

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

O DISCURSO DIDÁTICO EM MANUAIS DE HISTÓRIA: CASO BRITÂNICO

Maia, Cristina

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Investigadora do CITCEM – Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Investigadora do InED – Instituto de Inovação e Educação da ESEPP

LÍNEA TEMÁTICA DEL SIMPOSIO: Línea 1, Educación histórica

PALAVRAS-CHAVE: Manuais escolares, Didática da História, consciência histórica, discurso didático

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o discurso didático em manuais escolares de História britânicos correspondentes em 3.º ciclo do Ensino Básico Português entre a década de 1980 e a atualidade. Assim, é nossa intenção proceder à análise do texto informativo e respetivas estratégias didáticas de construção, análise e comunicação do conhecimento histórico nos manuais, de forma a inferir o seu papel na construção de identidades sociais e culturais e no desenvolvimento de competências de forma a inferir o tipo de consciência histórica que os manuais escolares de História são capazes de construir no Reino Unido. Verdadeiramente, tudo reside em responder à questão: *que História ensinar?*

Por discurso didático entendemos o diálogo entre o conhecimento científico, as finalidades do ensino da História e as estratégias de construção do conhecimento e de análise e de comunicação desse conhecimento numa perspetiva de desenvolvimento de competências históricas. No manual escolar há um discurso didático, que pode ser implícito ou explícito, construído a partir das concepções que temos sobre a História, a construção do seu conhecimento científico e sobre as formas como os indivíduos incorporam a aprendizagem na análise da realidade social passada e presente. Todos estes aspetos fundamentam as opções didáticas do manual. Desta forma, partilhamos da concepção de discurso didático de Pemjean (2009, 151):

“Un discurso didáctico es la explicitación (consciente o inconsciente) de nuestras concepciones, del diálogo entre el discurso científico que sustenta la enseñanza de la HCCSS desde la cual nos planteamos en el aula, las finalidades que le asignamos a dicha enseñanza y las formas en que esperamos que aprendan nuestros estudiantes.”

Desta forma, o manual escolar ao optar por uma metodologia, traçando estratégias e atividades de acordo com determinados princípios pedagógicos, está a desenhar um discurso didático. Assim, a nossa investigação é suportada num quadro teórico que encontra no discurso didático as concepções do conhecimento histórico com autores como Rüsen (2006) que compreende a evolução da didática da História numa perspetiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico que age como um recurso de construção da consciência histórica.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA/EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Atualmente, a didática da História está intimamente relacionada com os procedimentos cognitivos de consciência histórica, ou seja, com o desenvolvimento de competências de interpretação do passado de forma histórica e de utilização do mesmo na orientação da vida (Gago, 2007), tornando-se, assim, imprescindível compreendermos os processos que envolve a construção da consciência histórica. Um dos objetivos do nosso estudo é exatamente compreender em que medida o Manual exerce um papel no desenvolvimento de competências históricas, uma vez que se trata de um elemento que comporta narrativa histórica e, portanto, de consciência histórica, já que esta se expressa narrativamente. Gago (2007, 96) fala sobre a ligação da consciência histórica com o grande sentido da História, ou seja, compreender o presente através do passado e até perspetivar o futuro:

“Pela consciência histórica aprofunda-se a orientação do presente e expectativas do futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado.”

Tal fundamenta a importância que temos de depositar na análise de processos e recursos de construção da consciência histórica. O manual de História é um deles. Não é por acaso que os

manuais escolares de História são hoje objeto de investigação dada sua crescente importância no âmbito educativo e, como tal, com um enorme peso na formação da identidade e da consciência histórica. Como tal, interessa-nos apresentar um quadro conceptual sobre a formação da consciência histórica e o seu contributo na Educação Histórica e vice-versa.

