

Isabel Barca *

Educação Histórica: uma nova área de investigação **

R E S U M O

Os anos 70 do século XX marcam o início de uma época de grande intensidade investigativa em relação à cognição histórica. Países como a Inglaterra, E.U.A ou Canadá começam a romper com a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino da História e procuram aduzir novos elementos à forma como os alunos assumem a compreensão da História e, sobretudo, à forma como constroem o seu conhecimento. Procura-se aqui traçar não só o desenvolvimento dessas perspectivas como referir os contributos que outros países, como Portugal e a Espanha, têm trazido para o campo dessa área de investigação.

O Ensino da História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica.

1. COGNIÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL

Desde os anos 70 do séc. XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e a Espanha seguem actualmente a mesma esteira. Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências 'exactas' como a Física e a Matemática. Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda actualmente acon-

* Universidade do Minho. Professora Associada.

** Comunicação apresentada no Ciclo de Colóquios "Estado da História", realizado no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras do Porto, a 4 de Abril de 2001.

tece em Espanha e nos Estados Unidos). Sob influência desta estereotipada concepção de pensamento concreto *versus* pensamento abstracto, entre alguns professores de História ainda hoje persiste a convicção de que alguns temas históricos (como a Pré-História ou a Idade Média) são de difícil compreensão para os alunos mais novos porque são muito abstractos. Esta assunção não tem em conta que qualquer tema, incluindo os atrás referidos, podem ser abordados de inúmeras maneiras.

Com pesquisas sistemáticas sobre o pensamento de alunos, professores e historiadore, os especialistas em cognição histórica têm chegado a conclusões que a formação em Ensino da História e as práticas daí decorrentes não podem ignorar. Estas pesquisas distanciam-se de uma ideia de aprender História em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas (que, para muitos, se confunde com ‘pensamento abstracto’). Já Thompson, em 1972, chamava a atenção para a necessidade de se encarar a aprendizagem da História numa perspectiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico:

O critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico. (p. 34)

Fazendo eco desta preocupação, Dickinson & Lee publicaram, em 1978, o estudo transversal “Understanding and research”, envolvendo alunos dos 12 aos 18 anos, e que constituiu um marco de investigação nesta área. Interrogando-se sobre o enquadramento teórico que deveria presidir à investigação do pensamento histórico, questionaram a lógica não histórica que serviu de base a pesquisas anteriores, bem como a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento, pelo menos quando aplicada ao processo de compreensão histórica. A partir da recolha de dados no terreno, Peter Lee criou um modelo de progressão de ideias em História relacionado com a natureza da explicação histórica, e que foi aprofundado em “Making Sense of History” (1984), um segundo estudo transversal com alunos dos 8 aos 18 anos, em torno das noções de empatia e imaginação histórica, fundamentais para a explicação histórica. Simultaneamente, Shemilt (1984) apresentou uma categorização de ideias dos adolescentes sobre empatia histórica em cinco níveis. Esta categorização parece equivaler em termos globais aos níveis propostos por Ashby & Lee em 1987. Podemos estabelecer um paralelo entre a categorização das ideias dos alunos sobre compreensão histórica, proposta pelos dois estudos:

Ashby & Lee

- 1) “O passado opaco”
- 2) “Estereótipos generalizados”
- 3) “Empatia derivada do quotidiano”
- 4) “Empatia histórica restrita”
- 5) “Empatia histórica contextualizada”

Shemilt

- “Ossos secos e sentimento de superioridade”
- “Consciência de uma humanidade partilhada”
- “Empatia do quotidiano aplicada à História”
- “Empatia histórica”
- “Metodologia empática”

Como Ashby & Lee (*ibid.*, p. 66) salientaram: “Há claros sinais de convergência entre as principais tendências da investigação nesta área, o que pode justificar um certo grau de confiança na validade destes comentários provisórios e de optimismo quanto a resultados de pesquisa no futuro”.

Este modelo de análise indicia uma progressão de ideias das crianças e dos adolescentes não propriamente dependente da idade. Os investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde os níveis mais simples até aos mais sofisticados. Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as acções dos agentes históricos como ininteligíveis¹, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermédios expressando ideias de uma perspectiva de senso comum (umas estereotipadas, outras com base no quotidiano real²).

