

LIBRO DE ACTAS DEL SIMPOSIO

SANTIAGO DE COMPOSTELA 2016

Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.

**Ciencias sociales, educación y futuro.
Investigaciones en didáctica de las
ciencias sociales.**



© De los textos y fotografías: sus autores
ISBN, 978-84-617-8000-6

López Facal, Ramón (ed.) 2016



Museo do Pobo Galego



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA



A VOZ DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO: REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE PORTUGAL¹

Moreira, Ana Isabel¹; Armas Castro, Xosé²; Maia, Cristina³

1: Universidade de Santiago de Compostela/Escola Superior de Educação do Porto
e-mail: ana_mOreira@hotmail.com

2: Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela
e-mail: xose.armas@usc.es

3: UTC de Estudos Culturais e Sociais
Escola Superior de Educação do Porto
e-mail: cristinamaia.hist@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA DEL SIMPOSIO: Línea 1, Educación histórica

RESUMO: A comunicação intitulada “A voz dos alunos do Ensino Básico: representações sobre a História de Portugal” pretende apresentar alguns dados já recolhidos no âmbito de um trabalho de investigação mais amplo e que tem como objetivo principal identificar, analisar e interpretar as representações de professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre História de Portugal. Deste mais abrangente estudo interpretativo, apresentamos uma parte particular, neste caso, a análise dos dados coligidos através de uma técnica de recolha de dados qualitativa, a entrevista, junto de alunos que no anterior ano letivo de 2014/15 frequentaram o 6.º ano de escolaridade em seis instituições públicas ou privadas do distrito do Porto, em Portugal. As respostas dos alunos traduziram-se em conceções por si construídas, muitas vezes influenciadas pelos discursos sociais, pelas tradições escolares ou pelas políticas educativas adotadas, sobre a história como saber com especificidades próprias de área científica, como área disciplinar estudada na sala de aula e presente no quotidiano dos sujeitos e sobre acontecimentos e personalidades que compõem a História de Portugal. E são estas opiniões pessoais que nos permitem estudar e conceptualizar aqueles sistemas de significação utilizados que orientam as ações de cada um e que servem como referência para a classificação de pessoas e a interpretação de acontecimentos, relativamente às especificidades da disciplina em estudo. Uma investigação direcionada para os contextos reais de sala de aula e um diálogo com aqueles que conferem forma e dinâmica à educação, crianças de idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Indivíduos que, não raras vezes, são considerados significativamente imaturos e pouco capazes de, com rigor e criticidade, evidenciarem as suas opiniões fundamentadas sobre a escola, a formação académica vivenciada ou a educação em geral.

¹ Los autores son miembros del GI RODA de la Universidad de Santiago de Compostela. El trabajo forma parte del proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C3-1-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.



PALAVRAS-CHAVE: Ensino Básico, representações dos alunos, História de Portugal, educação histórica

ABSTRACT: The communication titled “The voice of elementary school students: representations on the History of Portugal” intends to present some collected data within a broader investigation work of which the main goal is to identify, analyze and interpret the representations of teachers and students of the 2nd cycle of Elementary School on the History of Portugal. From this wider interpretative study, we present a specific part, in this case, the analysis of the collected data through a qualitative technic, the interview, among students who, in the previous academic year of 2014/15, have attended the 6th year of education in six public and private institutions in Oporto, Portugal. The student’s answers translated in ideas built by themselves, influenced many times by social discourses, by school traditions or by the adopted educational politics, about the history as a knowledge with inherent specificities of scientific field or as a disciplinary field studied in the classroom and present in the everyday life, and about events and personalities that compose the History of Portugal. And these personal opinions are what allows us to study and conceptualize those used signification systems which guide each one’s actions and serve as a reference for the classification of people and the interpretation of events, regarding the specificities of the subject under study. An investigation directed to the real classroom contexts and a dialogue with those who grant form and dynamic to education, children between the ages of 10 and 11 years old. Individuals who, not rarely, are considered significantly immature and incapacious of bespeaking, with accuracy and criticality, their justified opinions about school, the experienced academic formation, or education in general.

KEYWORDS: Elementary School, student’s representations, History of Portugal, historical education

INTRODUÇÃO

A ideia de que os jovens não sabem nada, nomeadamente quando (ainda) frequentam o 2.º ciclo do Ensino Básico, repete-se muitas vezes nas escolas, no quotidiano, entre professores, em discursos sociais. No âmbito da história também. Segundo diferentes perspetivas, as mensagens, nas aulas e nos ambientes extra-escolares, são sempre recebidas acriticamente pelos alunos. As suas vivências são desprovidas de qualquer entendimento histórico. Por outro lado, alguns consideram que aprendizagem da história deve acontecer em jeito de brincadeira e outros valorizam unicamente a memorização de uma versão histórica “acabada” e sem qualquer sentido humano. Como tal, o ensino e a aprendizagem da história adquirem contornos de uma visão fragmentada do passado e não de uma realidade motivadora e capaz de “contribuir para uma leitura crítica do presente e [de] reforçar uma identidade saudável, inclusiva” (Barca, 2004:385). Ainda que, e como prática epistémica institucionalizada, uma disciplina escolar imponha restrições à construção do conhecimento, neste caso histórico, sobretudo porque não se podem evitar as influências dos contextos de aprendizagem, das representações sociais já construídas, dos valores e das próprias práticas institucionais (Castorina, 2005).