Começemos por diferenciar os perfis de competências cognitivas da consciência histórica que se perspectivam de forma sistémica e que são em simultâneo as três dimensões de aprendizagem histórica (Rüsen, 1993; Lee, 2002): *competência para a interpretação histórica* (conceção do todo temporal no seu conjunto - o passado, o presente e o futuro -, na expectativa de que a experiência do passado ajude a compreender o presente e a perspetivar o futuro); *competência para a experiência histórica* (capacidade de diferenciar o passado do presente, evidenciando as características específicas de cada um); *competência para a orientação temporal* (capacidade de aplicação de noções de mudança temporal e de compreensão do conhecimento histórico para a orientação na vida, conferindo-lhe identidade). Gago (2007, 90) afirma ainda que a “competência narrativa” é uma competência essencial da consciência histórica, “uma vez que a narrativa concretiza os procedimentos da consciência histórica e tem uma função de orientação temporal, considera-se que, especificamente, a competência essencial da consciência histórica se pode designar por “competência narrativa”.” Ora, o desenvolvimento destes diferentes perfis de competência da consciência histórica são auxiliados pela didática da História. Estamos longe de uma conceção de didática da História que sirva apenas como ferramenta para transportar conhecimento histórico académico para a Escola, ou seja, como uma disciplina que faz a mediação entre a História como disciplina académica, os alunos e a educação escolar (Rüsen, 2006). A Didática da História é frequentemente entendida como um tema ligado às Ciências da Educação, sem qualquer ligação com os historiadores, pensando-se que o seu papel é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado por estes (Cardoso, 2008). Contudo, percorrendo a história da disciplina, percebemos a sua transformação ao verificar o seu papel na narrativa histórica e na compreensão histórica, na definição dos princípios da composição da História como problemas de ensino e aprendizagem (Rüsen, 2006). Desta forma, a didática da História encontra o seu caminho no desenvolvimento da Educação histórica. Tal como Cardoso (2008), partilhamos de uma definição de didática da História que a considera mais próxima da História do que da Educação. Distanciamo-nos de um conceito de Didática da História como a arte de ensinar História ou de uma coleção de métodos tanto para a o ensino de História quanto para outras disciplinas escolares, apoiar uma conceção de Didática da História como uma subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da história escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica (Cardoso, 2008). Assim, a didática da História junta aos assuntos do processo ensino-aprendizagem em sala de aula a perceção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral (Rüsen, 2006, 12):

“A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida quotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.”

De facto, a atual didática da História preocupa-se em ir além da aquisição do conhecimento substantivo de História, para passar a envolver o indivíduo e as suas capacidades cognitivas em análises críticas da realidade histórica através de diversas narrativas. A este propósito Gago (2007, 118-119) diz-nos o seguinte: “Deve-se equipar os alunos a compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e

as evidências históricas inferidas. [...] Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva.”

Ora, os perfis de consciência histórica interessam-nos como pano de fundo conceptual de análise do Manual Escolar. Por outras palavras, o Manual como um instrumento privilegiado de narrativa histórica e, portanto, de concretização da consciência histórica, tem em consideração na sua narrativa e nas experiências de aprendizagem que propõe o desenvolvimento destes diferentes perfis de consciência histórica?

Para além, dos perfis da consciência histórica, Rüsen (1993) definiu quatro tipos de consciência histórica:

- *consciência histórica tradicional* – procura manter vivas as tradições e os padrões culturais pré-determinados (a própria moralidade é definida como tradição), através de um todo temporal que consegue atribuir ao passado, significado e relevância para a atualidade, guiando a vida humana pela afirmação de obrigações no meio social e de uma identidade comum;
- *consciência histórica exemplar* – a apresentação de exemplos torna-se fundamental para a construção da memória histórica e para uma melhor compreensão do presente, tendo a História o papel de ensinar a argumentação moral, pois a moralidade adquire uma validade intemporal;
- *consciência histórica crítica* – caracteriza-se por um exercício da argumentação histórica crítica através da prática da “contra narrativa”, construindo-se a identidade pela expressão do que não se pretende ser. Não é a favor da totalidade temporal, rompendo com a continuidade e, desta forma, perdendo o seu papel de orientação do quotidiano. Utiliza a moralidade como ideologia crítica dessa moralidade;
- *consciência histórica ontogenética* – pauta-se pela interpretação e pela forma como adquire os padrões temporais através da mudança, procurando integrar no presente a experiência do passado, embora a significância seja encontrada no desenvolvimento. Ou seja, nas palavras de Gago (2007, 92) “os padrões mudam em ordem a manter a permanência”. Aqui a questão da multiperspectiva em História está sempre presente, pois há uma aceitação de diferentes pontos de vista, “porque podem ser integrados numa perspetiva abrangente de mudança temporal” (Gago, 2007, 92). Constrói-se a identidade pelo cruzamento de tempo e acontecimentos, encontrando-se sempre em mudança. A relação entre orientação histórica e valores morais é a de que estes são vistos também num sentido de aceitação de diferentes perspetivas, pois o argumento da mudança temporal é o fundamento para a validade dos valores morais.

O desenvolvimento da consciência histórica parece estar condicionado, por um lado, pelas necessidades práticas e, por outro lado, pela racionalidade metodológica da cognição histórica.