Recentemente, Ashby, Lee & Dickinson conduziram o Projecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) através do qual estudaram as ideias de alunos dos 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre ideias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância da narrativa em História encontram-se profusamente publicados (cf., por exemplo, Lee, 2001) e citados praticamente por todos os investigadores da área.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico (Barton, 2001; Barton & Levstick, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas.

Em Espanha, boa parte deste tipo de pesquisa tem focalizado as concepções dos alunos a nível dos conceitos específicos da História, como por exemplo, revolução ou camponês (cf. Carretero e Voss, 1994). A exploração de ideias sobre a História, na sua acepção epistemológica, foi empreendida por Cercadillo (2000), que desenvolveu um estudo comparativo entre alunos espanhóis e ingleses quanto à significância de um determinado acontecimento histórico (a Armada invencível).

2. COGNIÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGAÇÃO EM PORTUGAL

Numa abordagem que dá ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, não faz sentido a importação automática de princípios cognitivos para a realidade portuguesa. O desafio principal que se coloca é: como pensam em História os alunos portugueses?

Por isso, também em Portugal se está a emprender a pesquisa sistemática das ideias históricas de alunos e professores. As ideias de alunos do ensino básico e secundário (do 7.º ao 11.º anos de escolaridade) foram analisadas quanto à noção de provisoriedade da expli-

¹ Uma frase típica deste nível é a exclamação: “Mas que burros eles eram. Se fosse comigo, nada disto acontecia!”

² O presentismo, que consiste em imaginar as acções dos agentes históricos à luz das experiências do presente, constitui um indicio deste nível de pensamento histórico.

cação histórica (Barca, 2000). Pretendendo indagar-se como é que adolescentes portugueses encaravam a existência de diferentes respostas explicativas para uma mesma questão histórica, foi utilizada uma bateria de material histórico composta por breves excertos de tom explicativo de Oliveira Marques, Arnold Pacey, António Mattoso e um texto descritivo, acompanhado de um conjunto de fontes primárias e secundárias. A partir das respostas dos alunos a um conjunto de questões, as ideias sobre a provisoriedade da explicação histórica foram categorizadas em cinco níveis conceptuais (de elaboração crescente):

Nível 1. A ESTÓRIA

Os alunos apresentam respostas em modo descritivo ou explicativo restrito. O raciocínio centra-se na informação, não apreendendo diferenças de pontos de vista nas várias versões consideradas.

Um exemplo: Cláudia, 12 anos, 7.º ano

[Existem diferentes explicações] porque são escritores diferentes e cada um conta a sua história como lhes contavam a eles, mas tudo ia a dar ao mesmo.

Elas são iguais, mas contadas em maneiras diferentes, por outras palavras...

Nível 2. A EXPLICAÇÃO CORRECTA

Os alunos apresentam respostas em modo explicativo restrito ou pleno. Os critérios de avaliação das explicações apresentadas são a nível de senso comum: as explicações podem ser correctas ou incorrectas. Sobrevvalorizam os testemunhos directos, em detrimento das explicações historiográficas, denotando uma postura de realismo ou cepticismo ingénusos.

Um exemplo: Luís, 14 anos, 9.º ano

[Existem diferentes explicações] porque são factos que já aconteceram há muito tempo portanto só através de documentos se pode provar alguma coisa.

Nada melhor para explicar estes ou outros factos do que uma testemunha ocular, ou seja, por exemplo um navegador.

Nível 3. QUANTO MAIS FACTORES MELHOR

Os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno. Distinguem fontes e explicação, sem confundirem conceitos de explicação e evidência. A soma ou interligação de factores é condição essencial para uma boa explicação histórica. Outros critérios de avaliação das explicações são de senso comum, como por ex: a recordação directa de um passado vivido é sobrevvalorizada, o que denota uma postura de realismo ou cepticismo ingénusos.

Um exemplo: Carla, 13 anos, 7.º ano

Eu acho que há [diferentes explicações], porque várias pessoas podem ter opiniões diferentes, baseadas em factos que essas pessoas possam achar importantes e que outras acham que não têm a mínima importância. [Uma explicação pode ser considerada melhor], porque pode conter mais informação, ser mais completa...