DAS REPRESENTAÇÕES AO PENSAMENTO HISTÓRICO

De facto, os estudantes, de acordo com os estudos realizados por vários autores (Carretero et al., 2013; Castorina, 2008; Liu et al., 2005) constroem as suas concepções históricas a partir de diferentes fontes de conhecimento, como a família, o meio social envolvente, os meios de



comunicação social, utilizando estratégias cognitivas específicas e experienciando uma apropriação conceptual marcada pelas interações sociais e linguísticas.

Na verdade, os jovens sabem alguma (muita) coisa, também no que à história diz respeito, e o seu pensamento histórico progride de forma gradual, tendo em conta a idade e o nível de escolaridade de cada um, contemplando, inevitavelmente, oscilações individuais (Barca, 2004).

Assim sendo, também o ensino da história, em contexto de sala de aula, precisa de adquirir determinados contornos que, a formar para uma vida em democracia, não incentive a descrença, o dogmatismo e o desinteresse pelos valores humanos e sociais. Porventura, um modelo de história narrativa-explicativa, interpretativa, que entre o local e o global contemple a análise fundamentada de visões diversas, contraditórias até, mas historicamente válidas. Uma multiplicidade de narrativas sobre os eventos históricos podem coexistir, mas as interpretações do passado não são todas legítimas. A história não é ficção, nem especulação, nem um discurso de senso comum. A história não são estórias e, por isso, na sala de aula deve-se desenvolver o pensamento histórico dos estudantes (Seixas e Morton, 2013). Por outras palavras, o aluno tem de aprender a interpretar fontes várias, a selecionar e analisar pontos de vista, a comunicar de diferentes formas, a participar nas atividades promovidas na sala de aula e não apenas treinar mecanicamente para a realização de testes e provas, onde deverá responder aquilo que o professor considera como o correto (Barca, 2007).

Os alunos, quando desenvolvem o pensamento histórico, têm a oportunidade de alcançar níveis cognitivos progressivamente mais elevados e de evidenciar que sabem cada vez mais. No 2.º ciclo do Ensino Básico, por exemplo, os alunos com 10 ou 11 anos de idade são capazes de compreender conceitos mais abstratos se estes forem trabalhados de forma explícita e a partir de exemplos concretos e de imagens ilustrativas, segundo os estudos de Audigier (2002) e Cooper e Capita (2004). Além disso, apesar de já disporem de diversas informações históricas, começam, neste nível de ensino, a atribuir significado aos acontecimentos e às personalidades que compõem a história (de Portugal). As atividades promovidas em contexto de sala de aula são, como tal, fundamentais para que os estudantes desenvolvam as capacidades e competências associadas à disciplina e que, de alguma forma, estão patenteadas nos documentos oficiais nacionais que configuram as principais orientações para o ensino e para a aprendizagem da história. Porque, progressivamente, os alunos tornam-se capazes de identificar mudanças (nesta fase, a implicação de factores sociais, económicos e políticos ainda não é totalmente entendida), de estabelecer cadeias causais simples associadas à ação humana individual e coletiva, de reconhecer e utilizar diferentes fontes históricas, de desenvolver a empatia histórica (Audigier, 1995 cit. por Éthier, et al., 2009). Ainda assim, a atuação humana é encarada de forma linear e progressiva, ou seja, o presente moderno sobrepõe-se ao passado já ultrapassado e a sua perspetiva temporal continua dicotómica, opondo o “hoje” ao “há muito tempo”, sendo difícil o acesso ao tempo histórico. A orientação do professor em todas as tarefas propostas assume-se, assim, como determinante para o sucesso dos alunos (Éthier, et al., 2009).

HISTÓRIA: ENSINO E APRENDIZAGEM

Entre os 8 e os 12 anos (Egan, 1997), as crianças evidenciam uma compreensão romântica das narrativas históricas. A história é, para eles, um processo progressivo e as explicações causais adquirem um carácter pessoal e teleológico. Os acontecimentos históricos são interpretados como resultado de uma motivação ou de uma atuação individual. São as intenções dos indivíduos que determinam o curso da história, ao contrário das forças e instituições sociais (formas de governo,



religiões, correntes económicas), cujo papel nas ruturas ou continuidades históricas é pouco reconhecido por aquelas crianças (Barton, 2010).