Retomando a questão da análise conceptual da consciência histórica, interessa-nos agora compreender como é que esta se desenvolve e quais são as suas competências cognitivas, ou seja, como é que esta se manifesta no campo da educação histórica. Por outras palavras, importa analisarmos as implicações da consciência histórica na área da educação histórica. Segundo Gago (2007, 95), “a educação histórica parece ocorrer quando as competências de experienciar o tempo passado, interpretando-o de forma histórica e utilizando-o na orientação da vida, são desenvolvidas”. E quais são essas competências? Também essas competências advêm dos perfis

de consciência histórica e que obedecem a uma sequência estrutural do modo tradicional até ao ontogenético em crescentes graus de complexidade (Gago, 2007). Assim, verifica-se que há um aumento da complexidade que também corresponde ao próprio desenvolvimento da capacidade de lidar com essa complexidade, facto que se explica pelos próprios estádios de desenvolvimento psicológico. Esta complexidade também se manifesta ao nível da experiência temporal que vai obtendo progressivamente no indivíduo novas qualificações desde o perfil tradicional ao perfil ontogenético. Os padrões de significância histórica, o conceito de verdade, as formas comunicativas da vida social e a conceção de identidade histórica, obedecem, todos eles, a um crescimento de complexidade (Gago, 2007).

Sabendo que a educação histórica é o “processo de digerir a experiência de tempo em competências narrativas” (Gago, 2007, 95), esta comporta o desenvolvimento de três perfis de competências da consciência histórica – a experiência, a interpretação e a orientação – que constituem os três elementos centrais da competência narrativa e, ainda, os quatro estádios de desenvolvimento que são estruturados de forma interligada, uma vez que os perfis de competências da consciência histórica encontram-se entrelaçados. Tudo isto constitui a base da teoria da aprendizagem histórica (Gago, 2007). A socialização e individualização humana são processos que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, que deve ser entendido como um processo de desenvolvimento de competências, gerado pelo crescente grau de complexidade, “em que o nível subsequente pressupõe o precedente e o expande” (Gago, 2007, 96), sabendo que os diferentes tipos de “fazer sentido histórico” podem estar presentes num mesmo indivíduo. Rüsen (1993, cit. em Gago, 2007, 95) fala mesmo que a educação histórica tem de traduzir o desenvolvimento das seguintes competências de natureza narrativa:

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

Como é que, então, o Manual escolar britânico se constitui um recurso de desenvolvimento da educação histórica? Será que este pode mesmo constituir um instrumento de desenvolvimento de competências de interpretação do passado de forma histórica e de utilização do mesmo na orientação da vida? É o que vamos procurar dar resposta no delineamento desta investigação.

DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO E SEUS ASPETOS METODOLÓGICOS

O estudo baseia-se numa análise do conteúdo de manuais escolares britânicos, recolhidos uma boa parte deles no Georg Eckert Institut. A opção por este país prende-se com o facto de nele estar a ocorrer nas últimas décadas um grande dinamismo de investigação em Educação Histórica e, desta forma, procurar compreender se tal tem implicações na construção do discurso didático dos manuais escolares.

Foram analisados 10 manuais escolares britânicos entre as décadas de 1980 e a atualidade, de forma a avaliar a evolução da didática da História que atravessa quatro décadas. A distribuição quantitativa dos manuais pelas décadas em estudo é a seguinte: 2 manuais para a década de 1980; 2 manuais para a década de 1990; 4 manuais para a primeira década do novo milénio; 2 manuais para a década de 2010. Todos os manuais pesquisados neste estudo estão listados abaixo e cada um deles é representado pelo código indicado entre parêntesis:

Mills, H. (1987). *Twentieth Century World History in Focus*. Macmillan Education. (MGB1)

Scott-Baumann; M.; Platt, D. (1989). *Our Changing World, Modern World History from 1919 to the Present*. Hodder & Stoughton. (MGB2)

Ayllett, J. F. (1991). *The Twentieth Century World*. 1ª ed.. Londres: Hodder & Stoughton. (MGB3)

Heater, D. (1992). *Our World this Century*. Oxford: Oxford University Press. (MGB4)

Monaghan, T. (2002). *Renaissance, Reformation and the Age of Discovery 1450-1700*. Heinemann. (MGB5)

Fewster, S.; Wilkinson, A.; Wilkinson, S. (2005). *History First 1066-1500*. Essex: Pearson/Longman. (MGB6)

Shephard, C.; Collier, M.; Rees, R. (2007). *Medieval Realms*. Hodder Education. (MGB7)

Clayton, S.; Collier, M.; Day, S.; Rees, R. (2009). *History Progress. 1901 to Present Day*. Heinemann. (MGB8)

Wilkes, A. (2014). *Invasion, Plague and Murder. Britain 1066-1509*. Oxford University Press: Oxford. (MGB9)

Wilkes, A. (2015). *Technology, War and Independence 1901 to Present Day*. Oxford University Press: Oxford. (MGB10)

Também a diversidade editorial foi um dos critérios de seleção do *corpus* documental, para garantir uma variedade de concepções editoriais e, com isso, verificar se tal tem influência na construção do manual escolar. Outro critério de seleção das fontes foi o volume de informação, de forma a inferir se a didática da História apresenta concepções diferentes de Manual para Manual, permitindo fornecer consistência ao objeto de estudo. Na seleção das fontes foi tido em consideração ainda o critério de correspondência ao nível de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico Português, o Key Stage 3.

