

NA CHARNEIRA DE UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ANA CATARINA GOMES LAGE LADEIRA SIMÃO*

Resumo: *O Ensino da História constitui uma área de estudo sobre a qual se têm debruçado vários investigadores portugueses. Nesta área de estudos, também denominada de Cognição Histórica Situada, iniciada em Portugal por Isabel Barca, procura-se conhecer como os alunos constroem o seu conhecimento histórico e, conseqüentemente, a sua consciência histórica — finalidade intrínseca da Educação Histórica. Procura-se compreender como os alunos aprendem a História e que ideias de segunda ordem constroem e mobilizam. Estas ideias de segunda ordem estão sempre subjacentes ao conhecimento histórico e merecem um enfoque especial nas investigações portuguesas que surgiram com o desenvolvimento do polo de investigação da Universidade do Minho, dirigido por Isabel Barca.*

A minha investigação de doutoramento, orientada por Isabel Barca, enquadra-se na linha de cognição histórica situada e visa ser um contributo para o estudo das estratégias adotadas pelos alunos para construírem as suas sínteses históricas e do modo como se relacionam com as fontes históricas. Nomeadamente, procura compreender como é que os alunos do ensino básico e do ensino secundário entendem a evidência histórica e perceber até que ponto a forma como entendem a evidência lhes permite construírem inferências históricas fundamentadas e multiperspetivadas.

Estas investigações foram essenciais para uma mudança lenta, mas concertada, no Ensino da História. Na disseminação dos resultados das investigações têm sido fulcrais as Jornadas Internacionais de Educação Histórica que agora completam vinte anos de existência. Paralelamente, a formação inicial e continuada de professores por investigadores nesta área comparece como a forma mais rápida e profícua de divulgar os resultados da investigação e de permitir que estes provoquem inflexão nas práticas docentes.

Palavras-chave: *Educação histórica; Consciência histórica; Evidência; Formação de professores.*

Abstract: *The teaching of History is an area of study that various Portuguese investigators have diligently researched. In this area of study, also known as Cognitive Historic Situated investigative studies, developed in Portugal by Isabel Barca, one pretends to know how the students construct their historical knowledge and consequently their historical consciousness — the intrinsic determined end of Historical Education. The teaching of History seeks to explore the knowledge of how the students learn History, the second order ideas that construct and mobilize. These second order ideas are always subject to historical knowledge and deserve a special focus in the Portuguese investigations that emerge with the development of the University of Minho research center, directed by Isabel Barca.*

My PhD investigation done under Isabel Barca's orientation falls in line with historical situated cognition and aims to be a contribution to the study of the strategies adopted by students to build their historical overviews and how they relate to historical sources. In particular, it seeks to understand how students of primary and secondary schools understand the historical evidence and to what extend their understanding of the evidence allows them to build historical inferences supported and multiperspectivated.

These investigations have been essential to effect a slow but concerted change in the teaching of History. The International Historical Education Trips, that complete twenty years of existence, have supported the dissemination of the investigative results. Parallel to this, the initial and continuous

* Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho; Escola Superior de Educação do Porto; CITCEM. E-Mail: ana.catarina.simao@hotmail.com.

formation of the teachers by the investigators appears to be the fastest and most profitable form to disseminate the results of the investigation and to permit changes in the teacher's practices.

Keywords: *Historical education; Historical consciousness; Evidence; Teacher formation.*

INTRODUÇÃO

Foi com um duplo sentimento de honra e grande responsabilidade que aceitei o convite que me foi feito para integrar este livro que visa homenagear, à data da realização das Vigésimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Isabel Barca — uma investigadora que tem marcado definitivamente os rumos do Ensino da História no nosso país, trabalhando colaborativamente com outros polos de investigação a nível internacional, tornando-se, assim, o nome incontornável nesta área da investigação.

Iniciei a minha carreira na Faculdade de Letras, onde me licenciiei em História, no Ramo Educacional.