Uma testemunha podia não estar bem dentro do assunto, mas um português que viveu a situação podia facilmente explicar por que é que as coisas aconteceram assim. Um historiador podia dar uma explicação porque pensa que foi assim, mas os portugueses não, eles sabem porque viveram essas coisas.

Nível 4. UMA EXPLICAÇÃO CONSENSUAL?

Os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno. A evidência (a partir das fontes) é encarada como verificação da verdade da explicação. A neutralidade absoluta do historiador é valorizada, numa postura positivista. A esta concepção, podem aliar um ideal

de consenso explicativo (os historiadores deverão entender-se para encontrar a verdade) ou de defesa da observação directa (uma testemunha é que poderia explicar com verdade). Estes ideais implicam posturas de objectividade ou de relativismo históricos.

Um exemplo: Mário, 13 anos, 7.º ano

[Existem diferentes explicações] porque cada historiador só mostra o lado dos factos que lhe interessa, uns a querer mostrar que os portugueses não eram tão bons como pareciam, outros a dizer o contrário, etc.

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

Nível 5. PERSPECTIVA

Os alunos apresentam respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada. A evidência (a partir das fontes) é encarada como confirmação ou refutação da verdade da explicação, o que indicia a emergência de uma concepção de neutralidade perspectivada, de contornos já não positivistas.

Um exemplo: Manuel, 17 anos, 11.º ano

[Existem diferentes explicações] porque os historiadores ‘rumorizam’ a história.

Um autor recente tem mais pontos, mais factos, mais sugestões para poder comparar, analisar e ver melhor os factos, porque dispõe de mais material de análise.

Outro exemplo: Lurdes, 18 anos, 11.º ano

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

Se o nível de ideias mais sofisticado foi apenas encontrado em 5 alunos do 11.º ano, o padrão mais frequente, em todos os anos de escolaridade, foi o de valorização de uma explicação multifactorial (quanto mais factores melhor), sem preocupações de objectividade. E, se na média se observou uma progressão por idade e ano de escolaridade, houve alunos mais novos que mostraram ideias mais elaboradas que alunos mais velhos e com mais escolaridade.

A interpretação cruzada de fontes, por alunos portugueses de 11-12 anos a frequentar o 6.º ano de escolaridade, foi já também objecto de estudo (Barca & Gago, 2001). Neste estudo, foram apresentadas aos alunos quatro (breves) fontes primárias, com diferentes posturas face à Guerra colonial: as visões de Salazar e Marcelo Caetano, uma visão crítica portuguesa, uma visão nacionalista africana. Parte destes alunos (cerca de 33%) revelou dificuldades de compreensão das mensagens, mas a maior parte mostrou uma compreensão global das mensagens e até uma opinião emergente, por vezes distanciada, face às várias posições sobre a manutenção das colónias.

Gago (2001) explorou as ideias de alunos portugueses de 11-12 anos sobre a variância da narrativa histórica. Neste trabalho, os alunos analisaram dois pares de narrativas em banda desenhada, com visões diferentes sobre a invasão dos romanos e sobre a história do vinho do Porto (inspiradas em Lee, 2001). Os alunos deram respostas dentro dos níveis que foram apresentados por Lee e por Barca (op. cit.) que vão desde uma não distinção das diferenças existentes entre vários relatos até uma ideia sofisticada sobre a provisoriedade do saber histórico: as narrativas variam designadamente porque os historiadores colocam diferentes questões de investigação, e tal faz parte da natureza intrínseca do conhecimento.

3. PROVISORIEDADE E OBJECTIVIDADE EM HISTÓRIA

Assume-se actualmente que não há uma resposta final em História: podem encontrar-se explicações diferentes ao longo do tempo e explicações alternativas e concomitantes acerca de um mesmo acontecimento ou situação passada. Por que acontece isto? Que implicações derivam deste facto? Diversos autores, sob diferentes quadros explicativos, têm apresentado diferentes respostas a estas questões.