Delineamos a nossa questão de partida da seguinte forma: *qual o papel do manual escolar britânico na construção de identidades sociais e culturais e no desenvolvimento de competências históricas e de formação da consciência histórica?*

Assim, é nossa intenção proceder à análise de conteúdos proporcionados em manuais escolares e respetivas estratégias didáticas de construção, análise e comunicação do conhecimento histórico, o seu papel na construção de identidades sociais e culturais e no desenvolvimento de competências de forma a inferir o tipo de consciência histórica que os manuais escolares de História são capazes de construir no Reino Unido. Dedicamos um especial enfoque na análise de abordagens didáticas através do estudo das propostas de experiências de aprendizagem e da seleção de fontes apresentada nos manuais. O objetivo é avaliar em que medida essas atividades e fontes promovem o pensamento crítico dos jovens. Assim, interessa-nos averiguar sobre a didática da História no processo de formação da consciência histórica.

A hermenêutica que fundamenta este tipo de investigação circula pelas correntes de investigação centradas no *processo* e no *produto*, áreas que nos remetem para considerações sobre as várias dimensões ou categorias de análise: *dimensão da “teoria do conhecimento”*, *dimensão do “design”*, *dimensão do “conteúdo”* e *dimensão da “metodologia de ensino da disciplina”* (Weinbrenner, 1992; Choppin, 1992), sendo que neste estudo vamos privilegiar as duas últimas dimensões e uma breve análise da primeira dimensão, através da análise das características internas dos manuais de História. A primeira dimensão trata de reconstruir a perspetiva epistemológica que se encontra no manual, sendo analisado o tipo de afirmações que nele se encontra, avaliadas desde o ponto de vista linguístico até à sua fiabilidade; a formação de conceitos, se são construídos de forma multiperspetiva e não tendenciosa; a formação ideológica que procura promover, avaliando o carácter descritivo ou prescritivo das afirmações, a sua incorreção ou correção e a sua tendenciosidade ou imparcialidade. Já em relação às dimensões do *“conteúdo”* e da *“metodologia de ensino da disciplina”*, ou seja, do ponto de vista do conhecimento transmitido, das estratégias de ensino-aprendizagem e da promoção do desenvolvimento de atitudes e valores, temos de averiguar correção e atualização científica; se o Manual apresenta as controvérsias em torno de conteúdos; a seleção de conteúdos e a sua legitimação; a sua estrutura e a organização de estratégias de ensino-aprendizagem da disciplina. O estudo desenvolve-se segundo uma linha de investigação essencialmente qualitativa, através da análise de conteúdo.

Assim, traçamos uma metodologia análoga a outras investigações realizadas neste âmbito. Uma hermenêutica com as seguintes categorias e variáveis analíticas, adaptadas de Pemjean (2009): *conceção do conhecimento histórico (interpretação da realidade histórica)*; *relativismo do saber histórico (temporalidade, espacialidade e contextualização)*; *complexidade do saber histórico (apresentação da informação – natureza; justificação dos processos – multicausalidade; organização dos saberes – inter-relações)*; *estratégias de construção do conhecimento histórico (resolução de problemas e trabalho com fontes)* e *estratégias de análise e comunicação em História (interpretação da informação histórica; comunicação de opiniões argumentadas)*. A opção por este desenho metodológico, atento às concepções do conhecimento histórico impressas nos textos informativos, fontes e atividades do manual, fundamenta-se na especificidade disciplinar da didática da História.

Relativamente à análise documental das fontes, esta foi sistematizada na criação de uma base de dados.

QUATRO DÉCADAS DE DISCURSOS DIDÁTICOS DE MANUAIS BRITÂNICOS – RESULTADOS

Os manuais escolares analisados apresentam características muito diferenciadas entre as décadas analisadas.

