

**Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão  
Pedagógica**

**Dissertação de Mestrado**

*Da Utilização de Fontes à Comunicação em História:*

*Um estudo com alunos de 9.º ano*

*Paula Cristina Murteira Mangerico*

*Orientador: Professora Doutora Olga Maria Santos de Magalhães*



## **AGRADECIMENTOS**

São várias as pessoas que de diferentes formas contribuíram para a realização deste trabalho e às quais quero manifestar a minha gratidão.

O meu primeiro agradecimento vai para a Professora Doutora Olga Magalhães que orientou este trabalho de investigação, com quem acabei por iniciar os meus primeiros passos nesta área, e que me abriram outros horizontes. Pelo seu precioso contributo científico, o rigor e a exigência que sempre demonstrou ao longo deste trabalho de investigação, pela sua disponibilidade incansável, os seus comentários construtivos, pelo seu dinamismo que contagiava quem com ela partilha de momentos tão sábios e pelo constante e incessante incentivo e estímulo que, sem ele, seria difícil concluir o trabalho no espaço de um ano, o meu muito obrigado.

Aos meus amigos que partilharam as minhas dúvidas e ansiedades, com os quais deixei de estar inúmeras vezes mas com quem sempre contei para me estimular a levar avante este trabalho.

À minha escola por autorizar a realização deste estudo na instituição sem a qual não seria possível.

Aos Professores da Universidade de Évora que ministraram as várias unidades curriculares ao longo do 1.º ano de mestrado e que tanto contribuíram para a concretização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial à minha amiga e colega Ana Isabel Miranda, pelo seu empenho, entajada e partilha mútua de amizade que sempre evidenciou incentivando-me e colaborando na realização deste trabalho.

Ao grupo de alunos que participaram neste estudo, pela dedicação e empenho que demonstraram na realização das tarefas propostas e que sem eles não seria possível a concretização deste projeto.

Aos meus pais, com quem sempre pude contar, um agradecimento profundo pelo estímulo e confiança demonstrados e por tudo o que me ensinaram e fez de mim quem sou.

Por fim, dedico este estudo às minhas sobrinhas (Leonor e Carlota) por o mesmo lhes ter “roubado” tempo precioso e irrecuperável de convívio que tanto reclamaram.

## **RESUMO**

### **Da Utilização de Fontes à Comunicação em História: um estudo com alunos de 9.º ano**

A História faz-se com base em fontes e na sua interpretação para obter evidências sobre o pensamento e os atos dos homens no passado.

Este estudo pretendeu trabalhar com os alunos fontes multiperspetivadas num modelo de aula - oficina, para perceber o contributo deste trabalho para o desempenho argumentativo (escrito e oral). Definiu-se como problema inicial: **De que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes?**

É um estudo de natureza qualitativa com uma turma de 9.º ano com 19 alunos. Realizaram-se de duas tarefas de escrita (elaboração de textos) e uma tarefa oral (debate). A análise dos dados permitiu uma categorização por níveis de desempenho /argumentação.

Os resultados obtidos revelam o contributo das fontes para o desempenho argumentativo dos alunos, quer escrito quer oral. Foi perceptível a progressão nas ideias dos alunos, corroborando resultados obtidos por investigadores na área da Educação Histórica.

**Palavras – Chave:** Educação Histórica, Fontes, Argumentação



## **ABSTRACT**

### **The use of the Sources of Communication in History: a study with students from 9. Grade**

History is made based on sources and their interpretation to obtain evidences about thinking and actions of men in the past.

This study intended to work with students in a model of sources multiperspetivadas classroom - workshop to understand the contribution of this work to perform argumentative (written and oral). Defined as initial problem: **How students developing skills and argumentative analysis and interpretation of sources?**

It is a qualitative study with a group of 9 Grade with 19 students. There were two writing tasks (writing texts) and an oral task (debate). The data analysis allowed a categorization by level / performance argument.

The results obtained show the contribution of sources to the performance of students argumentative, whether written or oral. Was perceptible progression in students' ideas, corroborating results obtained by researchers in the field of Historic Education.

**Keywords:** Historic Education, Sources, Argumentation



## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice dos Gráficos .....	xi
Índice das Figuras .....	xi
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – A História no currículo .....</b>	<b>7</b>
1. Breve síntese do ensino da História em Portugal.....	7
2. O programa nacional de História.....	13
2.1. Capacidades/Aptidões .....	17
2.1.1. Tratamento da Informação/Compreensão – Explicação/Comunicação em História .....	17
<b>Capítulo II – Fontes, Narrativa, Empatia e Consciência histórica .....</b>	<b>23</b>
1.1. Fontes e as evidências em História .....	23
1.2. A narrativa em história .....	28
1.3. A consciência histórica .....	36
1.4. A Empatia histórica .....	42
<b>Capítulo III – Educação Histórica .....</b>	<b>47</b>
1. Estudos Internacionais.....	52
2. Estudos Nacionais.....	58

<b>Capítulo IV – Metodologia .....</b>	<b>73</b>
1. Desenho do Estudo Empírico .....	73
2. As questões de Investigação .....	74
3. Participantes .....	74
3.1. O Agrupamento/Escola .....	75
3.2. O Meio .....	76
4. Recolha de dados .....	77
4.1. Trabalho prévio (capacidade de análise, trabalho com fontes).	77
4.2. Procedimentos de recolha de dados: fases e tarefas .....	80
4.2.1. Tarefa 1 .....	80
4.2.2. Dossier do Aluno .....	81
4.2.3. Tarefa 2 .....	82
4.2.4. O Debate .....	82
<b>Capítulo V – Análise e discussão dos dados .....</b>	<b>85</b>
Reflexões Finais .....	119
Referências Bibliográficas .....	125
Apêndice .....	133

## Índice dos Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Comparação entre a tarefa 1 (texto prévio) e tarefa 2 (texto pós trabalho com fontes) .....	97
<b>Gráfico 2</b> - Comparação entre o desempenho escrito e oral .....	110

## Índice das Figuras

<b>Figura 1</b> - Compreensão Histórica .....	18
<b>Figura 2</b> - Historiador/a como mediador/a reflexivo entre passado e presente .....	39
<b>Figura 3</b> - Docente como mediador no sistema escolar .....	39



## **INTRODUÇÃO**

A investigação encetada na área da Educação e Cognição Histórica tem sido profícua ao contemplar diversos aspetos que passam pelas características e funções educativas do conhecimento histórico, o ensino da história onde se inclui investigações associadas às conceções dos professores, metodologias de ensino, análise do currículo e dos manuais e, essencialmente aquilo que parece fundamental, como é que os alunos aprendem história. Inovar na aula com uma parafernália de materiais, com o recurso às novas tecnologias não é garantia de uma efetiva melhoria das aprendizagens nem sinónimo de melhoria no desempenho dos jovens.

