Valid Measures of Academic Achievement of Classroom Learning*. «The Clearing House», 78 (5): 218-223, May.
- ALMEIDA, Élia (1981) — *Formação de Professores*. In SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel — *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 413-444.
- ALVES, L. (2001) — *Professor — Aprendiz de Feiticeiro, Deus e Demónio*. «O Estudo da História», n.º 4. Lisboa: APH, p. 287-296.
- ANKERSMIT, Frank (2001) — *The sublime dissociation of the Past: or how to be(come) what one is no longer*. «History and Theory — Studies in the Philosophy of History», vol. 40, n.º 3. [S.l.]: Wesleyan University.
- ____ (2002) — *Historical Representation*. Stanford: Stanford University Press.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987) — *Children's concepts of empathy and understanding in history*. In PORTAL, C., ed. — *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, p. 62-88.
- ATKINSON, R. F. (1978) — *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. London: Macmillan.
- BAIN, R. (2000) — *Into the breach: using research and theory to shape History instruction*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 331-352.
- BARCA, I. (1995) — *Aprender História. Reconstruir o passado*. In CARVALHO, A. D., ed. — *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p. 329-348.
- ____ (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP-UM.
- ____ (2001) — *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- ____ (2001) — *Ser-se historicamente competente*. Disponível em <<http://www.aph.rcts.pt/inicio.html>>.
- ____ (2002) — *Prospective Teachers' ideas about assessing different accounts*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/historyresources>>.
- BARCA, I.; BASTOS, M. C.; CARVALHO, J. B. (1998) — *Formar opinião na aula de História*. Lisboa: APH.
- BARCA, I.; GAGO, M. (2000) — *De pequenino se aprende a pensar — formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.
- ____ (2001) — *Aprender a Pensar em História*. «Revista Portuguesa de Educação», vol. 14 (n.º 1), p. 239-260.
- BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga; CASTRO, Julia (2005) — *Ideas on History and Orientation in Time: a study with beginner teachers*. «International Journal of Historical Learning, Teaching and Research», 2, 4: 1-7.
- BARTON, K. (1996) — *Narrative Simplifications in elementary students' historical thinking*. In BROPHY, J., ed. — *Advances Research on Teaching*, vol. 6. US: JAI Press Inc., p. 51-83.
- ____ (2000) — *Children's ideas on change over time: findings from research in the United States and Northern Ireland*. Comunicação apresentada nas *I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, junho.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. S. (2003) — *History Education and Participatory Democracy*. Paper presented at the *Annual Meeting of American Research Education Association*. San Diego: [s. n.].
- BEARD, C. A. (1970) — *That noble dream*. In STERN, F., ed. — *The varieties of history* (2nd ed.). London: Macmillan, p. 314-328.
- BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G. (1994) — *Outcomes of history instructions. Paste-up accounts*. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F., eds. — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 237-256.
- BERKHOFER, JR., Robert F. (1997) — *Beyond the great story. History as text and discourse*. US: Harvard University.
- BOIX-MANSILLA, V. (2000) — *Historical Understanding — Beyond the past into the present*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press p. 390-418.

- 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, p. 22-38.
- BORG, W.; GALL, M. (1989) — *Educational Research: an introduction*. 5th edition. New York: Longman.
- BORRIES, B. Von (1994) — *(Re)Constructing History and Moral Judgement: On relationships between interpretations of the past and perceptions of the present*. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F., eds. (1994) — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 339-355.
- BOURDÉ, G.; MARTIN, H. (1992) — *Las Escuelas Históricas*. Madrid: Ediciones Akal.
- CARR, D. (1991) — *Time, Narrative, and History*. US: Midland Book Edition.
- ____ (1998) — *Narrative and the real world: an argument for continuity*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers Ltd., p. 136-151.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LIMÓN, M.; LOPEZ-MANJÓN, A.; LEÓN, J. A. (1994) — *Historical knowledge: cognitive and instructional implications*. In CARRETERO, M.; VOSS, J. F., eds. — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 357-376.
- CARRETERO, M.; VOSS, J. F., eds. (1994) — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CARROLL, N. (1998) — *Interpretation, History, and Narrative*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. RU: Blackwell Publishers Ltd., p. 34-56.
- CARVALHO, A. D., ed. (1995) — *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, J. (2006) — *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- CERCADILLO, L. (2000) — *Significance in History: students' ideas in England and Spain*. Given at the Symposium *Creating Knowledge in the 21st century: Insights from Multiple Perspectives* — AERA Conference. Nova Orleães: [s. n.].
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) — *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- COLLINGWOOD, Robin George (1978) — *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- ____ (2001) — *Le nouveau Léviathan ou l'homme, la société, la civilisation et la barbarie*. Paris: Éditions Kimé.
- COLTHAM, J. B. (1960) — *Junior school children's understanding of some terms commonly used in the study of history*. University of Manchester. Tese de doutoramento.
- COOPER, H. (1992) — *The teaching of History*. London: David Fulton.
- CUNNINGHAM, D. (2003) — *Teaching History empathy: British teachers' practices and perspectives on the «invisible skill»*. Oxford University Department of Educational Studies.
- DANTO, A. (1989) — *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- DAY, Christopher (2001) — *Desenvolvimento profissional de Professores — Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- ____ (2003) — *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as Universidades*. «Revista de Estudos Curriculares», Ano 1, n.º 2. Braga: APEC, p. 151-188.
- ____ (2005) — *Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools*. «Journal of Educational Administration», volume. 43, number 6, p. 573-58.
- DE SILVA, W. A. (1971) — *The formation of historical concepts through contextual clues*. «Educational Review», 24, p. 174-182.
- DESMOND, Martin (2000) — *Teaching and Learning History in Canada*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 51-81.
- DICKINSON, A.; LEE, P., eds. (1978a) — *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- DICKINSON, A.; LEE, P. (1978b) — *Understanding and research*. In DICKINSON, A.; LEE, P., eds. — *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, p. 94-120.
- ____ (1984) — *Making sense of history*. In DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P., eds. — *Learning history*. London: Heinemann, p. 117-153.
- DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P., eds. (1984) — *Learning history*. London: Heinemann.
- DILTHEY, W. (2000) — *Dos escritos sobre hermenêutica: el surgimiento de la hermenêutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Ediciones Istmo.