Vamos começar por abordar a *conceção do conhecimento histórico e a sua complexidade*. A narrativa dos manuais escolares foi evoluindo entre as décadas em análise, verificando-se de forma bem clara que nas duas primeiras décadas, esse texto atende principalmente às concepções epistemológicas da História, um modelo de História Nova que se encontra bem refletido nos manuais, onde a apresentação e até interligação entre as várias dimensões da realidade histórica estão presentes nos textos informativos, embora por vezes, ainda, enfatizando o acontecimento e onde a oficina do historiador é apresentada ao aluno, de forma a este compreender como se faz História e estimulando a respetiva transposição didática desta ideia, colocando o aluno no

papel de pequeno historiador. Há uma preocupação em desenvolver o conhecimento acerca da construção do conhecimento histórico ao pretender introduzir os alunos na tomada de consciência que a ciência histórica é produto de uma construção do historiador. Interessante foi verificarmos que já em alguns manuais dos anos de 1980 e de 1990 se encontra o apelo à importância das fontes históricas e à sua diversidade para a fundamentação do discurso didático; à formação de opinião atenta à multiplicidade de juízos de valor, procurando envolver o aluno em conhecer como se constrói a História, imbuído de um espírito de oficina da História, em que o aluno progressivamente “adquire” o ofício de historiador.

Apesar de termos verificado que alguns manuais ingleses têm, entre os anos de 1980 e de 1990, uma narrativa de modelo narrativo ou descritivo dos acontecimentos e da sua sequência no tempo, normalmente não enunciando os fatores que desencadearam e desenvolveram as realidades históricas, ou seja, não fazem uma interpretação histórica dos eventos e dos processos, outros promovem narrativas de tipo explicativo. Os manuais que tem apenas a preocupação de descrever a realidade histórica, fazem-no, por exemplo, enunciando acontecimentos como a guerra da Coreia, a guerra do Vietname, a revolta na Hungria e a Primavera de Praga de 1968, e descrevendo-os em sequência cronológica, sem os ligar diretamente a uma interpretação dos conflitos regionais da Guerra Fria ou vê-los, por exemplo, como sinais de insatisfação para com o regime soviético e comunista. Os textos de autor têm um carácter sobretudo informativo, acompanhado, por vezes, de questões de resposta muito simples, formuladas com uma intenção de reforço da retenção da informação. É mais nas décadas de 2000 e 2010 que os manuais tendem a desenvolver um modelo explicativo, preocupado com a demonstração da complexidade do saber histórico. Contudo, não podemos apresentar esta classificação sem expor especificidades de alguns manuais das décadas de 1980 e de 1990, que os singularizam pela forma como a narrativa história é desenvolvida, havendo dois exemplos curiosos. Estamos a referir-nos aos manuais MGB2 e MGB4. O primeiro tem um texto de autor caracterizado pela descrição e pela narração pormenorizada dos acontecimentos, inserindo fontes escritas como fundamentações para a narração que está a desenvolver. Essas fontes escritas surgem em forma de citação, outras vezes são fontes iconográficas ou quadros síntese de informação comparativa; ou ainda, o apelo ao que uma fonte iconográfica sugere que está em consonância com a afirmação do autor (MGB2, 148). Também chega mesmo a utilizar uma citação de uma fonte escrita para iniciar o seu texto de autor. É um texto muito completo pelos pormenores que fornece ao aluno sobre os acontecimentos e a realidade histórica, narrando mesmo alguns episódios factuais. Também apresenta um discurso quase em forma de texto literário, numa escrita descontraída, com uma linguagem bastante clara, utilizando pontos de exclamação e interrogações ao longo do texto (MGB2, 161): “Kennedy and his advisers were united on *one* thing: the missiles would have to go! But how?” Desta forma, o texto informativo apresenta características singulares, nada comuns em manuais escolares. Já o manual de 1992 faz uma ligação entre texto informativo, com descrição pormenorizada dos acontecimentos, e a informação de mapas que são apresentados como fontes. No texto de autor trabalha mesmo essa informação ou remete o aluno para uma análise atenta da informação do mapa, para que este trate essa informação (MGB4, 130): “Turn back to Map I and note the following: 1. Germany was reduced in size...”. Este manual formula, por vezes, questões como hipóteses de interpretação da realidade histórica, apontando a multicausalidade, sendo dos manuais analisados, o único, entre as décadas de 1980 e de 1990, que parece ter preocupações de explicação histórica.

Apesar dos manuais da década de 1990 não desenvolverem um texto argumentativo, estes esforçam-se por desenvolver o espírito crítico do aluno ao apresentar as opiniões de diferentes intervenientes na realidade histórica, por exemplo (MGB4, 137):

“The world entered the period of the New Cold War, though the Americans and Russian leaders did meet for talks at Geneva 1985. Who was responsible for this change? There were, in fact, faults on both sides.”

Conclui-se que o autor tem a intenção de levar o aluno a compreender que a História é o resultado de múltiplas interpretações que devemos ter conhecimento e com isso promover a construção de uma consciência histórica crítica. No entanto, nada disto é depois promovido nas experiências de aprendizagem propostas, ou havendo mesmo a total omissão de propostas de atividades.