Os alunos do 2.º ciclo estão, de uma forma geral, predispostos para o estudo de temas que incluem as emoções, os valores morais e as opiniões pessoais de outros indivíduos. No entanto, os mesmos apresentam dificuldades no que diz respeito à compreensão das transformações ocorridas, entre tempos e lugares, nas atitudes e nas crenças dos sujeitos. Talvez devido a uma “incompleta visualización de los sujetos históricos” (Carretero e Kriger, 2003:14) e a uma visão da história como “relato triunfal de construcción de la nación [que] alcanza su clímax en el ideal de «unificación»” (Ibid.:16). O imperativo da unidade condiciona a aceitação de outras identidades que não a nacional (esta última, muitas vezes, sustentada em símbolos «inventados», enquanto produto cultural) e os processos de identificação e descoberta de modelos positivos imprimem um carácter afetivo à ligação estabelecida, pelos alunos, às personalidades mais mediáticas da história nacional.

De acordo com Peter Lee (2002), para que a educação histórica aconteça de uma forma adequada e consistente é necessário tomar em consideração dois aspetos fundamentais: o desenvolvimento da compreensão histórica, portanto, da construção de um retrato válido do passado e a consciência da intrínseca utilidade dessa compreensão, para a orientação temporal e a sua utilização pessoal numa sociedade concreta. Esta consciência histórica paulatinamente desenvolvida, “... a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada com alguma consistência, como orientação no quotidiano” (Barca, 2010: 23), contribui para que os alunos se reconheçam como parte de um contexto humano muito mais amplo do que as suas vidas e adquiram ferramentas conceptuais para refletirem sobre a sua influência pessoal no desenvolvimento dos acontecimentos que, no seu próprio tempo, fazem a história. As ideias históricas tornam-se cada vez mais sofisticadas. A aprendizagem histórica, enquanto processo dinâmico, oscila entre os factos objetivos e o conhecimento consciente e subjetivo, impulsionada pelas experiências do tempo presente (Schmidt, 2008).

A consciência histórica tem, eventualmente, uma “função prática” de conferir uma identidade aos sujeitos e de fornecer à realidade em que vivem uma dimensão temporal, uma conceção do «curso do tempo», porque as operações mentais que mobilizam (emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes) permitem que o tempo, experienciado como memória, favoreça a orientação no presente, nos assuntos mundanos da vida diária, por meio da cultura histórica (Cerri, 2007). Desta forma, a história pode ser entendida como um “nexo significativo” entre passado, presente e futuro e não como apenas algo «que foi». E mistura-se, assim, o «ser» e o «dever», enquanto relato de uma história que refere acontecimentos passados para fazer inteligível o presente e para conferir perspetiva futura à atividade atual (Rüsen, 2010).

Uma consciência histórica avançada, segundo Isabel Barca (2007: 117), “implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir? Intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando”. Como tal, uma reflexão atenta sobre o significado dos conceitos substantivos da história e, conseqüentemente, dos conteúdos escolarizados, a par dos processos cognitivos na formação da consciência histórica, ou seja, dos sentidos construídos pelos alunos não pode ser desvalorizada (Barca e Schmidt, 2013).



A apropriação que cada estudante faz da aprendizagem sistemática da história vai permitir que, na escola, a identidade social de cada um seja aprofundada e (re)orientada. Porque os sentimentos de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se previamente, no decurso das experiências quotidianas que têm lugar nos meios familiar e cultural (Barca, n.d.). Inevitavelmente, os sentidos de pertença a um grupo favorecem a atribuição de um mais amplo valor e significado à história local e nacional do que à de outros povos ou mundial, sobretudo por aqueles que ainda desenvolvem as suas competências no âmbito da aprendizagem da história. Todavia, o contacto cognitivo com a história de outros povos e mundial criará condições para alargar os horizontes identitários dos estudantes. E os vários ângulos e valorações identitários do sujeito poderão ser o ponto de partida para que aquele possa conferir determinados significados ao passado histórico. O pressuposto do conhecimento histórico não é a adoção de uma única narrativa substantiva por todos. Antes será a formação de identidades locais, interculturais e globais que não se excluem, assim como a consciência de que uma identidade se pode fortalecer pela cooperação entre sujeitos de diferentes identidades, num processo de compreensão do outro e de diálogo intercultural (Barca e Schmidt, 2013).

Segundo Rüsen (2010:75), a aprendizagem histórica é um processo de mudança estrutural na consciência histórica, um “...processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento ao modo genético”. Talvez por isso, também possamos falar num processo de aprendizagem evolutivo, pelo aumento qualitativo de experiências e da subjetividade na interpretação da lembrança histórica. Uma aprendizagem que é tradicional quando as tradições são reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática; exemplar, quando as experiências temporais são processadas como regras gerais condutoras de ações; crítica, quando se obtém a capacidade de negar a identidade pessoal e social de um modelo histórico firmado; genética, quando a identidade é compreendida como «desenvolvimento» ou «formação», favorecendo a orientação da vida prática individual. Assim, a aprendizagem histórica não é somente um processo cognitivo. É também um processo emocional, estético, normativo, de interesses. Mais ainda, não é apenas “competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (Ibid.:45).