- DRAY, William (1980) — *Perspectives on history*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ____ (1991) — *Comment*. In VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, L., eds. — *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, p. 170-190.
- ____ (1995) — *History as Re-Enactment: R. G. Collingwood's Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- DUSSEN, W. J. Van Der (1981) — *History as a Science: The Philosophy of R. G. Collingwood*. Boston: Martinus Nijhoff. Martinus Nijhoff Philosophy Library, number 3.
- DUSSEN, W. J. Van Der; RUBINOFF, L., eds. (1991) — *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill.
- EGAN, K. (1994) — *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Trad. Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote.
- ESTRELA, M.; ESTRELA, A. (2001) — *IRA — Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores — Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- EVANS, R. (1994) — *Educational Ideologies and the teaching of History*. In LEINHARDT, G.; BECK, I.; STANTON, C., eds. — *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 171-207.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon (1990) — *Conceptual Orientations in Teacher Education*. USA: National Center for Research on Teacher Education.
- FELGUEIRAS, M. L. (1999) — *Pensar a história, repensar o ensino: a disciplina de História no 3.º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.
- FÉLIX, N. (1998) — *A História na educação básica*. Lisboa: Dislivro — DEB.
- FÉLIX, N.; ROLDÃO, M. (1996) — *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1992) — *The concepts of method and manner in teaching*. In OSER, F. K.; DICK, A.; PATRY, J.-L., eds. — *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, p. 95-108. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- FLORES, M. A. (2003) — *Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades*. In «Revista de Estudos Curriculares», Ano 1, n.º 2. Braga: APEC, p. 189-212.
- FOSNOT, C. (1995) — *Professores e alunos questionam-se*. Lisboa: Instituto Piaget. (Horizontes Pedagógicos).
- FOUCAULT, M. (1998) — *Vigiar e Punir — Nascimento da prisão*. 13.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- FURNHAM, A.; Stacey, B. (1994) — *Young people's understanding of politics and economics*. CARRETERO, M.; VOSS, J. F., eds. (1994) — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GADAMER, H. G. (1998) — *O problema da consciência histórica*. Gaia: Estratégias Criativas.
- GAGE, N. L. (1970) — *Psychological conceptions of Teaching*. In Stones, E. — *Readings in Educational Psychology*. London: Methuen.
- GAGO, M. (2001) — *Conceções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica — Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- ____ (2005) — *Portuguese Children's understanding of Historical narrative in Portugal*. In ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P., eds. — *Understanding history. Recent research in history education*. London: Routledge-Falmer. p. 83-97.
- GALLIE, W. B. (1959) — *Explanations in History and the Genetic Sciences*. In GARDINER, Patrick, ed. — *Theories of History: readings from classical and contemporary sources*. New York: Free Press.
- GALLIE, W. B. (1964) — *Philosophy and the historical understanding*. London: Chatto & Windus.
- GARCIA, C. M. (1999) — *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, J. et al. (1999) — *A Viagem de Vasco da Gama à Índia 1497-1499*. Lisboa: Academia de Marinha.
- GARD, A.; LEE, P. (1978) — *Educational objectives reconsidered*. In DICKINSON, A.; Lee, P., eds. — *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, p. 21-38.
- GOOD, T.; BIDDLE, B.; GOODSON, I. (1997) — *The study of teaching: Modern and emerging conceptions*. In BIDDLE, B., eds. — *International Handbook of teachers and teaching*. Países Baixos: Kluwer Academic Publishers, p. 671-679.
- GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (1996) — *Teachers' Professional Lives*. [S.l.]: Falmer Press.
- HADFIELD, Mark (2005) — *Middle leaders and the nature of distributed leadership in networks*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference (AERA), Montreal, Canada, 11-15 April.
- HALLAM, R. (1967) — *Logical thinking in history*. *Educational Review*, 19, p. 183-202.