O ensino da História em Portugal foi mudando ao sabor dos tempos e das ideologias vigentes com alterações a nível dos conteúdos e das propostas metodológicas podendo demarcar-se dois grandes períodos: antes e pós 25 de abril de 1974. Antes de 1974 a História era imposta por um formato único, uma história factual centrada na sequência cronológica com uma interpretação pobre e onde a escola dos Annales era ocultada. Saliente-se que, nos anos 60 do século XX, foram introduzidas reformas no ensino em Portugal pela mão do então Ministro da Educação, Inocêncio Galvão Teles. Depois de 1974 os programas são organizados segundo a perspetiva da história estrutural (história económica e social); recurso a metodologias ativas que colocam o aluno no centro da construção do saber histórico havendo o apelo à pesquisa documental. A *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro* consagra a escolaridade obrigatória de nove anos e, nos onze princípios que estabelece, um deles dá destaque ao ensino e aprendizagem da História. Com a publicação do *Decreto - Lei 286/89 de 29 de Agosto* que regulamenta os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, há a destacar o conjunto alargado de temas consagrados ao 3º ciclo do Ensino Básico: abrangem desde a Pré – História até à queda do Muro de Berlim. De acordo com os princípios do *Decreto-Lei 6/2001*, o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico. No que à História diz respeito foram definidas as competências específicas considerando-as como os três núcleos estruturantes do saber histórico: *Tratamento de Informação / Utilização de fontes; Compreensão histórica* (temporalidade, espacialidade e contextualização) e a *Comunicação em História*. Define-se ainda as experiências de aprendizagem por

competência e ciclo de ensino. Contudo, o mesmo decreto foi revogado no ano de 2011 estando em vigor, neste momento, o Decreto - Lei 286/89 de 29 de Agosto. Esta alteração levou a que, a temática do estudo realizado fosse alterada uma vez que, inicialmente, o mesmo versava a questão das competências históricas.

A finalidade da educação é formar pessoas melhores e, conseqüentemente, uma sociedade também ela melhor. É pertinente refletir sobre que sociedade queremos e pensar que a educação deverá estar ao serviço dos alunos dando ênfase aos processos em detrimento dos resultados.

Cabe ao professor, no seio da Educação Histórica, a tarefa de desenvolver um ensino com recurso a estratégias motivadoras que passam, indiscutivelmente, pela análise de fontes históricas. Estas fornecem aos alunos evidências do passado com as quais eles podem construir explicações históricas. Trabalhando com fontes diversificadas, que apresentem visões multiperspetivadas, o aluno poderá construir o seu próprio conhecimento desenvolvendo diversos domínios: a análise e interpretação, o raciocínio, a capacidade de argumentação, entre outras. A História hoje não aceita uma “grande narrativa” sobre o passado uma vez que as narrativas podem ser divergentes como resultado das diferentes perspetivas a partir das fontes apresentadas. É aqui que o professor tem um papel fundamental e desafiante, na tomada de consciência, como defende Magalhães (2002):

(...) do carácter provisório da explicação histórica, em contraposição com conceções, mais enraizadas, de que, encontrada uma única explicação verdadeira para um determinado acontecimento, tal explicação seria definitiva, embora pudesse ser aprofundada, ou revista apenas perante a descoberta de novos factos. (p.75)

É neste contexto que se considera relevante o trabalho com fontes que apresentem pontos de vista diversificados por forma a que a sua análise e confronto possa contribuir para o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a formação do seu pensamento histórico e consciência histórica como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. Por seu turno, falar de *Consciência Histórica* implica abordar o conceito de *Empatia Histórica*, cabendo ao professor conduzir os alunos no sentido destes perceberem os objetivos, os interesses, as necessidades e dificuldades que contribuíram para o desenvolvimento dos acontecimentos históricos. A compreensão histórica passará, inequivocamente, pela capacidade dos nossos alunos refletirem e analisarem as formas

como os nossos antepassados atuaram e pensaram por forma a adotarem certas atitudes. Estas dinâmicas, ao serem trabalhadas em sala de aula desenvolverão nos alunos a capacidade comunicativa enquanto forma de apresentar, em discurso devidamente fundamentado e estruturado, toda a construção cognitiva de dar sentido ao passado. Implica assim a utilização de diferentes formas de comunicação escrita (exemplo: a produção de narrativas) e oral (narração / explicação, por exemplo).

Os paradigmas educacionais têm evoluído ao longo dos tempos tendo passado pelo que podemos considerar três grandes modelos: *a aula – conferência*, *a aula – colóquio* e *a aula - oficina*, como refere Barca (2004).

A *aula – conferência*, modelo integrado no paradigma tradicional baseia-se na lógica de um professor que detém os conhecimentos e de alunos “tábuas – rasas”, meros recetores da mensagem. É um modelo amplamente aplicado que terá a sua validade, necessário para efetuar o enquadramento, por exemplo, das tarefas que se poderão propor aos alunos contudo, não pode ser visto como um modelo a seguir linearmente.

No modelo de *aula – colóquio*, o professor é o gestor da aula, continuando a atividade a estar centrada na sua pessoa e em todo um conjunto de materiais de apoio. Embora empiricamente seja defensor de um conhecimento construído pelos alunos em sala de aula, na prática não se concretiza.

O professor deve seguir uma linha de investigação – ação, interpretar o mundo dos seus alunos e ajudar a modificar as suas conceções. Aqui sim, o aluno é o agente do seu conhecimento uma vez que é colocado perante atividades desafiadoras. Este é o modelo de *aula – oficina* que se organiza numa lógica inicial partindo das ideias tácitas dos alunos e, para possibilitar a progressão das mesmas, deverá ser aplicado um conjunto de tarefas devidamente explicitadas. O professor e o aluno são elos complementares no processo de ensino – aprendizagem uma vez que ao professor cabe conhecer as ideias prévias dos seus alunos, a partir das quais, com base em tarefas motivadoras, possibilita ao aluno a construção do conhecimento. É importante que se interiorize o facto de o aluno não ser uma tábua – rasa, este tem ideias e conceitos que, sendo mais ou menos elaborados, é com eles que devemos trabalhar. Tal como Ausubel (1980) afirma, citado

por Dias (2005), *O fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo.* (p.17).