Desde o primeiro momento que a História ciência me cativou, e no percurso denso e longo da licenciatura fui percebendo que tanto a investigação na ciência como o Ensino da História me eram muito caros. Não sendo possível conciliar em sede de licenciatura as duas vias, decidi que, mal terminasse a licenciatura, prosseguiria os meus estudos fazendo mestrado, de forma a, por um lado, manter o vínculo com a universidade que tanto me custava abandonar, por outro lado, desenvolver competências de investigação, estudando mais de três mil fólios que não tinham ainda sido trabalhados, bem guardados na área de reservados da Biblioteca Municipal do Porto. Escolhi a Idade Moderna por ser a minha preferida e estudei as confrarias corporativas do Porto, por achar que assim prestaria um duplo serviço à História e à Cidade. Se a História nos ajuda a dar sentido ao que nos rodeia, a cidade guardava em si tantos vestígios de uma História que devia ser feita e a que prestei o meu contributo.

Este foi um tempo de exercitar as minhas competências em paleografia e de aprofundar os meus conhecimentos na História da Cultura e das Mentalidades, que foram, ao longo da minha licenciatura, as minhas disciplinas favoritas.

Terminado o mestrado em 1997 e começando a pensar iniciar o doutoramento na mesma área, comecei a achar redundante e, se tinha aprendido mais sobre investigação em História, como era meu desejo e me parecia incontornável para consolidar a minha formação, o Ensino da História pareceu-me a partir daquele momento o investimento mais profícuo para a minha carreira de professora.

Assim, após ouvir pela primeira vez a Professora Isabel Barca, num Congresso promovido pela APH, que se realizou no Porto, onde falou de Aula-Oficina, percebi que era a linha de investigação que protagonizava em Portugal que desejava aprofundar e que poderia enriquecer grandemente a minha formação inicial. Foi assim que deixei a minha «casa-mãe» e ingressei em doutoramento na Universidade do Minho.

Não foi nada difícil decidir o tema sobre o qual me iria debruçar. Logo nas primeiras reuniões em que debatemos a questão, em sede de investigação de doutoramento, as fontes e uso das fontes em sala de aula emergiram como a temática mais pertinente a aprofundar, dedicando-me assim, desde o primeiro momento, ao estudo do conceito de evidência e à compreensão de como os alunos de 3.º ciclo e Ensino Secundário construía a evidência em sala de aula.

1. BREVE APRESENTAÇÃO DA LINHA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Na última década do século XX, à semelhança do que ocorreu no Reino Unido, nomeadamente com o Projeto *Chata – Concept of History and Teaching Approaches 7-14* e com o Projeto *History 13-16*, coordenados por Peter Lee e Denis Shemilt¹, teve início uma linha de investigação em Educação Histórica liderada por Isabel Barca, que procurou perceber como é que os nossos alunos compreendem e aprendem História. Iniciaram-se estudos de natureza empírica, construídos indutivamente com base em dados empíricos, que, observando os alunos em contexto de sala de aula, procuraram, de forma sistemática e com todo o rigor que a metodologia de investigação nos impõe, perceber as ideias históricas de alunos e dos professores de História.

Esta nova linha de investigação criava também uma ponte entre as mais recentes reflexões epistemológicas em História e as reflexões em educação histórica, ligando a academia às escolas numa relação dialética, contrariando a perspetiva isolacionista do saber escolar em relação às produções do saber da «História Ciência» e da Filosofia da História.

Os estudos que desde então foram levados a cabo, em sede de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, debruçaram-se sobre as ideias dos alunos e visaram perceber como é que os alunos construía a sua aprendizagem e como é que essa aprendizagem seria potenciada partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, através da metodologia de Aula-Oficina, com o trabalho sistemático de fontes diversificadas no suporte, conteúdo e perspetiva, levando os alunos, à semelhança do que acontece com os historiadores, a questionarem as fontes e a construírem explicações fundamentadas a partir das mesmas, produzindo, para esse efeito, as suas próprias narrativas. Na senda de Rüsen², pretende-se, através das narrativas que constroem, compreender os sentidos que dão ao passado e como interpretam o passado, entendem o presente e perspetivam o futuro.