- HARGREAVES, A. (1998) — *Os professores em tempos de mudança*. Portugal: McGraw-Hill Portugal.
- HASKELL, T. (1998) — *Objectivity is not neutrality: rhetoric vs practice in Peter Novick's That Noble Dream*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers.
- HAWTHORN, G. (1991) — *Plausible Worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- História*, n.º 2, Lisboa: Associação dos Professores de História, p. 241-248.
- JENKINS, K. (1991) — *Rethinking history*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ____ (1992) — *Clear views from the South Downs: a reply to Aldrich and Alexander*. *Teaching History*, 68, p. 26-34.
- KELLNER, H. (1998) — «Never again» is now. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers.
- KÖLBL, C.; STRAUB, J. (2001) — *Historical Consciousness in Youth: theoretical and exemplary empirical analyses*. Vol. 2, n.º 3. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- KORTHAGEN, F. (2003) — *Practice, theory and person in life-long Professional Learning*. Paper presented at ISATT Conference, Leiden. Países Baixos. Draft version.
- KORTHAGEN, F.; RUSSELL, T. (1995) — *Teachers who teach teachers: some final considerations*. In KORTHAGEN, F.; RUSSELL, T., eds. (2003) — *Teachers Who Teach Teachers*. London: Palmer Press, p. 187-193.
- KVALE, S. (1996) — *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. US: Sage Publications.
- LACAPRA, D. (1998) — *History, language, and reading: waiting for Crillon*. FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, p. 90-118.
- LEE, P. (1978) — *Explanation and understanding in history*. In DICKINSON, A.; LEE, P., eds. — *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, p. 72-93.
- ____ (1984) — *Why learn History?* In DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P., eds. — *Learning History*. London: Heinemann Educational, pp. 1-20.
- ____ (1992) — *History in school: aims, purposes and approaches. A reply to John White*. In LEE, P. — *The aims of school History: the national curriculum and beyond*. London: Tufnell Press.
- ____ (1994) — *Progression in children's history*. «Tsing Hua Newsletter for teaching history», 3, p. 5-13.
- ____ (1996) — «None of us was there». *Children's ideas about why historical accounts differ*. Paper presented at the Triennial Nordic Conference on History Didactics. Tampere, Finland. Junho.
- ____ (1997) — *Children's ideas about explaining the outcomes of action in history: Project Chata*. In LEITE, L.; DUARTE, M. C.; CASTRO, R. V.; SILVA, J.; MOURÃO, A. P.; PRECIOSO, J., orgs. — *Didácticas — Metodologias da Educação* (p. 409-423). Braga: Universidade do Minho.
- ____ (1998) — *Children's ideas about the nature and status of historical accounts*. In *Proceedings of the International Conference on Methodologies: Historical Consciousness and History textbook research*.
- ____ (2001) — *Progression in students' understanding of the discipline of history*. In *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- ____ (2002a) — *Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding History*. Paper presented at the Annual Meeting of American Research Educational Association, Nova Orleães, abril.
- ____ (2002b) — *History in an Information Culture*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/historyresources>>.
- 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, p. 50-81.
- ____ (1998) — *Researching Children's ideas about History*. «International Review of History Education — Learning and reasoning in History», vol. 2. London: Woburn Press.
- ____ (1992) — *Chata: Accounts and stories*. Unpublished Research Seminar Paper presented at Institute of Education, University of London.
- LEE, P.; ASHBY, R. (2000a) — *Empathy, perspective taking and rational understanding*. In DAVIS JR., L.; YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTER, Stuart J., eds. — *Historical Empathy and Perspective taking in the social studies*. [S.l.]: Rowman, p. 21-50.
- ____ (2000b) — *Progression in Historical Understanding among students ages 7-14*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.) — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 199-222.

- LEFEBVRE, Henri (1971) — *O fim da História*. Coleção Universidade Moderna, n.º 20. Porto: Publicações Dom Quixote.
- LEINHARDT, G. (2000) — *Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen*. — In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 83-101.
- LEINHARDT, G.; BECK, I.; STANTON, C., eds. (1994) — *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEINHARDT, G. et al. (1994) — *Learning to reason in History: Mindlessness to mindfulness*. In Carretero, M.; VOSS, J. F., eds. — *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEITE, L.; Duarte, M. C.; Castro, R. V.; Silva, J.; Mourão, A. P.; PRECIOSO, J., orgs. (1997) — *Didáticas — Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- LEMON, M. C. (1995) — *The discipline of history and the history of thought*. London: Routledge.
- LEVSTIK, L. S. (1986) — *The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom*. «Theory and research in social education, 14. US, p. 1-19.
- ____ (1989) — *Historical Narrative and the young reader. Theory into Practice, 28. USA, p. 114-119.*
- ____ (2000) — *Articulating the silences: teachers' and adolescents' concepts of historical significance*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 284-305.
- LEVSTIK, L. S.; PAPPAS, C. C. (1987) — Exploring the development of historical understanding. «Journal of Research and Development in Education», 21. US, p. 1-15.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. (1993) — *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LLOYD, C. (1993) — *The structures of History*. RU: Blackwell Publishers.
- LORENZ, C. (1998) — *Historical knowledge and historical reality: A plea for «Internal Realism»*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. RU: Blackwell Publishers, p. 342-376.
- ____ (2001) — *Towards a theoretical framework for comparing historiographies. Some preliminary considerations*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C. Disponível em <<http://www.cshc.ubc.ca>>.
- ____ (1999) — *You got your history, I got mine. Some reflections on truth and objectivity in History*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver, B.C. Disponível em <<http://www.cshc.ubc.ca>>.
- LOURENÇO, O. (1997) — *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LOWENTHAL, D. (1999) — *The past is a foreign country*. RU: University Press Cambridge.
- ____ (2000) — *Dilemmas and Delights of Learning History*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 63-82.
- LUHMANN, Niklas (2000) — *The Reality of the Mass Media*. Stanford: Stanford University Press.
- MAGALHÃES, O. (2000) — *Conceções de professores sobre História e ensino da História. Um estudo no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora. Tese de doutoramento.
- MARTIN, R. (1998) — *Progress in Historical studies*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. RU: Blackwell Publishers p. 377-403.
- MATTOSO, J. (1998) — *A escrita da História. Teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MCCULLAGH, C. B. (1998) — *The truth of History*. London: Routledge.
- MCDIARMID, G. W.; VINTEN-JOHANSEN, P. (2000) — *A catwalk across the great divide — Redesigning the History Teaching Methods Course*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 156-177.
- MCKENNEY, Susan; NIEVEEN, Nienke; VAN DEN AKKER, Jan (2006) — *Design research from a curriculum perspective*. In VAN DEN AKKER, Jan.; GRAVEMEIJER, Koen; MCKENNEY, Susan; NIEVEEN, Nienke, eds. — *Educational design research*, London: Routledge, p. 67-90.
- MCKEOWN, M.; BECK, I. (1994) — *Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might*. In LEINHARDT, G.; BECK, I.; STANTON, C., eds. — *Teaching and learning in History*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 1-26.
- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. (2001) — *Research in Education: a conceptual introduction*. 5th edition, USA: Addison Wesley Longman, Inc.