É neste contexto que pretende situar-se este estudo: trabalhar com fontes multiperspetivadas num modelo de aula - oficina, com a elaboração de textos por parte dos alunos, antes e após o trabalho com fontes, perceber o seu contributo para o desempenho argumentativo na sua forma escrita e oral, proporcionando situações de empatia histórica que possam permitir a progressão das suas ideias e a formação de uma consciência histórica. Definiu-se como problema inicial que orientará o estudo: **De que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes?**

Com base nesta premissa, procura-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- i. A utilização das fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos?**
- ii. Como se evidencia a qualidade desse desempenho, na forma oral e na forma escrita?**

Com o intuito de responder às indagações apontadas construiu-se os capítulos que compõem este estudo.

Assim, o *capítulo I* é dedicado a uma breve síntese da evolução do ensino da História em Portugal e a uma análise do programa de História em vigor onde se procura salientar os conceitos de comunicação e argumentação.

O *capítulo II* procura analisar e definir o quadro concetual ao nível dos conceitos de fonte, evidência, narrativa histórica, consciência histórica e empatia histórica com um curto percurso sobre os caminhos epistemológicos nestas matérias.

O *capítulo III* aborda a questão da Educação Histórica onde se apresenta estudos realizados no âmbito da temática com destaque para os que contribuíram para o presente trabalho.

No *capítulo IV* enquadra-se o plano metodológico, nomeadamente o desenho do estudo empírico e as questões de investigação; a caracterização dos participantes do estudo e os procedimentos de recolha de dados.

O *capítulo V* é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos a partir da categorização definida por níveis de compreensão / argumentação histórica. São analisados, isoladamente, os textos realizados pelos alunos (prévios e pós trabalho com fontes), estabelece-se o paralelismo entre os mesmos; é analisado as intervenções no debate promovido com recurso à mesma categorização e, no final, é comparado o desempenho argumentativo na forma escrita (texto pós trabalho com fontes) e forma oral.

Na última parte proceder-se-á a um conjunto de reflexões que emergiram ao longo do trabalho, a pertinência da investigação para futuros estudos e, essencialmente, o contributo para práticas pedagógicas diferenciadas em contexto de sala de aula.



## **CAPÍTULO I – A HISTÓRIA NO CURRÍCULO**

No século XX podemos considerar dois períodos no ensino da História em Portugal: o antes e o pós 25 de abril de 1974. O ensino tem sido caracterizado por constantes mudanças de programas e currículos um pouco ao sabor das políticas educativas vigentes. Pretende-se, neste capítulo fazer uma abordagem generalizada ao papel da história nos currículos.

### **1. Breve síntese do ensino da História em Portugal**

Não existe uma referência precisa ao início do ensino da história embora, na legislação pombalina, as designadas “escolas menores” - de ler, escrever e contar, língua latina, grega, retórica, filosofia racional – aludissem para a necessidade de se recorrer a exemplos da história no ensino. Em 1872, com a reforma da universidade, é criada a cadeira de *História da Antiguidade* no Colégio das Artes de Coimbra (ensino secundário). Em 1805, é criado nos “estudos menores” a disciplina de *História Universal e Pátria* contudo, de acordo com Torgal (1996), seria o professor de Retórica que ministraria a disciplina de História. É opinião de muitos autores de que a História estaria ao serviço da formação para a cidadania. Saliente-se que o papel da História na formação moral e cívica do cidadão era considerada de grande relevância e importância no seio das concepções iluministas.

É nos anos 30, do século XIX, que o ensino da História aparece referido, de forma explícita, ao nível do ensino primário e nos liceus. Em 1835, as reformas da instrução, levadas a cabo por Rodrigo da Fonseca Magalhães determinava que, de acordo com Torgal (1996) *a escola primária compreende a leitura, a escritura, e os elementos de gramática portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito político, e algumas noções de História e Geografia.* (p. 434) Será esta matriz que veremos referenciado para o ensino da História ao longo de várias reformas, como é disso exemplo, em 1836, a reforma dos liceus de Passos Manuel. É neste período que se introduz a disciplina de *Geografia, Cronologia e História.* Relativamente aos programas, o primeiro a ser implementado sofreu inúmeras críticas uma vez que não estabelecia regras definidas quanto a temas a serem abordados dependendo assim dos professores que

o lecionavam e dos próprios livros existentes. O programa, de 1872, determinava o ensino de uma *História Geral*, a *Idade Média*, a *História de Portugal* e os *Descobrimentos*. Em 1880, torna-se mais específico sendo melhorado ao incluir a história até à “atualidade”, isto é, a inclusão da unificação italiana, a fundação do império alemão e a segunda república francesa. A Reforma de 1895, de Jaime Moniz, foi vista como uma das mais importantes ao nível do ensino liceal tendo em conta as linhas metodológicas traçadas. No que à História diz respeito destaca-se as *finalidades formativas no âmbito da inteligência, memória, imaginação, vontade moral (...) o desenvolvimento do amor da pátria, da nacionalidade, da humanidade* (p.436) O próprio programa estabelecia, para cada nível de ensino, os conteúdos e desenvolver.