A partir dos anos 2000, os manuais estão estruturados de forma a trazer vida à História com a apresentação de episódios da História ligados ao indivíduo comum e não apenas às grandes personalidades históricas, de forma a estimular a empatia histórica, por exemplo ao propor que o aluno imagine-se um desses indivíduos e narre episódios da sua vida. Por outras palavras, procuram ativar a imaginação dos alunos, motivando-os também através do uso de intensas narrativas, estórias entusiasmantes e imagens poderosas. Verifica-se um grande cuidado dedicado à fundamentação da complexidade do saber histórico pela forma como a informação é apresentada, apelando sempre à forma multiperspetiva; pela multicausalidade como processo de explicação histórica fundamental na construção do saber histórico e por todas as inter-relações estabelecidas na análise dos processos históricos, presente quer no texto informativo, quer nas propostas das experiências de aprendizagem. De facto, a evolução do manual escolar britânico alcança novos patamares com a entrada no novo milénio com manuais que atendem sobretudo aos contributos da educação histórica com fortes reflexos na construção do manual, mais do que propriamente a dimensão da teoria da História. Tal evidência está patente em todas as páginas dos novos manuais das décadas de 2000 e de 2010, pautados pelo desenvolvimento de um banco de competências que também introduz o aluno nas tarefas do historiador, mas um historiador que atende a um conjunto de empreitadas que não passam apenas por contar a história do passado, mas explicar as causas e consequências de realidades históricas (multicausalidade); mostrar que alguns aspetos alteram-se e outras permanecem iguais ao longo de um período de tempo, ou seja, o desenvolvimento de conceitos de mudança e permanência; colocar o aluno a trabalhar como um detetive da História que usa evidências e aprender a tratar informação das fontes; identificar motivos que explicam a importância de certos eventos e pessoas; explicar porque as interpretações diferem, promovendo experiências de aprendizagem de comunicação sobre o passado.

Para analisarmos o *relativismo do saber histórico* não temos em conta apenas o texto informativo, mas também o trabalho das fontes selecionadas. Ou seja, importa averiguarmos a articulação entre o texto de autor e as fontes, tais como fontes escritas historiográficas e históricas, imagens, gráficos, mapas, esquemas, entre outros. Um dos aspetos que consideramos importante ser analisado é o tratamento das fontes, tendo em conta as seguintes questões: as fontes selecionadas para o manual trazem um discurso didático de mera ilustração do conteúdo ou acrescentam informação não presente no texto de autor?; essas fontes encontram-se devidamente localizadas no tempo e no espaço?; o tratamento das fontes nos manuais mereceram cuidados de desenvolvimento das capacidades reflexivas e interpretativas do aluno?. A seleção das fontes e sua respetiva contextualização é um excelente meio para descortinarmos conclusões sobre o relativismo do saber histórico.

A nossa análise permitiu-nos concluir que as fontes selecionadas nos manuais das décadas de 1980 e de 1990 tendem mais para confirmar a explicação histórica tecida no texto informativo e não tanto um acréscimo de informação a esse texto; já a partir dos anos 2000, as fontes adquirem

uma força muito maior no manual, trazendo-lhe um discurso didático que pretende uma análise das realidades históricas sobretudo a partir das fontes mais do que pelo texto informativo, sempre devidamente contextualizadas no tempo e no espaço, e o tratamento de informação dessas fontes é desenvolvido no sentido de promover as capacidades reflexivas e interpretativas do aluno através das propostas de atividades que apresentam.

Previamente manifestamos que a intenção de desenvolvimento da opinião crítica do aluno já se fazia sentir, em alguns manuais das décadas de 1980 e de 1990, num texto de autor que era sempre acompanhado de questões-problema para o aluno, situadas sempre num tempo e num espaço devidamente localizado, de forma a também com isto demonstrar o próprio relativismo do conhecimento histórico em função dessas variáveis. De facto, é muito interessante verificarmos como ao longo do texto informativo vai acontecendo um questionamento ao aluno sobre o tema em estudo, não com a intenção de verificação do seu conhecimento sobre o conteúdo, mas de promoção de uma opinião crítica. É neste sentido que se confirma um salto entre uma pedagogia transmissiva do conhecimento de base mais conservadora e uma pedagogia que apela ao desenvolvimento de competências da capacidade crítica do aluno no âmbito, por exemplo, do tratamento da informação e da utilização de fontes. De facto, podemos afirmar que os manuais britânicos tiveram sempre presente a promoção da consciência do relativismo do conhecimento histórico, não apenas pela sua dimensão multiperspetiva que lhe confere uma enorme complexidade, mas também pela contextualização temporal, espacial e várias dimensões da realidade histórica que confere especificidades dentro do mesmo quadro temporal.