Desta forma, podem ser elencados alguns objetivos inerentes à aprendizagem histórica. Porque a aprendizagem histórica é um processo “no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado” e no qual intervêm componentes estéticos e políticos da consciência e da cultura histórica, para além dos cognitivos, “enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico” (Ibid.:48). Por outro lado, o sujeito aprendiz não pode ser desvalorizado e, no âmbito da história, deve ser tomada em consideração a sua subjetividade, ou seja, a aprendizagem não pode acontecer sem que se reconheça a subjetividade dos recetores, a situação atual do problema e a carência de orientação “de que parte o recurso rememorativo ao passado” (Ibid.), para além da intersubjetividade em que se constrói a identidade histórica, que, como tal, será mais significativa se também acontecer no seio da intersubjetividade discursiva.



OS ESTUDANTES E A HISTÓRIA (DE PORTUGAL)

O estudo em desenvolvimento, retratado parcialmente nesta comunicação, teve a participação de 91 alunos do 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do Ensino Básico²) de sete instituições de ensino (três públicas e quatro privadas) do distrito do Porto, em Portugal.

Na fase final do ano letivo 2014/2015, os estudantes participaram numa situação de entrevista, durante cerca de 50 minutos, distribuída por dois momentos distintos: num primeiro (cerca de 30 minutos), responderam por escrito às questões apresentadas no guião de entrevista, de forma individual e sem qualquer orientação facultada entrevistador; num segundo momento (durante 20 minutos), o entrevistador promoveu um momento de diálogo, em grande grupo, para que os alunos pudessem desenvolver, de forma mais orientada, algumas ideias registadas previamente. Os doze estudantes selecionados de cada turma³, divididos em grupos de seis, foram retirados da sala de aula, no tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal, tendo permanecido apenas com o entrevistador, durante a realização da entrevista, numa sala do estabelecimento cedida para o efeito. A entrevista grupal surgiu como uma forma de facilitar a intervenção dos estudantes, mais natural e espontânea, e também com o intuito de reduzir os seus eventuais receios perante uma situação de entrevista.

O entrevistador, desde logo, apresentou-se, explicou brevemente o seu trabalho e os principais objetivos da investigação em curso e solicitou, acima de tudo, a sinceridade e a individualidade de cada um dos sujeitos nas respostas dadas, acautelando que as mesmas não teriam qualquer influência na sua avaliação final da disciplina e que os docentes titulares das turmas não contactariam, em momento algum, com os dados recolhidos.

Apesar de algumas das questões colocadas evidenciarem um carácter mais orientado, o que permite uma análise mais objectiva das respostas, a maioria favoreceu a apresentação de repostas abertas, capazes de estimular o imaginário individual dos estudantes, porque “pueden comunicar más significados que los números” (Milles e Huberman, 1994 cit. por Blaxter, et al., 2008:219). Acima de tudo, porque incluem palavras, perspetivas individuais, espontâneas, escritas na primeira pessoa e que não podem resumir-se a um resultado estatístico.

A par das perguntas mais estruturadas (lista, hierarquia, grelha), de resposta fechada, tendo em conta as alternativas apresentadas e das perguntas abertas, de resposta livre, foram também incluídas no guião uma pergunta para análise de quatro fontes iconográficas (imagens alusivas à História de Portugal e habitualmente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais) e uma pergunta para elaboração de uma narrativa breve (10 linhas) sobre a História de Portugal.

As várias questões, de acordo com o seu objetivo, foram distribuídas por três grupos distintos: a história como saber, com questões associadas à especificidade desta área científica, na perspetiva dos alunos; a história na escola e na vida quotidiana, isto é, a história como disciplina estudada

² O Ensino Básico, em Portugal, divide-se em 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), que os alunos frequentam entre os 6 e os 9 anos de idade; em 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), que os alunos frequentam com 10 e 11 anos de idade e em 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano), entre os 12 e os 14 anos.

³ Ao docente da disciplina de História e Geografia de Portugal foi solicitado um grupo de doze estudantes: heterogéneo, no que dizia respeito ao aproveitamento escolar e de alguma forma equilibrado, na divisão entre rapazes e raparigas (num dos casos tal não foi possível, tendo em conta o próprio desequilíbrio na distribuição de géneros existente na turma). No caso de existirem alunos de uma outra nacionalidade, que não a portuguesa, a sua participação foi sugerida como um contributo positivo para o estudo em causa.



na sala de aula e presente, também, no dia-a-dia dos indivíduos e a história de Portugal, questões diretas e específicas sobre os acontecimentos e as personalidades que compõem a História de Portugal⁴.