A reforma de 1905, foi marcada pela adoção, na 7.ª classe, da *História da Civilização* onde se privilegiava o entendimento da organização das sociedades nas suas vertentes política, social, económica, cultural, entre outras. Por seu turno, a inovação que esta reforma trouxe ao ensino da História, não está associada ao seu carácter formativo, que já vinha sendo implementado, mas sim para os valores nacionais, para um nacionalismo que se queria ver transmitido como estruturante da sociedade portuguesa. Disso foi exemplo as palavras escritas no novo programa citado por Torgal (1996) *A história, como nenhuma outra disciplina liceal, excetuando o ensino literário, tem especial recursos para dar à educação um carácter nacional, e deve obedecer muito a esse fim de nacionalização do ensino.* (p.437)

Em meados da década de 1910, no programa apresentado por Fidelino Figueiredo, está bem patente a corrente racionalista que apela à cientificidade mas que acabou por não ser implementado. Será, pouco mais tarde adotado, por volta de 1918, com a reforma do ministro da Instrução Pública, José Alfredo de Magalhães (época de Sidónio Pais) onde fica patente o cariz nacionalista impregnado no ensino da História tal como era visível nas linhas orientadoras do documento *Instrução Secundária, Reforma de 1918, 1919*, citado por Torgal (1996) *No ensino do Português e da História, como de resto de outras disciplinas, é preciso não esquecer que o ensino deve ter uma feição acentuadamente nacional, deve ter um cunho profundamente patriótico (...).* (p. 438)

Tendo em conta as contingências políticas, o governo sidonista foi de pouca duração, a reforma supracitada acabou por praticamente não se aplicar.

Em 1919, a reforma do Ministro Joaquim José de Oliveira vem acentuar o cariz patriótico dos conteúdos a lecionar logo nas 1.ª e 2.ª classes onde se incluiu a componente lendária, inculcando aos alunos o amor pela pátria e o orgulho nacional.

As reformas implementadas nos anos da 1ª República incidiram, essencialmente, no ensino primário como referiu Magalhães (2002) ao afirmar que:

As reformas levadas a cabo pela 1.ª República preocuparam-se, de forma quase obsessiva, com problemas do ensino primário, fundamental se se pensar que a taxa de analfabetismo rondava os 70%, e com a laicização da educação, instrumento básico para a criação de uma nova mentalidade e de uma nova sociedade. (p. 59)

Os primeiros anos da Ditadura Militar e do Estado Novo não vieram acrescentar grandes alterações seguindo a linha traçada desde há muito incluindo a metodologia de causalidade na interpretação da História, com a visão racionalista já focada e mantendo, inclusive, temáticas que, para um governo de ditadura, não fariam grande sentido, sendo disso exemplo o socialismo de Karl Marx.

Chegados em pleno ao Estado Novo, este é claramente marcado por duas importantes reformas no ensino liceal: a de 1936 e a de 1947, de acordo com Torgal (1996). O ministro António Faria Carneiro Pacheco implementou um conjunto de reformas explicitadas na *Lei de Bases de 11 de abril de 1936* que passa também a designar o Ministério de Instrução Pública por Ministério da Educação Nacional, o mesmo normativo que refere a formação da Mocidade Portuguesa. Impregnada da ideologia característica do Estado Novo, percebia-se o papel da história no contexto educativo conforme a própria lei de bases o refere, citada por Torgal (1996), (...) *haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia.* (p.439)

O ensino dividia-se num 1.º ciclo (do 1.º ao 3.º ano), onde não cabia o ensino da História estando este interligado com o Português; 2.º ciclo (do 4.º ao 6.º ano) onde *o ensino da História será objetivo e visará, a par do conhecimento dos factos, a formação do espírito crítico e a educação cívica.* (p. 440) e um 3.º ciclo constituído por um único ano de escolaridade e onde não aparece a disciplina de História. Tal como Torgal (1996)

concluiu, contrariamente à ideologia do Estado Novo, a História parece não ter papel relevante nos ciclos de ensino supracitados. O seu papel patriótico estaria sim incutido no ensino liceal onde a própria Mocidade Portuguesa tinha um papel de destaque. Relativamente aos programas é de salientar o papel da Revolução Francesa, o fim do ensino do socialismo, uma História de Portugal marcada pelos reinados de D. Manuel I e D. João III, associado ao período da Inquisição e dos cristãos – novos, o destaque, positivamente, do sidonismo e a entrada de Portugal na grande guerra e, por último, a apologia do salazarismo. É de todo pertinente realçar a visão pedagógica da história patente na lei de bases citada por Torgal (1996), *a História não deveria sobrecarregar a memória do aluno com datas, nomes e factos, devendo ser banida qualquer orientação que não se dirija às faculdades de raciocínio e de análise.* (p. 441)

A reforma de 1947/48, vista como a reforma do pós guerra é publicitada nos *Decretos – Lei números 36507 de 17 de setembro de 1947 e 37112, de 22 de outubro de 1948.* Aqui, a História passa a ter um papel relevante no seio dos programas estando organizada da seguinte forma: 1.º ciclo (1.º e 2.º anos), com a disciplina de *Língua e História da Pátria*; 2.º ciclo (do 3.º ao 5.º ano), como disciplina autónoma; 3.º ciclo (corresponde ao complementar), a História surge associada aos cursos de ciências históricas e filosóficas e direito. Assim sendo, no 2.º ciclo, a História de Portugal era alicerçada com a História Universal encaixando as áreas económica, política, militar, cultural e religiosa. No 3.º ciclo destacava-se a *História geral e de Portugal.* De acordo com Torgal (1996), os objetivos fundamentais do ensino da História definidos no programa de 1948 convergem numa *vaga conceção de história pragmática que se repete em várias épocas de acordo com as ideologias dominantes (...).* (p. 442) contudo, verifica-se a apologia a um ensino mais dinâmico. Até aos anos 60, do século XX, poucas foram as alterações visíveis no ensino. Será em 1967, com o ministro Galvão Teles que se procederá a alterações importantes. Foi introduzido o ciclo preparatório, de dois anos bem como a telescola. O ensino da História acabou por ser transferido do ensino primário para este ciclo preparatório onde se aliava à Geografia. A sua passagem pelo governo acabou por ser uma lufada de ar fresco, aumentando a escolaridade obrigatória e introduzindo modernas técnicas de ensino. Foi ainda neste período que o livro único acabou por ser colocado em causa tendo surgido novos manuais ao nível do ensino secundário.

Depois de 1974 os programas são organizados segundo a perspectiva da história estrutural (história económica e social); recurso a metodologias ativas que colocam o

aluno no centro da construção do saber histórico havendo o apelo à pesquisa documental. No caso do ciclo preparatório, a ligação da História e Geografia é substituída pelos estudos sociais e, pouco tempo depois pela História e Geografia de Portugal (permanecendo até hoje no atual 2.º Ciclo do ensino básico).