- MEYERHOFF, Hans (1959) — *The Philosophy of History in Our Time: An Anthology Selected, and with an Introduction and Commentary*. USA: Doubleday Anchor Original.
- MINK, L. (1998) — *History and Fiction as Modes of Comprehension*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, p. 121-136.
- MORTON, D. (2000) — *Teaching and learning History in Canada*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 51-62.
- NCSL (National College for School Leadership) (2005) — *What are we learning about...? Establishing a network of schools*. Cranfield: NCSL.
- NORMAN, A. P. (1998) — *Telling it like it was: historical narratives on their own terms*. In FAY, B.; POMPER, P.; Vann, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, p. 157-168.
- NIETZSCHE, Friedrich (1968) — *The will to power*. New York: Vintage Books Edition.
- OAKESHOTT, Michael (1933) — *Experience and Its Modes*. UK: Cambridge University Press.
- OLSEN, B. (2003) — *Life themes: Inter-relation of personal and programmatic experience(s) as beginning teacher knowledge construction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- PACHECO, J.; FLORES, M. (1999) — *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, J. M. (1999) — *Consciência Histórica e Identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PARTNER, N. F. (1998) — *Making up lost time: writing on the writing of History*. FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, p. 69-89.
- PEREIRA, M. C. (2003) — *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: CEEP-IEP, Universidade do Minho.
- PHILLIPS, Robert (2002) — *Reflective Teaching of History 11-18: Meeting Standards and Applying Research*. UK: Continuum.
- POPPER, Karl (1959) — *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson & Co.
- PORTAL, C., ed. (1987) — *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2001) — *Competências Específicas*. Disponível em <<http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/LivroCompetenciasEsenciais/Historia.pdf>>.
- RANKE, Leopold (1973) — *The theory and practice of history*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- RICOEUR, P. (1999) — *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1986) — *A história no ensino preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ____ (1999) — *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- RORTY, R. (1989) — *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSENZWEIG, R. (2000) — *How Americans use and think the past: implications from a National Survey for teaching History*. In Stearns, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 262-283.
- RUBINOFF, L. (1991) — *Introduction. W. H. Dray and the critique of historical thinking*. In VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, L., eds. — *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, p. 1-11.
- RUSCH, Gebhard (2007) — *Understanding. The mutual regulation of cognition and culture*. *Constructivist Foundations* 2 (2-3), pp. 118-128. Disponível em <<http://constructivist.info/2/2-3/118>>.
- RÜSEN, J. (1993) — *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- ____ (2000a) — *La escritura de la historia como problema teórico de las ciencias históricas*. In *Debates Recientes en la teoría de la historiografía alemana*. Universidad Autónoma Metropolitana — Azcapuzalco, México: Ediciones y Gráficas Eon, p. 235-263.
- ____ (2000b) — *Lo(o)s(en)ing the order of history: some aspects of historical studies at the intersection of modernity, postmodernity and the discussion on memory*. In *Historia*, vol. 45, n.º 2, Novembro, p. 255-270.
- ____ (2001) — *What is Historical Consciousness? — A theoretical approach to empirical evidence*. Paper presented at *Canadian Historical consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver.
- SANTOS, L. F. (1998) — *O ensino da história e a formação pessoal e social (concepções e práticas de professores)*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado não publicada.
- SANTOS, Maria (1998) — *Mudança Conceptual na Sala de Aula — Um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SCHMIDT, S. J. (2000) — *Investigaciones sobre la memoria: posiciones, problemas, perspectivas*. In *Debates Recientes en la teoría de la historiografía alemana*. Universidad Autónoma Metropolitana — Azcaputzalco, México: Ediciones y Gráficas Eon, p. 265-325.
- SCHÖN, Donald (1983) — *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHWEBER, S. (2003) — «Especially Special»: *Learning about Jews in a Fundamentalist Christian School*. In *Teachers College Record*, vol. 105, n.º 9, Dezembro 2003, Columbia University, p. 1693-1719.
- SEIXAS, P. (2000) — *Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a place in the schools?* In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 19-37.
- SEIXAS, P.; CLARK, P. (2002) — *Murals as monuments: students' ideas about depictions of «civilization» in British Columbia*. Paper presented at *Annual Meeting of American Education Research Association*, New Orleans, Abril.
- SHEMILT, D. (1980) — *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- ____ (1983) — *The devil's locomotive. History and Theory*, Beiheft 22, p. 1-8.
- ____ (1984) — *Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom*. In DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, eds. — *Learning history*. London: Heinemann, p. 39-84.
- ____ (1987) — *Adolescent ideas about evidence and methodology in history*. In Portal, C., ed. — *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, p. 39-61.
- ____ (2000) — *The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 83-101.
- SQUIRE, L. R. (1986) — *Mechanisms of memory*. *Science*, 232 (4758), 1612-1619. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1126/science.3086978>>.
- STEARNS, P. (2000) — *Getting a specific about training historical analysis — a case study in world history*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 419-436.
- STOVER, R. (1967) — *The nature of historical thinking*. USA: Seeman Printery.
- STRAUSS, Anselm (1987) — *Qualitative analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet M. (1990) — *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- TANNER, O.; TANNER, L. (1980) — *Curriculum Development — Theory into Practice*. 2nd Edition, USA: Macmillan Publishing.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1989) — *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TOPOLSKI, J. (1998) — *The structure of historical narratives and the teaching of History*. In VOSS, J.; CARRETERO, M. — *Learning and Reasoning in History*, vol. 2. Great Britain: Woburn Press, p. 9-38.
- VANSLEDRIGHT, B. e BROPHY, J. (1992) — *Storytelling. Imagination and fanciful elaboration in children's Historical Reconstructions*. In *America Educational Research Journal*, vol. 29, n.º 4. USA, p. 837-859.
- VIRTA, A. (2002) — *Student Teachers' conceptions of History*. [<http://www.ex.ac.uk/historyresources> (13/09/2002)]
- ____ (2000) — *Methods and aims of teaching History in Europe: A report on Youth and History*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 246-261.
- VON WRIGHT, (1971) — *Explanation and understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.
- VOSS, J.; WILEY, J. (2000) — *A case study of developing Historical Understanding via instruction: The importance of Integrating Text Components and constructing Arguments*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 375-389.
- WALSH, William Henry (1959) — *Meaning in History*. In GARDINER, Patrick L., ed. — *Theories of History: readings from classical and contemporary sources*. New York: Free Press.
- ____ (1974) — *Colligatory concepts in history*. In GARDINER Patrick L., ed. — *The Philosophy of History*. Oxford University Press. pp. 127-144.
- ____ (1991) — *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo Veintiuno editores.
- WERSTCH, J. (2000) — *Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about History?* In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 38-50.