A partir das perguntas relacionadas com a História de Portugal, optámos por expor, nesta comunicação, a análise das respostas facultadas pelos estudantes, procurando perceber:

- *Que acontecimentos e personalidades históricas destacam?*

- *Que significado/valor atribuem a particulares acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal?*

Para tal, focaremos a nossa atenção em duas questões que lançámos aos alunos nas entrevistas concretizadas:

- *Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal. De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?*

- *Observa as quatro imagens⁵ referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a História do país.*

Em relação à primeira questão, mais de metade dos alunos entrevistados apresentou uma resposta completa à questão, identificando, pelo menos, uma personalidade e um acontecimento da História de Portugal. Apenas cinco alunos deixaram a questão em branco. Aqueles que responderam, fizeram-no sem qualquer preocupação cronológica, listando, apenas, os acontecimentos e as personalidades recordados (de uma forma geral, fizeram a distinção entre uns e outros, diferenciando as duas listagens).

ACONTECIMENTOS

Relativamente aos acontecimentos da História de Portugal referidos, destacam-se, com um maior número de citações, o 25 de abril de 1974, o período do Estado Novo (entendido entre a Constituição de 1933 e a Revolução de 1974) e os Descobrimentos, numa indicação mais genérica e relativa a todo o período da expansão marítima portuguesa. Importa salientar, também, o facto de existirem, no total, doze referências às duas guerras mundiais. Estas não aconteceram em Portugal, mas nas salas de aula nacionais estuda-se a presença portuguesa no primeiro conflito mundial e as consequências diretas para o país, nomeadamente, o contributo para o fracasso da 1.ª República portuguesa e a ausência no segundo conflito e as vantagens de tal decisão para a reputação do então presidente do conselho, Salazar.

Em relação ao carácter dos acontecimentos apontados pelos alunos, estes são maioritariamente políticos ou político-militares associando-se a situações de rutura pautadas por conflitos armados travados no (ou pelo) território português (batalha de Aljubarrota, batalha de Alcácer Quibir, guerra civil, guerra colonial, regicídio) ou a regimes políticos e formas de governação adotados (1.ª República, Monarquia, Ditadura Militar), o que vem confirmar as conclusões de outros estudos (Liu et al., 2005) sobre a prevalência dos acontecimentos político-militares nas

⁴ Nesta comunicação centraremos a nossa atenção e análise nas questões que se incluíram neste último grupo, referente à História de Portugal.

⁵ A primeira imagem era um retrato de D. Afonso Henriques (representado com a coroa, a armadura, o escudo e a espada); a segunda imagem representava a chegada dos portugueses ao Brasil e alguns instrumentos de navegação usados na época; a terceira imagem era alusiva à trilogia da educação nacional do Estado Novo (Deus, Pátria, Família), um cartaz intitulado "A Lição de Salazar"; a última imagem apresentava os militares do 25 de abril (de 1974) com cravos vermelhos nas espingardas.



representações dos estudantes. Importa ainda salientar que algumas daquelas referências (nomeadamente, as batalhas), a par da “formação de Portugal” (acontecimento também indicado pelos alunos), nos remetem para acontecimentos gloriosos ou fortemente mitificados a nível nacional. Há, simultaneamente, acontecimentos indicados e que não podem ser relacionados com uma só dimensão da vida humana, uma vez que o seu impacto foi transversal a várias áreas (política, económica, social, cultural), sobretudo quando fazemos referência à época dos descobrimentos ou ao Estado Novo.

Os acontecimentos referidos pertencem às várias épocas em que dividimos a história, todavia, apenas se verifica uma referência à Pré-história, neste caso à vida quotidiana das comunidades recoletoras e uma referência à Antiguidade, mais concretamente à Romanização da Península Ibérica (por isso, um acontecimento do domínio cultural). No entanto, importa salientar que o acontecimento mais recente apontado remonta ao século passado, o 25 de abril de 1974 (data da Revolução dos Cravos, que pôs fim à ditadura). Este aspeto poderá relacionar-se com o momento do ano letivo em que a entrevista foi concretizada, não tendo sido lecionados em contexto de sala de aula, até à data, os conteúdos curriculares para além da Revolução do 25 de abril de 1974. De facto, os estudantes privilegiam, nas suas respostas, os conteúdos históricos trabalhados na escola, na disciplina de História e Geografia de Portugal, evidenciando que alguns deles (com um carácter mais estruturante) merecem maior tempo de abordagem em contexto de sala de aula, existindo outros conteúdos, nomeadamente de dimensão desportiva, tecnológica, científica e até cultural, cuja análise e estudo terão menor destaque durante as práticas letivas e, por isso, um menor (ou inexistente) número de referências por parte dos estudantes entrevistados. Além disso, os alunos continuam a olhar para a história como uma disciplina que estuda, preferencialmente, o passado, concretizando poucas referências a acontecimentos contemporâneos e, por isso, assumindo-se como meros espectadores da história. E ainda que aprendam história, não são capazes de inserir os conteúdos e a natureza da história nas suas vidas, no presente (Schmidt, 2008). Ao mesmo tempo, enquanto marcadores históricos, privilegiam os eventos de rutura política e social ou de crise económica, esquecendo, por exemplo, a mundanidade da vida quotidiana dos diferentes grupos sociais ao longo das várias épocas históricas.