De acordo com modelos positivistas, hoje ultrapassados ao nível do debate teórico, a verdade é alcançada através da objectividade. Esta era equacionada como *neutralidade absoluta*, considerada uma característica essencial do método científico. A questão crucial em debates iniciais (séc. XIX) era: Até que ponto pode uma explicação histórica ser válida, se é construída com um elemento subjectivo? Nesta discussão, é possível distinguir duas posturas opostas, mas ambas de tipo positivista:

1. Uma, preocupada com o estabelecimento de leis gerais acerca do processo social, contrasta uma perspectiva científica, proporcionando uma explicação da realidade social, com uma perspectiva distorcida. Esta abordagem foi representada por Comte, Marx e Mill.
2. Outra, preocupada com a aplicação rigorosa de um critério de neutralidade à recolha de factos a partir de fontes fiáveis, salienta o valor da simples descrição em detrimento da interpretação e da explicação. Ranke é o mais citado representante desta perspectiva.

Oposta a estas duas tendências positivistas, desenvolveu-se uma outra abordagem da História, assumindo que a interpretação é intrínseca à História. Collingwood tornou explícita a noção de ponto de vista, integrando-a na própria ideia de objectividade histórica. O *distanciamento metodológico* veio a distinguir-se de uma simplista noção de neutralidade absoluta. A objectividade histórica integra a noção de ponto de vista e deve observar três regras metodológicas essenciais: localização espaço-temporal, consistência lógica e fiabilidade no tratamento da evidência.

Uma outra abordagem assumiu-se como uma tendência relativista e foi representada por autores como Beard (1970). Ele atacou a chamada neutralidade de Ranke e dos seus seguidores e demonstrou como uma verdade objectiva, se equivalente a neutralidade, envolvia uma visão orientada segundo perspectivas específicas. Beard denunciou que Ranke, por exemplo, “evitando com sucesso qualquer texto histórico que ofendesse os interesses mais conservadores da Europa do seu próprio tempo ... pode ser correctamente caracterizado como um dos historiadores mais “parciais” produzidos pelo século XIX”. Estes argumentos poderão ter contribuído para uma ideia mais elaborada de objectividade histórica, mas a sua crítica é conhecida sobretudo como uma atitude céptica: ele considerou que a verdade objectiva em História nunca se poderia atingir partindo de alguns padrões metodológicos próprios das ciências naturais, nomeadamente a observação directa e a selecção neutral. Apesar de tudo, para Beard, valeria sempre a pena perseguir esse “nobre sonho” de uma história objectiva, que poderia aproximar-se cada vez mais de concretização por meio de critérios metodológicos rigorosos.

Nos debates actuais sobre objectividade histórica ou científica, o critério de neutralidade absoluta está posto de parte.

Popper (1980, capítulo I) afirmou explicitamente que a explicação científica é provisória. Uma explicação científica pode ser considerada próxima da verdade, desde que seja

corroborada pela experiência passada e ainda não tenha sido refutada por contraevidência. Deste modo, a corroboração não significa certeza ou verdade absoluta. Uma hipótese surge primeiro através da dedução lógica e é depois testada por meio de falsificabilidade. A procura da verdade mantém-se como o objectivo científico fundamental, mas é sempre uma tentativa, uma vez que nunca pode atingir a verdade ou mesmo a probabilidade – “não sabemos: apenas podemos conjecturar” (1972, p. 278). Apesar desta conceptualização, ele assumiu uma abordagem *objectivista* ao insistir na necessidade e validade de crítica intersubjectiva. Popper afirmou ainda que a explicação histórica é muito mais provisória do que a explicação nas outras ciências, porque não pode ser confirmada nem refutada.

Ao mesmo tempo que Popper e Hempel discutiam a objectividade científica, um debate centrado na História era levado a cabo por filósofos na tradição de Collingwood. Foi lançada nova luz sobre a noção de *perspectiva* em História: nesta abordagem collingwoodiana, a ideia de imparcialidade absoluta era rejeitada. De acordo com esta linha, a História apenas faz sentido quando pensamos a partir de um determinado ponto de vista. Dray (1964) assumiu que a explicação histórica é intrinsecamente avaliativa – o objecto da própria História é carregado de juízos de valor. A escolha de perguntas e respostas, as perguntas acerca da importância causal e os próprios factos implicam uma avaliação moral, e tal é intrínseco ao pensamento histórico. A explicação histórica, mesmo assim, é objectiva porque é uma reconstrução de um passado real (também ele carregado de valores). Pode dizer-se que a explicação histórica é parcelar, no sentido em que explica parte da realidade. A História explica a partir de um determinado ponto de vista, e isto é um aspecto genuíno da História, não uma fraqueza metodológica – trata-se de uma relação lógica com a noção de compreensão histórica. Tal como Walsh (1967) afirmou, se todos os pontos de vista fossem retirados, nada de inteligível restaria. Walsh discutiu a objectividade, reconhecendo dois factores nas conclusões históricas: o ponto de vista (um elemento subjectivo) e a evidência (que é algo que dá acesso ao passado).