Esta conceção construtivista, com foco na promoção de aprendizagens significativas e relevantes, inspirou-se em vários trabalhos levados a cabo no Reino Unido e

¹ ASHBY & LEE, 1987; SHEMILT, 1980; SHEMILT, 1987.

² RÜSEN, 2001: 160.

deu origem a um número considerável de estudos que, no esforço de conhecer como é que os alunos compreendem os conceitos inerentes à disciplina de História, procuraram inspirar mudanças práticas e objetivas no trabalho de sala de aula.

Esta nova linha de investigação estuda, a partir das narrativas dos alunos, conceitos de «segunda ordem» como explicação, empatia, evidência, tempo, mudança, causa, narrativa, significância, multiperspetiva, consciência histórica. Estes conceitos são estruturantes do pensamento histórico dos alunos e os estudos levados a cabo forneceram indicadores de progressão conceptual e permitiram concluir que esta não é nem linear nem invariante, mas apresenta oscilações que dependem muito das experiências de aprendizagem que lhes são proporcionadas.

Assim, em Portugal, na charneira desta linha, temos Isabel Barca, que, partindo do modelo de progressão conceptual proposto por Lee e Shemilt, levantou questões e suscitou reflexões académicas que procuraram suscitar uma mudança sustentada das práticas em sala de aula e nas práticas de avaliação de alunos. Neste sentido, as investigações que foram levadas a cabo no nosso país seguiram o modelo britânico referido, procurando não só identificar as ideias que os alunos apresentam, mas categorizá-las de forma sustentada, estabelecendo um modelo de categorização de análise das mesmas, sustentado por um quadro conceptual conseguido de forma empírica, através da análise sistemática de ideias apresentadas pelos alunos que viabilizaram estas investigações.

É convicção nesta linha de investigação em Educação Histórica que a condição para melhorar o conhecimento histórico dos nossos alunos passa obrigatoriamente pela exploração sistemática e empírica das ideias dos alunos e pelo trabalho sistemático de conceitos inerentes à natureza da História, abandonando concepções estanques que vinculam necessariamente o conhecimento do aluno à sua faixa etária e que condenam em sede de aula o trabalho de fontes com métodos e tarefas similares às utilizadas pelo historiador.

Procura-se ainda abandonar práticas de avaliação das ideias dos alunos com base no tudo ou nada, certo ou errado, completo ou incompleto e conhecer o nível conceptual dos nossos alunos para criar condições pedagógicas, através do uso e análise de fontes e de uma relação dialógica, de diagnosticar se a progressão conceptual se faz tanto a nível de «ideias substantivas» como a nível de ideias de «segunda ordem», de modo a construir de forma significativa a sua aprendizagem histórica e a sua consciência histórica. Rösen³ acentua a aprendizagem da História como consciência humana a relacionar-se com o tempo para dar-lhe significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo e desenvolvendo essa mesma competência.

³ RÜSEN, 2010: 79.

2. O PAPEL DAS JORNADAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Em sede do meu doutoramento, integrei o grupo pioneiro desta linha de investigação, tendo colaborado na organização das primeiras e das segundas jornadas; apresentando comunicações nas sétimas e nonas jornadas e estando presente na maioria das restantes.