No início da década de 90, do século XX, o sistema de ensino passa a ser estruturado nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e ensino secundário. É no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) que se a História passa, de novo, a alicerçar-se na Geografia com a disciplina a ser designada por História e Geografia de Portugal.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro* consagra a escolaridade obrigatória de nove anos e, nos onze princípios que estabelece, um deles dá destaque ao ensino e aprendizagem da História.

Com a publicação do *Decreto - Lei 286/89 de 29 de Agosto* que regulamenta os planos curriculares dos ensinos básico e secundário há a destacar o conjunto alargado de temas consagrados ao 3.º ciclo do Ensino Básico: abrangem desde a Pré – História até à queda do Muro de Berlim. As sugestões metodológicas indicam para a utilização de materiais e estratégias diversificadas que possam motivar os alunos e torne as aprendizagens significativas.

O programa de História é então definido e aprovado pelo *Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho*, publicado no *Diário da República*, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto apresentando no seu conteúdo as finalidades e objetivos gerais bem como as orientações metodológicas. Este viria a estar em vigor até 2001 quando é publicado o *Decreto-Lei 6/2001*, onde o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico. No que à História diz respeito foram definidas as competências específicas considerando-as como os três núcleos estruturantes do saber histórico: Tratamento de Informação / Utilização de fontes; Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e a Comunicação em História. Definiu-se ainda as experiências de aprendizagem por competência e ciclo de ensino. De acordo com o documento emitido pelo Departamento de Educação Básica referente às competências essenciais da História, um aluno competente ao nível do 3.º ciclo é aquele que consegue aplicar procedimentos básicos da metodologia específica da história e utiliza as noções de evolução e multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural relacionando a história de Portugal com a história universal.

Contudo, como em pleno século XXI, continuamos ao “sabor das ideologias políticas vigentes”, o currículo nacional que definia as competências é revogado voltando a estar em vigor o *Decreto - Lei 286/89 de 29 de Agosto*, sobre o qual nos debruçaremos no ponto seguinte deste trabalho.

Perante a problemática do saber histórico, do ensino da história questiona-se: Como se ensina história nas nossas escolas? Como aprendem os nossos alunos? Segundo Roldão, Caldas e Branco (2011), poder-se-á distinguir três grandes teorias explicativas da aprendizagem – comportamentalismo, cognitivismo e construtivismo. Na primeira metade do século XX, de acordo com os behavioristas, a aprendizagem resulta de uma associação entre estímulos e respostas. Pretendia-se, relativamente ao ensino, a obtenção de um número cada vez maior de respostas corretas prescindindo de variáveis internas ao sujeito como a cognição e a motivação. A partir dos anos 50/60 do século XX, com os cognitivistas, a aprendizagem é entendida como a aquisição de conhecimentos com a investigação nesta área a debruçar-se sobre os processos facilitadores da atenção, memorização e resolução de problemas. A partir dos anos 70 do século XX, tendo por base autores como Piaget e Vygotsky, entrou-se no período em que a aprendizagem é vista como uma construção de significados. É em interação com o meio envolvente (físico e social), que se constrói o conhecimento. Ao nível do ensino, eram objetivos dos defensores desta corrente a promoção de autonomia por parte do aluno. Por outro lado, era necessário atender aos estádios em que a criança se integrava para que, dessa forma, se organizassem as tarefas de aprendizagem.

Os paradigmas educacionais têm evoluído ao longo dos tempos tendo passado pelo que podemos considerar três grandes modelos: a aula – conferência, a aula – colóquio e a aula - oficina, como refere Barca (2004).

A aula – conferência, modelo integrado no paradigma tradicional baseia-se na lógica de um professor que detém os conhecimentos e de alunos “tábuas – rasas”, meros recetores da mensagem. É um modelo amplamente aplicado que terá a sua validade, necessário para efetuar o enquadramento, por exemplo, das tarefas que se poderão propor aos alunos contudo, não pode ser visto como um modelo a seguir linearmente.

No modelo de aula – colóquio, o professor é o gestor da aula, continuando a atividade a estar centrada na sua pessoa e em todo um conjunto de materiais de apoio.

Embora empiricamente seja defensor de um conhecimento construído pelos alunos em sala de aula, na prática não se concretiza.

Por seu turno, o professor deve seguir uma linha de investigação – ação, interpretar o mundo dos seus alunos e ajudar a modificar as suas concepções. Aqui sim, o aluno é o agente do seu conhecimento uma vez que é colocado perante atividades desafiadoras. Este é o modelo de aula – oficina que se organiza numa lógica inicial partindo das ideias tácitas dos alunos e, para possibilitar a progressão das mesmas, deverá ser aplicado um conjunto de tarefas devidamente explicitadas.

Esta temática, recorrente ao longo dos tempos, tem originado muitas discussões e os trabalhos de investigação realizados apontam caminhos que, apesar de tudo, tendem a não ser seguidos. Falando em críticas e discussões, Ramalho Ortigão, no volume XV da revista *Farpas* e referindo-se ao primeiro programa de História, citado por Torgal (1996) é exemplo ao afirmar, (...) *os alunos aprendiam uma série de anedotas biográficas de homens inúteis ao progresso ou perturbadores dele, ignorando todavia, o que de notável grandes homens fizeram pelo progresso da civilização, e não entendendo a ligação entre os grandes acontecimentos.* (p.476)

À medida que novos programas e manuais iam surgindo, o debate em torno do ensino da história não esmoreceu. Adolfo Lima, em 1914, citado por Torgal (1996) afirmava, *O ensino da História é neste aspeto uma coscuvilhice de senhoras vizinhas em ponto grande. Não ensina, não educa, nem faz raciocinar nem refletir.* (p. 468)

A realidade ao longo da história mostra-nos que as críticas ao seu ensino são espartilhadas e isoladas a aspetos específicos que passam pelos conteúdos, objetivos, formação, metodologias, entre outros. Contudo, o importante, segundo Magalhães (2002) *é tomar em consideração estes múltiplos aspetos que se interligam, constituindo, como o real, um todo indivisível mas não sincrético.* (p. 56)

## **2. O programa nacional de História**

Programa aprovado pelo *Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho*, publicado no *Diário da República, 2.ª. série, n.º 188, de 17 de agosto* que volta, “ao sabor do vento”, em substituição do Currículo nacional que traçava as competências.

Assim sendo, o Programa da disciplina de História apresenta no seu conteúdo as finalidades e objetivos gerais bem como as orientações metodológicas.