No campo das Ciências Sociais e Humanas, emergiu recentemente uma outra perspectiva, assumindo visões do mundo fortemente cépticas ou subjectivistas. Uma abordagem globalmente designada “pós-modernista” tende a negar a possibilidade do acesso epistémico ao mundo real (Lemert, 1992). Pressupõe-se que a realidade é discutível, só a sua representação através da linguagem é fundamental. A linguagem toma o lugar da verdade; não há vocabulários finais, não há essências. Os termos estão sujeitos a mudança – salienta-se a *contingência* de um mundo percebido através de línguas contingentes. Cada perspectiva referenciava-se a um dado contexto cultural, uma dada língua específica, e apenas pode ser avaliada no seio do seu próprio enquadramento teórico. Tudo é *desconstruído* ou validado em função dos seus próprios contextos específicos.

Este paradigma desconstrucionista, por mais apelativo que seja, tem sido considerado pouco frutuoso sobretudo se aplicado à Educação, pois tende a legitimar produtos de senso comum ao nível da produção científica. A preocupação em perseguir e melhorar o padrão das explicações do mundo natural e social tende a ficar obscurecida, uma vez que todos os discursos são igualmente justificados, sejam eles ficção, ciência ou história (‘tudo é narrativa’, diz o senso comum de inspiração pós-modernista).

Do intenso debate levado a cabo entre diversas visões, emergiu uma postura de realismo crítico, assumindo a condição social do conhecimento mas realçando a estratificação do conhecimento por níveis. No campo da História, o *objectivismo crítico* reconhece padrões específicos para a interpretação e explicação histórica validadas pela comunidade

científica. Esta visão tem estimulado a discussão sobre os critérios de justificação e avaliação na investigação histórica. Com este objectivo, alguns autores reorientaram o debate sobre a explicação histórica para a análise crítica de estudos de investigação histórica concretos.

É tendo em consideração estas questões epistemológicas que a educação histórica deverá implementar programas de acção que promovam uma aprendizagem sustentada, embora gradual, *em e sobre a História*, tal como é entendida hoje.

4. PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

A partir dos estudos que se desenvolvem segundo estas orientações, é possível inferir algumas lógicas e estratégias no processo de conhecimento histórico dos sujeitos:

- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam.
- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento.
- Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa.

O que trazem para a prática de ensino estes parâmetros?

Embora não haja receitas fixas, há pistas concretas que os professores devem conhecer, para poderem aplicar com as devidas adaptações. Os estudos desenvolvidos não são nem especulativos, prescritivos, nem impressionistas. São estudos que seguem uma metodologia científica e analisam desempenhos concretos de alunos, em tarefas cuidadosamente desenhadas, com materiais históricos e instrumentos de inquérito testados. O conhecimento desta bateria de propostas de tarefas e respectivos instrumentos podem constituir recursos preciosos para projectar aulas de História de uma forma fundamentada. Por exemplo: poderá utilizar-se um par de fontes históricas (como as de Lee, *op. cit.*) e propor a sua interpretação cruzada, em substituição de uma linear interpretação fonte a fonte. Em aulas diversificadas – a aula oficina – os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas; participam activamente na resolução de problemas como a sugerida acima, em tarefas que podem ser escritas, orais ou outras.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas. Como pensam a História e as finalidades da História os professores portugueses? Magalhães (2001) estudou as concepções de professores de História e sugere que estes preferem adoptar concepções vagas, generalistas e ambíguas, em detrimento de posturas mais operativas.