As jornadas foram, ao longo de vinte edições, um espaço privilegiado: 1) para receber em território português ou brasileiro investigadores internacionais da nossa linha de investigação da Educação Histórica, tendo a possibilidade de discutir trabalhos já publicados pelos mesmos e os resultados das suas pesquisas, bem como de conhecer as suas investigações em curso; 2) para divulgar investigações nacionais realizadas em sede de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, permitindo dialogar e reter contactos com os investigadores, e perceber melhor os desafios que os mesmos colocavam à comunidade científica e à prática docente; 3) constituíram também um momento único de discussão de pressupostos epistemológicos e de Filosofia da História, permitindo colocar em diálogo áreas do saber que tradicionalmente tiveram grandes dificuldades de diálogo e que neste contexto, e a convite de Isabel Barca ou Maria Auxiliadora Schmidt, quando as jornadas começaram a alternar-se entre Portugal e Brasil, passaram a dialogar e a enriquecer-se mutuamente.

As jornadas foram, como pude destacar, um espaço de diálogo que faltava entre a academia e a escola, entre os historiadores e os professores que no terreno intervêm no sentido da construção do conhecimento histórico e da consciência histórica dos nossos alunos, entre ambos e os que se debruçam nas difíceis questões da Epistemologia e da Filosofia da História. Nem as fronteiras dos gabinetes, nem as das diversas universidades que constroem esse saber em território nacional, nem as fronteiras nacionais, nem os preconceitos que mantinham estas áreas de saber isoladas resistiram ao apelo de encontro, de partilha e de diálogo encetado por Isabel Barca e que enriqueceu tanto a academia como a formação inicial e contínua de professores.

3. BREVE RESENHA DE UM CONTRIBUTO NESTA LINHA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo empírico que realizei em sede de doutoramento, orientado por Isabel Barca, pretendeu compreender como é que alunos de 3.º ciclo e Ensino Secundário constroem a evidência histórica em sala de aula, ou seja, até que ponto a forma como entendem a evidência lhes permite construir inferências históricas fundamentadas e multiperspetivadas.

A evidência histórica é a base de todo o conhecimento histórico. E, a este respeito, Van Der Dussen⁴ afirma: «Excluding memories, which are no part of historical knowledge, all knowledge of the past is based on evidence.»

O uso da evidência é fulcral no ensino da História, pois é ela que permite a reconstrução dos acontecimentos do passado, seguindo critérios de uma objetividade intersubjetiva e não positivista. Lee⁵ destaca:

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

Neste estudo empírico, de natureza qualitativa que contou com uma amostra de cem alunos, escolheu-se adotar a proposta de definição do conceito de Evidência Histórica proposta por Ashby⁶: «A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).»

Das respostas dos alunos emergiram **seis níveis de progressão** nas ideias dos alunos, no que respeita a este conceito estruturante do conhecimento histórico.

No nível um — **Evidência como cópia do passado** — o aluno entende que a fonte dá acesso direto ao passado e utiliza fragmentos de informação da fonte. Para os alunos deste nível, o papel do historiador é encontrar a fonte certa. Concebem o passado como garantido e fixo. Pensam na História como descoberta e não levantam questões de metodologia.

No nível dois — **Evidência como informação** — nota-se um progresso relativamente ao primeiro nível. O aluno já soma informação da fonte. Concebe o papel do historiador como encontrar a fonte certa e contá-la. O passado é algo fixo, tido por garantido e conhecido por alguma autoridade. É visto como se fosse presente. As questões de metodologia estão reduzidas a verdadeiro e falso.

⁴ VAN DER DUSSEN, 1991: 155.

⁵ LEE *apud* BARCA, 2000: 11.

⁶ ASHBY, R. (2001) — *Children's ideas on evidence*. Porto: Universidade Portucalense. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História.

No nível três — **Evidência como testemunho ou conhecimento** — a fonte é vista como informação privilegiada a ser avaliada. Os alunos valorizam a observação direta, valorizam o agente histórico (fonte primária). O papel do historiador é descobrir as fontes certas. Emerge a noção de que deve criticá-las e avaliá-las. O passado é narrado, mal ou bem, por pessoas que viviam naquela época. A História é narrada a partir da avaliação das fontes, mas tem carácter definitivo. Em alguns alunos emerge a ideia de construção.