PERSONALIDADES

No que diz respeito às personalidades, destacam-se dois nomes que receberam um número de citações superiores a todos os outros: D. Afonso Henriques (60) e Salazar (44). O nome que se seguiu pelo número de indicações conseguido ficou bastante distante dos dois anteriores, D. Dinis (12). A maioria das personalidades referidas associa-se à área política, tendo desempenhado funções de governação em regimes políticos vários (Rei, Presidente da República, Presidente do Conselho, Primeiro-Ministro). Contudo, destacam-se três nomes que nos remetem para duas outras áreas da vida pública, Luís de Camões e Inês de Castro (cultura) e *Padeira* de Aljubarrota (social). No primeiro caso, um escritor e uma figura feminina da monarquia que, segundo esse mesmo escritor, só depois de morta foi rainha, portanto mais conhecida por esse aspeto (cultural) e no segundo caso, uma outra figura feminina convertida numa estória popular associada à Batalha de Aljubarrota e à expulsão dos castelhanos de Portugal, em 1385. Por sua vez, os navegadores portugueses, pela sua relação direta com os Descobrimientos, têm de ser associados à área política e económica.

Também, neste caso, tal como aconteceu com os acontecimentos, o conhecimento histórico dos alunos assenta nos heróis ou nas personagens significativamente mitificadas nas narrativas nacionais (D. Afonso Henriques, D. João I, D. Sebastião, Infante D. Henrique, Salazar [este com uma dupla faceta herói/vilão], Humberto Delgado, ...).



De salientar, ainda, que em quarenta e quatro nomes indicados, seis são referentes a figuras femininas, algumas das quais pertencentes à dimensão política. Por outro lado, três entrevistados apontaram os militares (do 25 de abril), enquanto personagem coletiva, como uma personalidade da História de Portugal. Não há qualquer indicação de um nome associado à Pré-história ou à Antiguidade. Porém, nomes da atualidade política portuguesa, como Cavaco Silva ou Mário Soares, foram indicados mais do que uma vez. Ao contrário do que acontece com os acontecimentos históricos, os nomes de personalidades contemporâneas associadas a Portugal recebem, diariamente, repetidas alusões nos meios de comunicação social e nos ambientes quotidianos onde os alunos estão inseridos (famílias, instituições sociais, ...) e são mais facilmente reconhecidos, posteriormente, por aqueles últimos. Em simultâneo, as omissões no que diz respeito aos grupos que também fizeram parte da história de Portugal, como os povos colonizados, os povos escravizados, os grupos religiosos perseguidos (por exemplo, os judeus), demonstram uma identidade nacional de alguma forma estruturada, mas que inibe a compreensão da complexidade histórica, o sujeito histórico assume-se como o «nós», mais positivo e relevante do que o «eles», o outro (Carretero & Van Alphen, 2014).

AS IMAGENS

Relativamente à questão para identificação e atribuição de um significado às imagens apresentadas, nos dois primeiros casos, apenas dez dos entrevistados não registaram uma resposta correta⁶. Por isso, a maioria identificou as personalidades e os acontecimentos históricos representados, clarificando as conceções construídas sobre os mesmos, ainda que repetidamente o tenham feito de forma parcial. Se no primeiro caso se limitam ou ao nome do monarca ou ao cargo governativo ocupado ou ao regime político, no segundo, a maioria esquece uma referência aos instrumentos de navegação também presentes na imagem.

Os significados atribuídos pelos estudantes entrevistados às duas primeiras imagens refletem, recorrentemente, uma visão histórica tradicional e exemplar, marcada pelas orientações tradicionais que “definem a «unidade» dos grupos sociais ou das sociedades [...] e mantêm o sentido de uma origem comum (Rüsen, 2010:64) e pelas regras atemporais.

O rei D. Afonso Henriques, reconhecido pelos entrevistados pelos seus atributos físicos – a barba, a coroa, a espada, a armadura – e pelo símbolo de Portugal – o escudo – é, nas representações dos alunos, um herói de “uma época antiga”, contudo com um estatuto que se prolonga até à atualidade, porque “continua a ser um herói, mesmo depois de morto”. Ainda em relação às características desta personagem mítica, o 1.º rei de Portugal “...teve uma determinação que nenhum dos outros reis teve”, “tomou a iniciativa” e teve “muita coragem e não só mandava os seus combatentes, como ele também ia para a batalha”, surgindo como portador de valores e de uma conduta exemplares. E, por isso, os estudantes referem, não raras vezes, o mito da origem do país, concebendo D. Afonso Henriques como aquele que “criou o Condado”, que “fez com que Portugal existisse. Se não era praticamente Espanha”, que “tornou Portugal independente” e que “conquistou vários territórios”.

⁶ No caso da imagem de D. Afonso Henriques, seis dos alunos contactaram com uma imagem diferente, utilizada na entrevista piloto e que, posteriormente, foi substituída por uma outra mais sugestiva e clara. Em relação aos outros quatro alunos, dois deles referiram o nome de outros dois monarcas portugueses e os restantes apresentaram uma resposta mais genérica, tomando a parte pelo todo e aludindo à “formação de Portugal” ou ao “Condado Portucalense”. Na segunda imagem, o espaço de resposta foi deixado em branco.