- WHITE, H. (1998) — *The historical text as literary artifact*. In FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R., eds. — *History and Theory: Contemporary Readings*. UK: Blackwell Publishers, p. 15-33.
- WHITE, M. (1965) — *Foundations of historical knowledge*. New York: Harper & Row.
- WINEBURG, S. (1991) — *Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*. *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n.º 1, p. 73-87.
- ____ (1994) — *The cognitive representation of historical texts*. In LEINHARDT, G.; BECK, I.; STAINTON, C., eds. — *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 85-136.
- ____ (2000) — *Making Historical Sense*. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S., eds. — *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, p. 306-325.
- ____ (2001) — *Historical thinking and other unnatural acts*. Paper presented at *Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia, Vancouver.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1983) — *Alternative Paradigms of Teacher Education*. «*Journal of Teacher Education*», 34 (3):3-9, Mai.
- ____ (1993) — *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, FPCE — Universidade de Lisboa.
- ____ (2005) — *A research agenda for teacher education*. In COCHRAN-SMITH, Marilyn e ZEICHNER, Kenneth M., eds. — *Studying teacher education: The report of the AERA plan on research and teacher education* (p. 761-766). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- ZEICHNER, Kenneth M. & CONKLIN, Hilary (2005) — *Teacher Education Programs*. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner, eds. — *AEAR Panel on Research in Teacher Education*. Washington, DC: American Educational Research Association. *American Educational Research Journal*.
- ZEICHNER, Kenneth M. & LISTON, Daniel (1990) — *Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for Curriculum Development*. «*American Educational Research Journal*», volume: 27, n.º 4, p. 610-636.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questionário primeiro momento do estudo-piloto

Este estudo insere-se no âmbito da realização de um projeto de investigação de Doutoramento no campo da Metodologia e Educação Histórica. Com este questionário pretende-se obter dados sobre as conceções dos professores de História em relação à Educação Histórica, mais especificamente, as suas ideias sobre a narrativa histórica e os objetivos da formação histórica.