No nível quatro — **Evidência como prova** — emerge de forma simples a consciência de evidência. O papel do historiador é criticar fontes e somar «evidência». Elaborar a sua versão. Interpretar, mas não inferir. O passado é conhecido a partir da avaliação das fontes. Admitem a perspectiva em História, mas anseiam o consenso (perspetivismo como contingência da História que a diminui enquanto ciência). A História é vista como construção definitiva e consensual através de verificação/avaliação das fontes.

No nível cinco — **Evidência Restrita** — emerge a consciência de evidência. Os alunos fazem inferências a partir de uma só fonte. Consideram que o papel do historiador é construir o conhecimento histórico a partir da evidência. O ponto de vista é legítimo. O passado é interpretado e construído a partir das fontes. A História é a perspectiva do autor segundo critérios de objetividade perspectivada, admitem a (re)construção perspectivada.

No nível seis — **Evidência em Contexto** — os alunos apresentam consciência da historicidade da evidência. Emerge a consciência dos contextos. O papel do historiador é inferir a partir das fontes, construir a evidência em contexto. Infere para lá das fontes. O passado é interpretado/inferido e construído a partir da evidência em contexto. A História é concebida como a perspectiva do autor segundo critérios de objetividade perspectivada. (Re)construção perspectivada e provisória.

Observou-se maior incidência da amostra nos níveis intermédios — níveis 2, 3 e 4. O nível de progressão maioritário foi o nível dois no Ensino Básico e o quatro no Ensino Secundário. As ideias dos alunos do Ensino Básico situam-se, maioritariamente, entre os níveis 1 e 2 (66% da amostra), as dos alunos do Ensino Secundário situam-se, sobretudo, entre os níveis 3 e 4 (75% da amostra). No entanto, no nível 5 encontram-se respostas dos alunos do Ensino Básico (5% da amostra) e do Ensino Secundário (2% da amostra). Apenas dois alunos do Ensino Secundário manifestaram ideias de Evidência em contexto (nível 6).

Uma das preocupações que nos levaram a focar a nossa reflexão em torno da evidência histórica e da sua construção em sala de aula foi a convicção de que o trabalho de interpretação de fontes em contexto de aula de História é deficitário e mal orientado.

A fonte é usada de forma acrítica, sem gerar inferências, tantas vezes como mera ilustração, motivação ou acréscimo de informação, sem qualquer preocupação metodológica, de contextualização, de análise e de compreensão do seu contexto de produção.

O questionamento das fontes é algo próprio da ciência histórica e que deve ser uma constante no tratamento das temáticas substantivas. As fontes históricas devem ser trabalhadas pelos alunos de acordo com o conceito de Aula-Oficina, no sentido de construírem a evidência e mobilizarem conceitos de «segunda ordem» para concluírem acerca de informação substantiva.

Na conceção de momentos de aprendizagem significativa com fontes, é necessária uma boa seleção de fontes que devem ser diversificadas no seu estatuto, na sua linguagem e na mensagem.

Algumas questões do questionário que realizei no meu estudo empírico podem ajudar os docentes a desenhar, dentro do modelo de Aula-Oficina, momentos que potenciem a construção da evidência histórica. Assim, é pertinente levantar questões como: a) Por que razão achas que os documentos A e B não estão de acordo? b) Segundo o teu ponto de vista, quando os documentos não estão de acordo sobre um mesmo assunto serão úteis ou não para o historiador? Justifica a tua resposta. c) Há alguma razão que te leve a pensar que algum dos documentos — E ou F — possa não ser credível? Justifica a tua resposta.

No estudo empírico que realizei, constatei a dificuldade que os alunos de 3.º ciclo apresentavam na interpretação das fontes iconográficas, revelando níveis de desempenho muito baixos nas questões que as mobilizavam e raciocínios mais elaborados nas questões que mobilizavam as fontes escritas. Esta geração de alunos que está sempre a ser bombardeada com imagens revela dificuldade na interpretação e mobilização das mesmas para a construção do conhecimento histórico.