Referências claras que ajudem hoje o professor, de forma a rasgar novas perspectivas a

este “aprendiz de feiticeiro”, são hoje requeridas (Alves, 2001). Precisamos de preparar professores em quadros científicos actualizados:

1. Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico.
2. O contacto com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elementos para a elaboração de materiais criteriosos a aplicar num ensino de História com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A., 2001 - *O professor - Aprendiz de Feiticeiro, Deus e Demónio*. “O Estudo da História”, n.º 4, p. 287-296.
- ASHBY, R. & Lee, P., 1987 - Children’s concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, p. 62-88. Londres: The Falmer Press.
- BARCA, I., 2000 - *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, CEEP, Universidade do Minho.
- BARCA, I. & Gago, M., 2001 - *Aprender a pensar em História. Um estudo com alunos no 6.º ano de escolaridade*, p. 239-261, “Revista Portuguesa de Educação”, 14 (1).
- BARTON, K., 2001 - *Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos* in “Perspectivas em Educação Histórica”, p. 55-68. Braga, CEEP, Universidade do Minho.
- BARTON, K. & Levstick, L., 2001 - *Explicações de significância histórica em alunos do Ensino Básico*, “O Estudo da História”, n.º 4, p. 207-236.
- BEARD, C. A., 1970 - *That noble dream* in “The varieties of history”, ed. F. Stern. Londres, Macmillan, p. 314-328.
- CARRETERO, M. & Voss, J. F. (Eds.), 1994 - *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- CERCADILLO, L., 2000 - *Significance in history: students’ ideas in England and Spain* in Congresso AERA, New Orleans, LA.
- DICKINSON, A. & Lee, P., 1978 - *Understanding and research*, “History teaching and historical understanding”, Londres, Heinemann, p. 94-120.
- DICKINSON, A. & Lee, P., 1984 - *Making sense of history* in “Learning history”, eds A. Dickinson, Londres, Heinemann, p. 117-153.
- DRAY, W., 1964 - *Laws and explanation in history*, 3rd imp, Oxford, Oxford University Press.
- GAGO, M., 2001 - *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*, (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho).
- LEE, P., 2001 - *Progressão da compreensão dos alunos em História* in “Perspectivas em Educação Histórica”, org. I. Barca, Braga, CEEP, Universidade do Minho, p. 13-27.
- LEMERT, C., 1992 - *General social theory, irony, postmodernism* in “Postmodernism and social theory”, eds. S. Seidman, D. J. Wagner, Cambridge, MA, Blackwell.
- MAGALHÃES, O., 2001 - *Concepções de professores sobre a História e o ensino da História*, (Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora).
- POPPER, K. R., 1980 - *The logic of scientific discovery*, rev. ed., Londres, Hutchinson.
- POPPER, K. R., 1972 - *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*, 4th ed., rev., Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SHEMILT, D., 1984 - *Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom*, in “Learning history”, Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. eds., Londres, Heinemann, p. 39-84.
- THOMPSON, D., 1972 - *Some psychological aspects of history teaching*, in “Handbook for history teachers”, eds. Burston, W. & Green, C., Londres, Methuen, p. 18-38.
- WALSH, W. H., 1967, *An introduction to philosophy of history*, Londres, Hutchinson.

2. FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA

Uma das preocupações que percorreu a XIX.^a Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, realizada na Noruega em Junho de 1997, foi a da importância do ensino da História no contexto da criação de uma identidade europeia. Numa das suas conclusões podia ler-se o seguinte:

“(…) No que respeita ao projecto Ensino da História numa nova Europa (…) estão convencidos que pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular, para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens: – aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratar e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (…)”²

Quando se fala de identidade, de consciência europeia, de tolerância, de intervenção cívica, de solidariedade, ... a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente social. Por outro lado, quando se questionam os jovens europeus e portugueses sobre o significado da História, vislumbram-se nas suas respostas a sua “valorização da História como fonte de aprendizagem”³ e o seu respeito pela monumentalidade do passado. Em contrapartida atribuem um significado pouco relevante às matérias escolares, aos manuais ou até “às narrativas dos professores”⁴. Este desencontro entre potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina leccionada obriga-nos necessariamente a reflectir sobre o espaço que tem sido reservado à História e a que tipo de História.

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

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

Como defende José Mattoso, “(…) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações

² *O Ensino da História*, Boletim da A.P.H., 1997: 15.

³ PAIS, 1999: 21-22.

⁴ PAIS, 1999: 37.