Agradece-se a sua atenta colaboração expressa pela resposta a todos os itens seguintes.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a investigação, pelo que se garante anonimato e confidencialidade.

Dados Pessoais/Profissionais

1. Local de trabalho: Escola _____

2. Género

Feminino Masculino

3. Idade

___ 21-30

___ 31-40

___ 41-50

___ 51-60

___ +60

4. Habilitação académica

___ Bacharelato

___ Licenciatura

___ Mestrado

___ Doutoramento

___ Outra: _____

5. No presente ano letivo leciona aos seguintes anos de escolaridade:

6. Quantos anos de serviço tem como professor de História:

I. Ensino/aprendizagem da História

1. Atendendo às dimensões formativas da História, ordene através da escala de 1-5 (1 para a mais importante e 5 para a menos importante), as afirmações seguintes:

- ___ Compreender o passado e os antepassados reconstruindo as situações e concepções da altura;
- ___ Refletir e criticar de forma fundamentada a diversidade de informação contextualizando-a, tomando decisões;
- ___ Explicar o mundo hoje e tentar perscrutar as tendências de mudança por referência ao passado;
- ___ Desenvolver o julgamento moral dos acontecimentos históricos de acordo como os direitos civis e humanos;
- ___ Reconhecer/preservar as tradições, características, valores da nação e sociedade;
- ___ Fomentar a identidade e a memória de um povo através do conhecimento histórico.

2. Demonstre como em sala de aula se pode operacionalizar a dimensão formativa da História que assinalou anteriormente como a mais importante (1).

3. Leia com atenção as seguintes respostas de alunos dos 5.º e 7.º anos de escolaridade, face a três perspetivas/versões apresentadas por três historiadores:

1.^a Versão\Perspetiva — O 25 de Abril de 1974 foi a revolução da liberdade em Portugal, o fim da guerra colonial e o retorno dos portugueses civis para Portugal que foram em alguns casos mal acolhidos devido ao seu ar de superioridade de ricos mal amados.

2.^a Versão\Perspetiva — A revolução dos cravos é símbolo da liberdade também nas colónias, pois acabou com a guerra colonial e a exploração dos africanos pelos portugueses civis, que regressaram sem bens, e por terem sido exploradores foram mal recebidos em Portugal.

3.^a Versão\Perspetiva — O 25 de Abril permitiu um futuro risonho para a maioria dos portugueses, mas o fim da guerra colonial e a retirada de tropas, deixaram os portugueses das colónias desprotegidos, alguns foram assassinados, e em Portugal foram mal recebidos.

- a) Os três historiadores contam histórias diferentes sobre o significado do 25 de Abril e o regresso dos retornados porque devem ter visto fontes diferentes e contam com mais ou menos pormenores, porque sabiam mais ou menos. Mas, só uma destas histórias deve ser verdadeira, têm de ser verdadeiros.
- b) Estes historiadores têm uma opinião diferente sobre o mesmo. Eles têm as suas ideias, e por isso quando analisam as fontes históricas já olham de uma certa forma de acordo com a sua memória, a sua identidade. Deviam ser sinceros, e deveriam juntar-se e decidir qual a história correta.
- c) Os historiadores sobre a mesma realidade histórica podem ter perspetivas diferentes, cada um investiga as fontes, e tentam dar resposta a questões diferentes. Todos os historiadores dão a sua explicação. Os critérios que usam são diferentes, e por estes pode-se decidir quais as versões mais corretas.

3.1. Numa perspetiva de qualidade na educação, face a estas respostas de alunos dos 5.º e 7.º anos de escolaridade recolhidas por um professor estagiário, considerava-as de níveis de elaboração iguais ou diferentes? Porquê?

3.2. No seu ponto de vista, confrontado com estas respostas dos alunos, como deveria o professor estagiário reagir (o que fazer com elas)? Justifique as suas sugestões.

3.3. No seu ponto de vista, é benéfico ou não para os alunos lidarem apenas com a versão mais válida? Porquê?

3.4. No seu ponto de vista considera que se deve abordar o retorno dos portugueses de Ultramar pós 25 de Abril como o lado menos conseguido desta revolução, ou não se deveria fazê-lo, pois incorre-se no risco de os alunos se fixarem a este aspeto e construir uma visão deturpada do 25 de Abril pois provocou sofrimento e morte a irmãos portugueses? Justifique o seu ponto de vista.

4. Numa perspetiva de ajuda a um colega professor estagiário, como o aconselhava a responder à seguinte questão colocada por um aluno da escolaridade básica:

«O Professor disse que a história nos ajudava a formar a nossa opinião sobre o mundo presente, pois era a nossa memória, mas se a história não se repete como pode fazê-lo?»

5. Se for perguntado aos alunos como a história os podia ajudar a escolher um emprego, que tipo de respostas se poderiam encontrar?

6. E se for perguntado aos alunos como a história os podia ajudar em relação ao tipo de atitude a ter em relação às diferentes etnias, que respostas se poderiam encontrar?

7. Dois professores estagiários discutem sobre o modo mais correto das seguintes afirmações:

«Nós portugueses demos novos mundos ao mundo»

«Os portugueses deram novos mundos ao mundo».