De acordo com o estipulado no Despacho n.º 124/ME/91:

As finalidades apresentadas procuram contemplar os diversos aspetos da formação do indivíduo, conciliando o saber com o saber – fazer como estruturação de um sistema de valores que se traduza em atitudes de autonomia e tolerância, necessárias à intervenção democrática na sociedade. (pp.122)

Será que o designado “saber – fazer” não será competência? As finalidades apresentadas, por sua vez, vão-se desdobrar em três domínios:

- i. Valores e Atitudes;
- ii. Capacidades / Aptidões
- iii. Conhecimentos

No seio de cada domínio são traçados os objetivos cabendo, no eixo organizador da área cognitiva, os conceitos – chave da disciplina. São destacadas como finalidades:

1. Proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa, através do desenvolvimento de noções operatórias e de aquisição de conhecimentos sobre a estrutura e evolução das sociedades;
2. Contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços;
3. Proporcionar o conhecimento e utilização adequada de processos de recolha e tratamento de informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;
4. Promover a autonomia pessoal através do desenvolvimento das capacidades de análise e síntese, de raciocínio fundamentado e da escolha baseada em critérios éticos e estéticos;
5. Promover a formação da consciência cívica numa perspetiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida coletiva.

(Despacho n.º 124/ME/91p. 125)

No que concerne aos objetivos gerais, os mesmos integram o domínio das atitudes e valores que passa pela aquisição de hábitos de discussão e posicionamento crítico

relativamente a uma dada realidade social passada e presente; analisar a ação dos agentes históricos numa perspetiva de desenvolvimento do raciocínio moral, a responsabilização pela tomada de decisões, o desenvolvimento do sentido estético e da criatividade e desenvolver o gosto pela investigação, desenvolver o espírito de tolerância, a cooperação no trabalho em equipa, o empenho na defesa dos direitos humanos, a construção de uma consciência europeia valorizando a própria identidade cultural do país e região, a defesa do património cultural e a melhoria da qualidade de vida. No domínio das aptidões e capacidades é destacada a metodologia específica da disciplina com o selecionar informação, distinguir fontes históricas de discurso historiográfico, a interpretação de documentos diversos, a formulação de hipóteses de interpretação histórica, a utilização de conceitos, a realização de trabalhos simples de pesquisa, o aperfeiçoamento do discurso escrito e oral, a elaboração de sínteses orais e escritas, a utilização das novas tecnologias e a recriação de situações históricas.

No que concerne ao domínio dos conhecimentos o enfoque está no desenvolvimento da noção de evolução (caracterizar as fases de evolução histórica e identificar os momentos de rutura); o alargar e consolidar das noções de condicionalismo e causalidade (o compreender as motiões dos factos históricos, o distinguir os aspetos de ordem económica, social, cultural, demográfica e política, compreender o papel dos indivíduos e dos grupos no seio das sociedades, compreender a importância dos movimentos culturais, científicos e tecnológicos); o desenvolvimento da noção de multiplicidade temporal (a localização no tempo e no espaço, a distinção dos ritmos de evolução, o relacionar a história nacional com a europeia e universal especificando o caso português); o desenvolvimento da noção de relativismo cultural (reconhecimento da simultaneidade de diferentes valores e culturas, compreensão do carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos).

Ao nível da metodologia, o programa incita para a análise de fontes, a apresentação de situações – problema que conduzam à pesquisa e espírito crítico, ao trabalho em grupo bem como o uso de tecnologias.

Ao fazermos referência às finalidades, objetivos gerais e metodologia apontadas pelo programa da disciplina de História, voltamos a questionar: para desenvolver tudo o que se referiu anteriormente teremos que falar em competências. A competência abarca as capacidades, conhecimentos e atitudes sendo entendida como um saber em ação (bem

reforçado no programa nacional). É a necessidade de desenvolver no aluno capacidades e atitudes que o levem a utilizar os conhecimentos em diversas situações.

Todo um conjunto de investigações no âmbito da Cognição Histórica tem vindo a provar que crianças e adolescentes são capazes de desenvolver raciocínios mais ou menos elaborados quando aquilo que aprendem lhes é significativo tendo em conta as suas vivências. É importante, no ensino da História, perspetivar a abordagem construtivista dando relevância à realidade social em que o aluno se insere uma vez que esta é, segundo Barca e Gago (2001) *factor relevante da aprendizagem (...), a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana.* (p.240).

Assim, o saber histórico constrói-se tendo por base as ideias tácitas dos alunos e as inferências sobre as variadas fontes apresentadas, desejavelmente com fontes multiperspetivadas uma vez que não deve existir apenas um ângulo de visão para qualquer questão do passado tal como defende Barca (2006) (...) *num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente, narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.* (p.96).

Neste contexto destaca-se o papel do professor como aquele que prepara as condições para o desenvolvimento das capacidades e aptidões (competências) por parte dos alunos, aquele que, em contexto educativo, não se limita a transmitir informação mas contextualiza conhecimentos respeitando valores culturais e ajuda a gerir a parte emocional do aluno. Cabe ao professor proporcionar os recursos que permitam ao aluno a capacidade de resolver situações – problema de forma criativa e eficaz.

Neste âmbito interessa-nos relevar a competência profissional do professor para trabalhar com os seus alunos por forma a que estes desenvolvam por si as competências essenciais. A um professor que se quer competente, Perrenoud (2002) aponta alguns aspetos:

- i. saber gerir uma turma como uma comunidade educativa;
- ii. saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços - tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- iii. saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- iv. saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;

- v. saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- vi. saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- vii. saber criar e gerir situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- viii. saber observar os alunos nos trabalhos;
- ix. saber avaliar as competências em construção.

## **2.1 Capacidades / Aptidões**

Entenda-se capacidade como uma qualidade de quem é apto a fazer algo, a compreender, em suma, é uma competência. A aptidão é uma capacidade para desenvolver algo. Porque o programa de História enfatiza estas finalidades remetendo para o tratamento da informação com base na utilização de fontes, para a compreensão de factos históricos e para a comunicação e sendo estas as áreas desenvolvidas com os alunos no presente estudo, iremos debruçar-nos sobre as mesmas nos pontos que se seguem.