“Young students tend to use concrete, anecdotal and personalist causal explanations rather than abstract and structural causal explanations” (Carretero & Van Alphen, 2014:5), como tal, “foi ele [D. Afonso Henriques] que começou a História de Portugal” e esta história é encarada como uma lição para o presente, porque “... ele fez um bom trabalho”. De realçar que não se verificou um único significado negativo atribuído à figura e à atuação de D. Afonso Henriques.

Na imagem referente aos Descobrimentos (em particular, a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, e a receção da população local, a par dos instrumentos de navegação utilizados) e à colonização destaca-se uma consciência histórica tradicional e exemplar evidenciada por um número significativo de estudantes entrevistados. De alguma forma, as tradições, e a moral como tradição, contribuem para a compreensão e definição de uma identidade histórica partilhada e a história surge “como algo didático” (Rüsen, 2010:65), até porque “...os portugueses aventuraram-se, sem saberem o que podia acontecer”. De facto, multiplicaram-se os significados positivos conferidos à expansão marítima portuguesa iniciada no século XV, enquanto contributo para a descoberta de novos territórios e povos, para o aumento da riqueza de Portugal e para o seu desenvolvimento no âmbito científico e geográfico ou para a divulgação religiosa, cultural e linguística. Por outro lado, os significados negativos enumerados associam-se, sobretudo, à perspetiva dos portugueses, aos naufrágios e às mortes dos navegadores nacionais e aos gastos inerentes ao investimento em embarcações e tripulações. A colonização, os abusos dos colonizadores portugueses e até a escravatura são pontualmente salientados, num claro testemunho daquelas narrativas que “tends to minimize, and avoids mentioning, the right freedom of additional subjects...” (Ibid.:4). Ainda assim podem ler-se essas visões críticas, pontos de vista que se demarcam daquela identidade histórica nacional, que apontam “as mortes lentas... ou mortes rápidas...”, que “eles [os portugueses] puseram os escravos a trabalhar para eles” e que “nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal”, “retirando direitos aos outros povos e destruindo-os”.

A população que habitava o Brasil na época, o «outro», um grupo diferente dos portugueses, surge nas representações dos alunos como “os indígenas” ou “homens nus que são os índios”, uma vez que “... pessoas um pouco mais civilizadas, como os muçulmanos, viam-se na Índia”. A diferença reside, ainda, na “vegetação” e no “ambiente tropical”.

A terceira imagem apresentada aos entrevistados, uma ilustração alusiva ao período do Estado Novo e aos valores políticos, económicos e sociais defendidos durante a ditadura, foi identificada pela maioria dos respondentes, ainda que também na maioria das vezes de forma parcial. Os estudantes tenderam a apenas assinalar o regime político ou a replicar a informação escrita na imagem. O nome de Salazar, mesmo não estando a personalidade fisicamente presente, foi referido algumas vezes. Salazar que, enquanto figura política, surge nas representações dos alunos como um governante com uma conduta de reconhecido valor e relevância, uma vez que equilibrou as finanças nacionais, não conduziu o país a uma participação na 2.ª Guerra Mundial e investiu na cultura e nas obras públicas, evitando a instabilidade. É, então, o “Salvador da Pátria”. Todavia, as perspetivas que se aproximam de uma consciência histórica crítica e genética estão presentes nos significados negativos atribuídos pela maioria dos entrevistados à época ilustrada. Acima de tudo, pelos “direitos que Salazar tirou”, pelas “restrições às liberdades” e pelo desencadear de uma guerra colonial. Segundo este prisma, numa dimensão mais social, os valores e as atuações são criticados, “perseguiam-nos, torturavam-nos, matavam-nos”, e os estudantes consideram que as formas de vida e de cultura assumem, hoje, configurações “modernas” e mais positivas, e tais atuações eram diferentes do “como se faz atualmente”.

A Revolução do 25 de abril de 1974, na quarta imagem, foi identificada de forma completa pela maioria dos entrevistados. Os cravos vermelhos e os militares permitiram a fácil associação ao acontecimento histórico que um dos alunos classificou como “o mais importante de Portugal”. Os significados positivos tendencialmente atribuídos prendem-se com a representação de um acontecimento histórico que garantiu “... a liberdade que temos”, isto é, a (re)conquista dos direitos individuais e o fim da guerra colonial. Perspetivas que se aproximam já de uma consciência histórica genética, em que passado, presente e futuro se relacionam, num reconhecimento da complexidade da vida social e numa aceitação do «outro». De facto, um dos entrevistados foi capaz de assumir que “...se tivesse no lugar deles [dos países colonizados] também queria ser independente” e outro reconheceu que “... se não fosse o 25 de abril, ainda hoje podia existir a PIDE”, ainda que se verifique um aluno que, sem mais argumentos, afirme que “hoje a liberdade de expressão é só para alguns” (eventualmente influenciado pelos discursos apreendidos na realidade quotidiana onde se move diariamente). De forma pouco significativa, no que aos números se refere, os significados negativos indicados remetem-nos para uma visão exemplar e novamente associada à intervenção governativa de Salazar, que, pelo discurso dos alunos, se terá prolongado até 1974. Porventura, a crise económica hoje vivida no país, e que surgiu depois do 25 de abril de 1974, poderia ser ultrapassada se existisse “alguém rígido como ele [Salazar]”.