7.1. No seu ponto de vista, qual a distinção entre as duas frases e qual escolheria? Justifique a sua resposta.

Muito Obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE II

Guião de entrevista

Este estudo insere-se no âmbito da realização de um projeto de investigação de Doutoramento no campo da Metodologia e Educação Histórica. Com este questionário pretende-se obter dados sobre as conceções dos professores de História em relação à Educação Histórica, mais especificamente, as suas ideias sobre a narrativa histórica e os objetivos da formação histórica.

Agradece-se a sua atenta colaboração expressa pela resposta a todos os itens seguintes.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a investigação, pelo que se garante anonimato e confidencialidade.

Dados Pessoais/Profissionais

1. Local de trabalho: Escola _____

2. Género

Feminino Masculino

3. Idade

____ 21-30

____ 31-40

____ 41-50

____ 51-60

____ +60

4. Habilitação académica

____ Bacharelato

____ Licenciatura

____ Mestrado

____ Doutoramento

____ Outra: _____

5. Universidade onde realizou a sua formação:

6. Formato/tipo de estágio/profissionalização:

7. No presente ano letivo leciona aos seguintes anos de escolaridade:

8. Anos de serviço como professor de História:

1. Na atual situação política é difícil explicar aos pais o porquê de os filhos precisarem tanto de história como de outra disciplina, como Matemática ou Língua Portuguesa, Que argumentos poderia usar para os convencer?

2. Apresentação de um excerto de um manual:

Os bairros mais pobres das cidades portuguesas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX situavam-se nas zonas mais degradadas e nos arredores. Famílias inteiras amontoavam-se em habitações velhas, húmidas, superlotadas. Não tinham esgotos, água potável, nem espaço para viver e repousar. Muitos dormiam no chão, amontoados em colchões de palha.

Ao mesmo tempo no meio rural continuavam a existir os casebres, tão pobres e miseráveis com os de tempos passados.

História e Geografia de Portugal, 6.º ano, Editora O Livro

2.1. No seu ponto de vista os alunos ao lerem este excerto do manual, com que tipo de imagem criarão em relação ao passado e às pessoas do passado?

2.2. Que tipo de questões colocava aos alunos sobre este texto?

3. Apresentação das 2 Narrativas

3.1. Temos aqui duas narrativas históricas em relação à mesma realidade histórica. No seu ponto de vista ao se apresentar estas duas narrativas aos alunos elas podem servir para os orientar hoje e no seu futuro?

a) Ambas têm valor porquê?

b) Só uma é que tem valor, porquê?

c) Não têm valor nenhum, quando diz isto que valores é que poderiam ter?

3.2. Excluiria alguns valores em relação às narrativas históricas?

d) Ao excluir esses valores é em relação a estas 2 narrativas ou a todas as narrativas históricas?

3.3. Normalmente queremos saber o que aconteceu na História mas os historiadores apresentam-nos, por vezes, versões diferentes. O que podemos fazer na aula de História com estas diferentes versões?

4. Apresentação de exemplos de respostas de alunos:

Numa aula de História em que se apresentaram estas diferentes narrativas os alunos dos 5.º e 7.º anos de escolaridade deram as seguintes respostas:

d) Os historiadores sobre a mesma realidade histórica podem ter perspetivas diferentes, cada um investiga as fontes, e tentam dar resposta a questões diferentes. Todos os historiadores dão a sua explicação. Os critérios que usam são diferentes, e por estes pode-se decidir quais as versões mais corretas.

e) Os historiadores contam histórias diferentes porque devem ter visto fontes diferentes, ou uns viram mais fontes do que outros, e contam com mais ou menos pormenores, porque sabiam mais ou menos. Mas, só uma destas histórias é verdadeira, a realidade é só uma, e os historiadores têm de ser verdadeiros.

f) Estes historiadores têm uma opinião diferente sobre o mesmo. Eles têm as suas ideias, e por isso quando analisam as fontes históricas já olham de uma certa forma de acordo com a sua memória, a sua identidade. Deviam ser sinceros, e deveriam juntar-se e decidir qual a história correta.

4.1. Será possível ordenar estas respostas de alunos em termos de qualidade?

a) Justifique a sua ordenação.

5. No seu ponto de vista o que será considerado pela maioria dos alunos como a melhor narrativa:

- a) A narrativa mais válida;
- b) A verdade histórica;
- c) A narrativa que melhor os orienta;

6.1. Se for perguntado aos alunos que conhecimentos lhes serviriam para o ajudar a escolher:

a) Que partido político apoiar, que respostas se obteriam? Porquê?

b) E para escolher um emprego?

a.1) Mas se a História é importante para os alunos como disse na primeira questão, porque não referenciou agora a história?

a.2) Pode-me dizer mais alguma coisa sobre o porquê de a História ser importante para orientar os alunos?

7. Dois estagiários discutem sobre qual será a afirmação mais correta:

«Nós demos novos mundos ao mundo».

«Os portugueses deram novos mundos ao mundo».

8.1. No seu ponto de vista qual das anteriores afirmações escolheria? Porquê?

a) Se só um jogo de palavras, então: «Os portugueses durante a expansão destruíram os indígenas para os explorar economicamente ou Nós portugueses destruímos os indígenas para os explorar economicamente».