O nosso estudo permite-nos concluir que há uma notória evolução na qualidade de ensino-aprendizagem entre as décadas em análise que o manual escolar britânico promove também pelas *estratégias de construção do conhecimento histórico* (resolução de problemas e trabalho com fontes) e *estratégias de análise e comunicação em História* (interpretação da informação histórica; comunicação de opiniões argumentadas), facto que também é indiciador de uma alteração significativa dos objetivos de ensino da disciplina, o que implica necessariamente também uma alteração de práticas pedagógicas que se foram progressivamente descentrando de uma valorização que se colocava no conhecimento para o desenvolvimento do espírito crítico, o que implica necessariamente a adoção de um modelo pedagógico assente no desenvolvimento de competências. As nossas afirmações fundamentam-se logo numa primeira impressão indutiva do estudo que nos permite concluir que há uma enorme diferença entre os manuais das duas primeiras décadas da época em estudo e os das últimas duas décadas, sendo que nas primeiras temos manuais com poucas fontes e nas segundas uma grande quantidade de fontes e, ainda, esse aumento é mais acentuado nos manuais da década de 2010. Também devemos analisar as funções das fontes, sobretudo das iconográficas que passam principalmente por funções decorativas, de exemplo ou de função informativa, entre as décadas de 1980 e a de 1990, e já nas últimas décadas adquirem a função de motivação e maioritariamente a função de reflexão e interpretação, de acordo com a tipologia de Choppin (1992).

Já havíamos mencionado atrás que em alguns manuais das décadas de 1980 e 1990 verificámos a intenção de promover o conhecimento do papel e trabalho do historiador, sobretudo nas atividades que propõem ao nível da crítica das fontes. Igualmente, desenvolvem um conjunto de exercícios em que procuram o apelo às fontes históricas para a fundamentação do conhecimento histórico. De facto, os procedimentos do historiador na construção do conhecimento histórico encontram-se em propostas de experiências de aprendizagem que revelam a preocupação de desenvolver na aula de História momentos da oficina do historiador e procurando recriar no aluno

o ofício de historiador. Senão, vejamos o exemplo de propostas de experiências de aprendizagem em ME ingleses (MGB2, 1989, 153; MGB3, 1991, 85):

“2. One of the tasks of the historian is to discover *what* happened in the past. In other words, to establish the facts about the past. Historical facts can be supported by evidence and no-one disputes that they are true. [...]

Another of the historian’s tasks is to explain why something happened. In other words, to interpret the facts about the past and explain why they are important. Two of the statements above are explanations of the cause of the Berlin Blockade. One is an *opinion*, the other is a *judgement*.

“3. c) Find any recent newspaper story which you think is not objective. Stick it in your book. Then, write down how this report might one day be useful to a historian.”

Os manuais dos anos 2000 e 2010 apresentam experiências de aprendizagem muito diversificadas, tais como a elaboração de textos argumentativos e de sínteses, trabalhos de pesquisa, em que por exemplo têm tarefas de argumentação entre duas fações antagónicas; analisar diferentes fontes e realizar a respetiva crítica às fontes em relação à sua credibilidade e proveniência; dar explicações sobre determinadas realidades históricas; produzir sínteses. As atividades propostas passam, quer pelo trabalho de fontes, quer por atividades de resolução de problemas. Ambas são construídas no sentido de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, sobretudo com uma utilização de fontes para contrastar diversas opiniões sobre um mesmo assunto e essa informação é utilizada para resolução de problemas. Aqui também se atinge a dimensão da complexidade do saber histórico, com experiências de aprendizagem que mobilizam as fontes não como um complemento de informação, mas sim como evidências que são trabalhadas ao nível da crítica às fontes. De facto, verificou-se que entre as décadas em análise houve uma evolução significativa das propostas de experiências de aprendizagem, havendo uma valorização progressiva do desenvolvimento de competências históricas pela diversificação de estratégias com uma forte aposta no trabalho da multiperspetiva, através das quais se treinam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para a formação do futuro cidadão interventor, crítico e consciente.

Assim, por tudo isto consideramos que os manuais britânicos foram evoluindo nas duas primeiras décadas no sentido de promover uma consciência histórica de tipo crítico, onde a multiperspetiva é um dado que se procura ter em consideração na narrativa histórica e, nas duas últimas décadas, os manuais conseguem atingir patamares de desenvolvimento de consciência histórica de tipo ontogenético. Os manuais escolares britânicos foram progredindo para textos informativos, fontes e propostas de atividades que permitem desenvolver nos alunos capacidades críticas para que consigam construir uma interpretação do mundo e da sociedade de forma mais rigorosa e também consciente da complexidade da realidade histórica.