Importa ainda salientar, no discurso dos estudantes, a regular utilização do pronome pessoal «nós» e dos verbos conjugados na primeira pessoa do plural. Os estudantes incluem-se, assim, num «nós» que evidencia um grupo diferente dos outros, unido, uma voz coletiva, uma identidade nacional. O Portugal do passado identifica-se com o Portugal de hoje, numa identidade partilhada entre quem fala no presente e o sujeito histórico do passado (Carretero & Van Alphen, 2014). Por isso, ontem e hoje “começamos a descobrir novos sítios”, “nós já estávamos limitados” e “acabámos com a ditadura” no “nosso país”.



CONCLUSÕES

Tomando em consideração a anterior análise das respostas e interpretações facultadas pelos estudantes entrevistados, algumas conclusões podem ser registadas, no sentido de promover um conjunto de reflexões posteriores relacionadas com o ensino e a aprendizagem da história:

- os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico apresentam uma visão tendencialmente homogénea, idealizada e simplificada do sujeito histórico e uma perspetiva romântica e essencialista da nação, mais do que uma construção histórica. De alguma forma, várias instâncias da sociedade contribuem para a elaboração de representações associadas à identidade nacional, sendo necessário esclarecer quando a «voz coletiva» ultrapassa os processos históricos, transformando-se em «banal nationalism» (Billig, 2006).

- no que diz respeito à consciência histórica, os tipos tradicional e exemplar, em alunos do 2.º ciclo, tendem a ser mais habituais, o que "...se correlaciona com o grau de educação e conhecimento e com o progresso do intelecto humano até competências mais complexas" (Rüsen, 2010:74). Os tipos crítico e genético exigem, de facto, um maior esforço e disponibilidade por parte de professores e alunos;

- a intervenção dos órgãos governativos nacionais responsáveis pela área da educação, em parceria com os órgãos de gestão das instituições de ensino, no sentido de uma revisão da carga horária semanal destinada à disciplina História e Geografia de Portugal e em simultâneo do programa/metodologias curriculares da mesma, poderia acontecer como uma forma de assegurar a adequabilidade entre uns e outros, em benefício da aprendizagem dos alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade;

- o desenvolvimento do pensamento histórico deverá englobar o reconhecimento da diferença epistemológica entre passado e presente, a compreensão de que os acontecimentos são despoletados por diversos fatores, normalmente de forma gradual, a análise de visões distintas associadas a nações também elas diferentes;

- o ensino da história deve contribuir e dar resposta aos diferentes desafios inerentes à aprendizagem histórica (Rüsen, 2013): o desafio da experiência histórica – *o que percebi?*; o desafio de compreensão do passado alheio – *o que isso significa?*; o desafio de orientação temporal na própria vida – *qual é o meu lugar no tempo?*; o desafio de escolher as próprias motivações – *o que posso fazer no futuro?*.

**BIBLIOGRAFIA**

- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, v.22, n.º2, 381-403.
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 115-126.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.º1, 5-9.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales - Investigación Didáctica*, 10, 1-6.
- Barca, I. & Schmidt, M.A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, vol.31, n.º1, 25-46.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Billig, M. (2006). *Nationalism banal*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carretero, M. et al. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa (online)*, 39, 1-14.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2003). La usina de la pátria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas, "local de publicação desconhecido", 1-23.
- Carretero, M. & Van Alphen, F. (2014). Do Master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Castorina, J. A. (comp.) (2008). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Demers, S., Lefrançois, D., Éthier, M.A. (2009). Que signifie «penser historiquement» chez des élèves de niveau primaire? Pour en savoir plus. *La Complément Direct*, vol.22, n.º4, 1-8.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Egan, K. (1997). O uso da narrativa como técnica de ensino. Lisboa: Dom Quixote.
- Liu, J. H. et al. (2005). Social Representations of Events and People in World History across 12 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 1-21.
- Rüsen, J. (2010). Jörn Rüsen e o ensino de história. Brasil: UFPR.
- Rüsen, J. (2013). *A função da Didáctica da História. Anotações de aulas na UFPR*. Curitiba: LAPEDUH/UFPR.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar*, nº. especial, 11-31.

Schmidt, M.A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos históricos*, vol.12, 81-96.

Schmidt, M.A. (2011). Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral. Possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, n.º42, 107-125.

Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. London: University of Toronto Press Incorporated.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.