### 2.1.1. Tratamento da Informação/Compreensão – Explicação/Comunicação em História

No final do 3.º ciclo do ensino básico e no que diz respeito ao tratamento da informação / utilização de fontes, o aluno deverá ser capaz de seleccionar a informação adequada ao tema em estudo, distinguir fontes diversas (primárias, secundárias, historiográficas e não historiográficas (ficção, propaganda, ...), interpretar documentos com mensagens diversificadas, formular hipóteses de interpretação de factos históricos, utilizar conceitos na compreensão de situações históricas.

### Compreensão – Explicação

Para haver a compreensão de uma dada realidade histórica é necessário, como a **figura 1** nos mostra, relacionar o tempo (quando), o espaço (onde) e contextualizar (porquê, para quê,...).

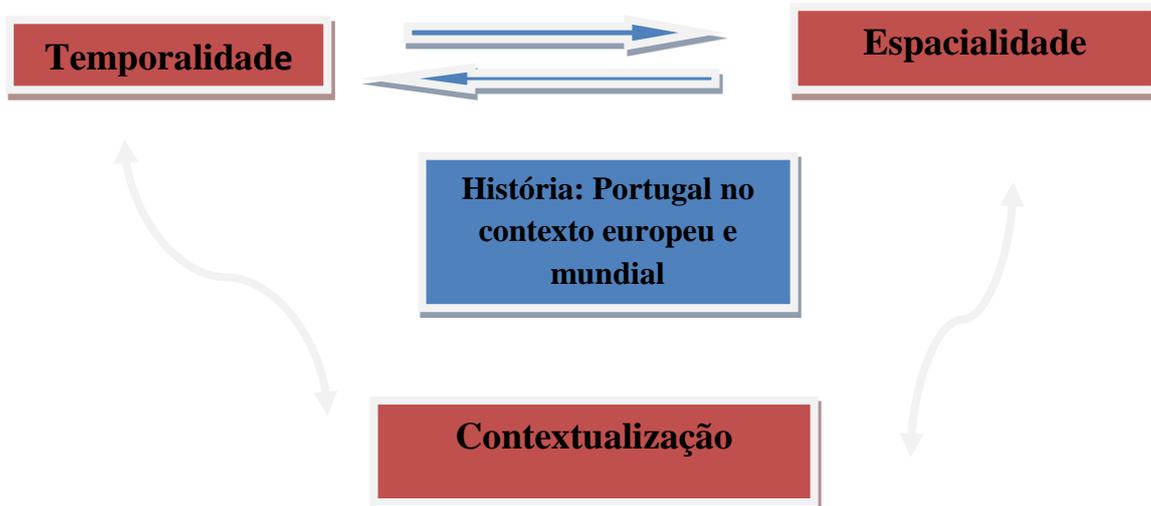


Figura 1: Compreensão Histórica (DEB, 2001, p.93)

De acordo com a figura 1, quando é abordada a questão da compreensão histórica, esta tem que ser vista nos diferentes vetores que a constituem: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Conhecimento esse que permitirá ao aluno compreender, de forma crítica, a realidade em que se insere e transformá-la através da participação consciente da vida.

Para Collingwood, compreender significava a descoberta de como pensavam os agentes do passado, “repensando-os” e “reatualizando” o passado. Por seu turno, Dray, referido por Felgueiras (1994) refutou a posição de Collingwood ao associar a compreensão a uma explicação vista como descrição. Por seu turno, os intuístas defendem que a explicação só se concretiza se a ela estiver subjacente uma compreensão holística que recorra à compreensão dos comportamentos individuais, à vivência do próprio historiador, da experiência histórica. Esta posição foi alvo de críticas por ser considerada restritiva uma vez que se reporta a ações individuais da História. Por outro lado, Hempel referido por Felgueiras (1994) salienta o papel da empatia como fator de compreensão de uma ação humana. Já Dray reforça a função da empatia como compreensão dos motivos das ações humanas conscientes.

Compreender será também a tomada consciência dos motivos e posições dos agentes do passado sem que, com isso, se concorde com elas. Segundo Felgueiras (1994): *Compreender significaria, deste modo, ver as coisas como razões para determinados atos ou crenças, ver uma ação como apropriada aos fins e intenções do agente, à visão da situação.* (p. 61)

Associado à compreensão está a explicação uma vez que esta última não se alcança sem a primeira. Explicar, em linguagem do senso – comum passa por tornar conhecido um pormenor, tornar inteligível; cientificamente, passa por estabelecer leis que regem fenómenos, indicar a sua relevância e regularidade. É neste sentido que se questiona a validade das afirmações históricas, será que os historiadores atingem o ponto da explicação científica? Esta é uma questão fortemente debatida, desde o século XIX, por historiadores e filósofos. Segundo Atkinson (1978), citado por Felgueiras (1994), a explicação histórica enquadra-se em três tendências: a atitude positivista, a corrente racionalista e a narrativa. Estes são tópicos a serem abordados no capítulo II deste trabalho.

### Comunicação / argumentação

Etimologicamente, comunicação é uma palavra de origem latina, *communicatio* cujo significado é “está encarregado de”. Comunicação resulta das palavras “comum” e “ação”, isto é “ação em comum”. Implica ainda o estabelecer de uma relação com alguém. A semiótica diz que a comunicação é a transmissão de signos que se passa através de códigos que vão transmitindo entre expressões híbridas. A comunicação é uma atividade educativa que envolve troca de experiências. O processo de comunicação representa um dos fenómenos mais importantes da espécie humana entendendo-se comunicação como o processo de transmitir e recuperar informação.