9. Apresente uma pequena narrativa (meia dúzia de linhas) da situação histórica que mais o tenha fascinado e que considere ter tido utilidade para as suas tomadas de decisão.

1. Ordene de 1 (mais) a 7 (menos), os seguintes símbolos que representariam a sua identidade:

- a. A bandeira;
- b. o hino;
- c. bacalhau com todos;
- d. o cravo vermelho;
- e. as caravelas;
- f. a língua;
- g. o fado;
- h. o vinho do Porto.

2. De entre as seguintes narrativas abreviadas escolha 4, por ordem de importância, para a História de Portugal:

- c. Descobrimentos;
- d. Colonização;
- e. D. Afonso Henriques;
- f. Estado Novo;
- g. 25 de Abril;
- h. Dar novos mundos ao mundo;
- i. Cauda da Europa;
- j. D. Sebastião.

Narrativas propostas

No início do século XIX, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte, com o argumento de Portugal ter aberto os portos aos ingleses, sendo um aliado económico da Inglaterra.

Esta aliança tinha sido reforçada em 1703, com o Tratado de Methuen, altura em que Portugal colocava os seus vinhos de forma mais vantajosa no mercado inglês, concorrendo assim com a França.

Durante o século XVIII, a produção do vinho do Porto aumenta devido à procura inglesa bem como aos preços. Instalam-se no Porto muitas famílias inglesas, existindo até a Rua Nova dos Ingleses, que vão partilhando a sua cultura, hábitos, costumes e usos, bem como as suas ideias sobre o mundo.

Na primeira metade do século XIX, a produção de vinho do Porto decai devido às invasões francesas, mas a comunidade inglesa continua em Portugal, tentando obter e ciar riqueza também para os portugueses, combatendo os invasores franceses.

Com a instauração do regime liberal português, a produção do vinho do Porto recupera pouco. Contudo a aliança Portugal e Inglaterra mantém-se, tendo sido esta, até hoje, responsável pela viragem da produção e comércio do vinho do Porto, que é feito por empresas com pessoas de vários países. O vinho do Porto é muito importante para a economia e o símbolo de Portugal no Mundo.

No início do século XIX, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte, por Portugal não cumprir as ordens deste Imperador, por ser um aliado económico da Inglaterra desde há muitos anos.

Esta aliança tinha sido reforçada em 1703, com o Tratado de Methuen, tendo Portugal por precaução, estreitado laços com a Inglaterra, face a aproximações entre a França e a Espanha em termos políticos.

Durante o século XVIII a produção do vinho do Porto aumenta devido à procura inglesa bem como aos preços. Os contatos com a cultura francesa também aumenta sobretudo através dos estrangeirados. As ideias liberais francesas têm eco em Portugal, e são reforçadas com as invasões francesas.

Na primeira metade do século XIX, a produção de vinho do Porto decai. Entretanto os portugueses mais ricos vão aderindo à moda, aos penteados, à culinária e às novidades francesas a todos os níveis, inclusive políticos: Revolução Liberal de 1820.

Com a instauração do regime liberal português, a produção do vinho do Porto recupera pouco, pois a guerra civil entre D. Miguel e D. Pedro, foi economicamente desastrosa para Portugal. Este conflito foi resolvido em 1834, com a instauração de uma Monarquia Constitucional por D. Pedro, data a partir da qual Portugal liberal iniciou um processo de reconstrução económica.

Narrativas alternativas (se as anteriores não tivessem valor para aprendizagem dos alunos segundo os participantes)

O Estado Novo vigorou em Portugal entre 1933 e 1974.

Durante grande parte deste período os destinos do país foram desenhados por António O. Salazar.

Salazar apostou na contenção de despesas recuperando financeiramente o país. Durante este período houve estabilidade política, inclusive, durante a II Guerra Mundial Salazar optou por uma posição de certa “neutralidade”. Com o início da Guerra Colonial, bonança económica portuguesa é francamente abalada. Os elevados custos da guerra colonial e o isolamento português ao mundo, são dois dos fatores apontados como responsáveis pela situação económica portuguesa.

Com o 25 de Abril de 1974, opera-se o fim do regime e a concretização de um governo democrático e livre. Esta situação causa alguma instabilidade económica a que os políticos portugueses vão tentando dar resposta durante as décadas de 70 e 80, do século XX.

O Estado Novo vigorou em Portugal entre 1933 e 1974.

Durante grande parte deste período António O. Salazar foi Presidente do Conselho, nomeadamente entre 1933-1969.

A estabilidade política foi conseguida em Portugal, mas à custa de modelo um período político ditatorial, em que não existiam eleições livres, liberdade de escolha ou liberdade de expressão de pensamento.

Com o fim da II Guerra Mundial e com o início da Guerra Colonial, a oposição política acentua-se. A oposição política faz-se sentir cada vez mais, mas Salazar continuou a governar até 1969. Após esta data regime continua com Marcello Caetano.

Com o 25 de Abril de 1974, opera-se o fim do regime e a concretização de um governo democrático e livre. Portugal renasce e criam-se condições para o reforço de relações internacionais. Hoje, Portugal é membro da UE, e tem-se desenvolvido de forma livre e democrática.