Desta forma, concluímos que o grande dinamismo de investigação em Educação Histórica que tem ocorrido no Reino Unido nas últimas décadas tem tido repercussões na construção do discurso didático dos manuais escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela como os manuais de História britânicos constituem exemplos de aplicação de boas práticas de ensino-aprendizagem da História, pelo seu texto informativo e propostas de experiências de aprendizagem que permitem desenvolver a multiperspetiva em História e, portanto, colocando a tónica na complexidade do conhecimento histórico. De facto, concluímos que nos manuais britânicos há lugar para aquilo que se investiga em Didática da História. E para responder à questão *Que História ensinam os manuais escolares do Reino Unido?*, trata-se de uma História que atende à interpretação da realidade histórica, devidamente contextualizada e que convida o relativismo e complexidade do saber histórico, estimulado no desenho de estratégias de construção do conhecimento histórico, assentes no trabalho de fontes e progressivamente apostando na resolução de problemas. Na nossa investigação sobressaiu uma evolução muito positiva na conceção de manuais escolares, manuais que foram evoluindo no sentido de abandonar uma lógica de discurso disciplinar objetivo, universal e válido; nem um discurso didático marcado pela descrição, a narração ou a explicação única. Claramente, percebemos que o modelo de ensino que preconiza não é de ensino transmissivo, renunciando a procura da objetividade e universalidade do conhecimento disciplinar.

Os manuais britânicos promovem um ensino que coloca a possibilidade de existência de várias interpretações da realidade histórica e, portanto, desenvolvem um discurso de tipo explicativo/argumentativo, também de acordo com a racionalidade atual das ciências sociais e humanas. Assim, verificamos que à medida que foi evoluindo o discurso científico e os seus objetivos também se modificou o discurso didático nos manuais britânicos ao longo das quatro décadas em estudo: uns anos de 1980 com manuais que incorporam textos e atividades entre os modelos descritivo e explicativo; avançando para a década de 1990 com uma notória evolução para textos explicativos e argumentativos e atividades que dão conta de distintas interpretações da realidade histórica, a que o novo milénio deu prosseguimento e reforço com estratégias de ensino-aprendizagem desenhadas no sentido de mostrar a complexidade da realidade histórica, em atividades que permitem aos estudantes compreender a sociedade do passado e do presente como uma realidade interpretável.

Investigar o discurso didático nos manuais escolares revela-se de uma enorme importância na consciencialização dos professores sobre o seu significado, podendo ter uma forte influência na prática educativa ao poder nele reconhecer as suas limitações ou capacidades discursivas. Esse conhecimento oferece fundamentos científicos para a adoção dos manuais escolares na sua Escola. As investigações empíricas mostram que dentro da mesma Escola é comum desenvolverem-se perspetivas didáticas muito diferentes, facto que dificulta aos estudantes a compreensão das lógicas de construção da explicação e análise da realidade histórica. Logo não ter a consciência do que é o discurso didático pode também inviabilizar uma adequada adoção de manuais escolares de História e, conseqüentemente, o alcance das finalidades do ensino da História vinculadas ao pensamento crítico e reflexivo. Ora, desta forma, estamos a introduzir um encadeamento de relações entre a produção e edição do manual escolar, a sua adoção em contexto escolar e, finalmente, o seu uso em aula. Como tal, é fundamental continuar a investigar sobre o tipo de conhecimento histórico que se promove através dos manuais escolares, de forma a averiguar se aquilo que se investiga em Didática da História tem lugar de aplicação nos manuais escolares para depois poder vir a ter repercussões em contexto de sala de aula.

BIBLIOGRAFÍA

Cardoso, O. (jun. 2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de fevereiro 2016.

Carrasco, C.; Gómez, J.; Gutiérrez, R.; Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-1, 1-25.

Choppin, A. (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette Education.

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de Doutorado em Educação - Área de Conhecimento de Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lee, P. (2002). *Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history*. Paper presented at the Annual Meeting of American Research Educational Association, New Orleans, April. Disponível em: <https://centres.exeter.ac.uk/historysource/journal7/lee.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro 2016.

Pemjean, L. (2009). Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia. *Atas de Seminário Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, 150-159.

Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Georg Eckert Institut/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? – A theoretical approach to empirical evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. Disponível em: www.japanesehistory.de/docs/RuesenHistoricalConsciousness.doc. Acesso em 23 de fevereiro 2016.

Rüsen, J. (jul-dez. 2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V.1. n.2, 7-16.

Saddi, R. (2010). Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, 61-80.

Weinbrenner, P. (1992). *Methodologies of Textbook Analysis used to date (History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis)*. Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig 1990, Amesterdão, Conselho da Europa, Swets & Zeitlinger B.V., 21-34.