Outro dado empírico a destacar foi a preferência por fontes primárias, vistas como autoridades em relação às fontes secundárias, sem que para isso mobilizassem outras questões metodológicas.

Destacou-se, acima de tudo, uma acentuada vinculação ao paradigma de observação direta. A testemunha ocular é muito valorizada e o que diz é tido como certo. Quando colocados perante uma fonte ficcional — banda desenhada — os alunos tendem a validá-la automaticamente por encontrarem na fonte convergência com os seus conhecimentos prévios, ou a invalidá-la por a considerarem uma fonte não fidedigna, fazendo essa afirmação sem analisar o seu conteúdo.

Os alunos mostraram muita dificuldade em concluir acerca da razão da divergência das fontes, o que nos leva a pensar que as tarefas que lhes eram propostas regularmente não os confrontavam com esta realidade. É fundamental que os alunos entendam que a convergência e a divergência de informação das fontes são igualmente naturais e que consigam inferir a partir de fontes convergentes e divergentes.

É importante que os alunos se questionem acerca da razão possível ou provável para a divergência das fontes. Este trabalho não pode continuar a ser adiado e deve ser começado muito cedo e ser progressivamente aprofundado. Mas é muito importante que ao trabalhar a História nesta perspetiva não passemos para os nossos alunos a ideia de relativismo no conhecimento histórico, mas levá-los a compreender as especificidades do conhecimento histórico — a sua incompletude, a sua provisoriade, a sua objetividade perspetivada.

CONCLUSÃO

Hoje, graças à formação que me facultou a pioneira da Educação Histórica em Portugal, alterei radicalmente a forma como ensino, e a cada passo procuro fundamentação na investigação para informar a minha prática.

Como formadora de professores, procuro divulgar os resultados das investigações, fazê-los experimentar o modelo Aula-Oficina e planificar estratégias que potenciem um pensamento histórico mais elaborado.

Com a oportunidade de voltar ao ensino superior e agora ter um papel ativo na formação inicial de professores, tenho oportunidade de aumentar o impacto desta linha de investigação já tão consolidada e de desafiar estes novos professores para percursos investigativos que enriqueceram o seu trabalho e a comunidade científica da Educação Histórica.

Saibamos nós, e eles, honrar o esforço de quem antes de nós desbravou este caminho que nos permite formar melhor e de forma mais consciente os nossos alunos para esta sociedade plural e tão exigente.

BIBLIOGRAFIA

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter (1987) — *Discussing the evidence*. «Teaching History», n.º 48. Londres: The Historical Association, p. 13-17.
- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org. (2009) — *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Actas das 5.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- GARD, A.; LEE, Peter (1978) — *Educational objectives reconsidered*. In DICKINSON, Alaric; LEE, Peter, ed. — *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, p. 21-38.
- RÜSEN, Jörn (2001) — *A razão da História*. Brasília: UniB.
- (2010) — *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In RÜSEN, Jörn — *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Org. M. A. Schmidt, I. Barca, E. R. Martins. Curitiba: Editora da UFPR, p. 79-91.
- SHEMILT, Denis (1980) — *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- (1987) — *Adolescent ideas about evidence and methodology in history*. In PORTAL, Christopher, ed. — *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, p. 39-61.

- SIMÃO, Ana Catarina Gomes (2007) — *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes; BARCA, Isabel (2011) — *A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem*. In BARCA, Isabel, org. — *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Lisboa: Associação de Professores de História, p. 63-76.
- VAN DER DUSSEN, W. J. (1991) — *The historian and his evidence*. In VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, Lionel, eds. — *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history*. Leiden, The Netherlands: E. J. Brill, p. 154-169.
- WINEBURG, Sam (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.