A comunicação começa na pré-história onde os acontecimentos eram comunicados pela ordem em que aconteciam ou seja, um caçador descrevia a sua rotina de forma sequencial representando-a por pictogramas, desenhos ou símbolos que representavam ideias mas não sons de palavras. A escrita foi estabelecida e criada na

Mesopotâmia tendo os Sumérios inventado a escrita cuneiforme. Já na Grécia era estudada a matéria sobre aspetos da Retórica, a arte de discursar e persuadir, convencer o povo. A principal característica de uma boa retórica vem da lógica aristotélica junto com a linguística. Isso deu ao longo da história ocidental, sustentação para um modo de passar a informação, numa maneira lógica e precisa. Na Idade Média, o povo não tinha acesso à linguagem escrita uma vez que esta estava confinada aos monges e aos letrados. Ao mesmo tempo que a linguagem se desenvolvia também os meios de comunicação iam evoluindo. Surge o papel, inventado pelos chineses, que veio substituir a pedra, o papiro e o pergaminho até então utilizados para a escrita. Mais tarde, no século XV, o alemão Gutenberg, aperfeiçoando os tipos móveis criados pelos chineses, conduziu ao aparecimento da prensa tipográfica permitindo a reprodução de livros em grande escala. Percorrendo os caminhos da história, na esteira do desenvolvimento tecnológico, surgiu a rádio, em 1896 com Marconi que patenteou o primeiro transmissor sem fios. O cinema antecedeu a televisão possibilitando a visualização de imagens em movimento. A comunicação ganha avanço com a invenção dos satélites contudo, os meios de comunicação sofrem o maior impacto com a rede mundial de computadores através da internet. Para se comunicar tem que haver uma certa lógica e essa lógica consiste em ter palavras articuladas e ter coerência com o que se está a dizer, ou seja, não se pode comunicar sem ter uma certa coerência para mostrar as ideias tanto a nível oral como escrito. Ao longo da história, o homem teve sempre a necessidade de comunicar, de desenvolver regras para aperfeiçoar essa comunicação.

Quando se fala em comunicação e história não se pense que apenas nos estamos a referir à forma como se processam as pesquisas históricas que, por si, envolvem meios de comunicação. Falar em comunicação e história é referirmo-nos a dois pressupostos que norteiam o ato de comunicar: a narrativa e o tempo. Ambas dizem respeito às relações humanas sejam elas presente ou passado. As práticas humanas do passado ou do presente envolvem sempre o ato de comunicar como defende Barbosa (2009)

O que em história se faz é seguir pistas, traços, rastros, vestígios que indicam que os homens do passado passaram por aqui. Essas pistas estão sempre expressas em atos comunicacionais que fixam marcas duráveis. O que se faz em comunicação é colocar em evidência os processos comunicacionais numa época comum, o presente vivido, para tentar não apenas explicar essas narrativas, mas compreender as ações desses homens do

presente. Ações que só se constituem pelo ato narrativo.  
(p.14)

Ou seja, os atos do passado, interpretados pela história a partir do presente, envolvem o ato de comunicar.

Relativamente à argumentação, a primeira concepção surgiu com Aristóteles tendo este distinguido dois tipos de raciocínio argumentativo: o analítico e o dialético. O raciocínio analítico, associado à lógica formal demonstrativa, baseava-se no estudo dos silogismos. Os argumentos são válidos tendo em conta a lógica formal dos mesmos. Quando se aborda o raciocínio dialético ligamo-lo à retórica, a arte de persuadir e convencer um auditório. Conforme refere Gil (2004), a argumentação tem como finalidade a apresentação de provas irrefutáveis que possam promover uma ação, modificar convicções captando a atenção dos outros – o auditório.

Desenvolver capacidades argumentativas em contexto escolar exige a criação de práticas pedagógicas que incidam numa comunicação oral dos alunos que passe pela discussão coletiva com vista à promoção de competências argumentativas que, por si, contribuam para a progressão dos seus conhecimentos. Alguns investigadores debruçaram-se sobre esta temática com vista a conhecer as formas através das quais os professores se apropriam e promovem o desenvolvimento do discurso argumentativo no contexto de sala de aula, o exemplo de Simon, Erduran & Osborne (2006). Professores interessados em integrar o estudo participaram em vários workshops para desenvolverem materiais e estratégias promotoras da argumentação nas aulas. Com o intuito de conhecer os efeitos da formação no contexto de ensino aprendizagem, os autores selecionaram professores e procederam à análise das suas aulas, utilizando gravações áudio e vídeo. Os resultados mostraram que todos os professores melhoraram as suas aulas no que respeita à promoção da argumentação. O estudo realizado por estes autores permitiu constatar que é importante que o professor saliente e demonstre aos alunos a pertinência de falar e ouvir os outros; promova a reflexão sobre o significado, as regras e a natureza da argumentação; favoreça momentos em que o aluno tem de justificar as suas posições, de construir e de avaliar argumentos, de exercitar a contra-argumentação e o debate. Relativamente às potencialidades evidenciadas no contexto da promoção da argumentação, os estudos revelam que os alunos adquirem competências argumentativas,

mesmo quando a aprendizagem das mesmas envolve um número reduzido de aulas, que a conseguem desenvolver sem a intervenção direta do professor e que o seu uso promove a melhoria da qualidade argumentativa dos mesmos.

É consensual a ideia de que envolver alunos em práticas argumentativas é um importante contributo para a sua formação. A capacidade de argumentar, tomar decisões é um elemento chave na educação para a cidadania.

Ao longo deste capítulo procurou-se fazer uma breve síntese ao lugar da História no currículo, disciplina que surgiu no século XIX e tem sofrido, ao longo dos tempos, diversas alterações quer nos conteúdos quer nas metodologias. Explanou-se o programa de História atualmente em vigor, nas suas finalidades que passam pelas atitudes e valores, capacidades / aptidões e conhecimentos. Salientou-se ainda os conceitos de comunicação e argumentação tendo em conta que o passado, interpretado pela História envolve o ato de comunicar, quer na sua forma escrita (narrativa) quer na sua forma oral onde, por meio da comunicação/argumentação se podem apresentar e defender os pontos de vista relativamente a situações do passado.

## **CAPÍTULO II – FONTES, NARRATIVA, EMPATIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

### **1.1 As Fontes e as evidências em História**

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabrica o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.”

Lucien Febvre (1989, p.249)

A História faz-se com base em fontes, na sua interpretação por forma a que estas forneçam evidências sobre o pensamento e os atos do homem no passado. As fontes constituem o ponto de partida, a base, o apoio à construção historiográfica. Testemunhando atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento.

O estudo do passado não pode ser feito diretamente, mas sim através de todo um conjunto de vestígios da atividade humana - fontes históricas. As fontes podem ser as fontes materiais, as escritas, as iconográficas e as orais. As fontes materiais constituem os vestígios materiais da atividade humana e que incluem as fontes arqueológicas em geral, os instrumentos de trabalho, os monumentos, as moedas, entre muitas outras. As fontes escritas são, na generalidade, as mais utilizadas. Sabendo que a fonte é o intermediário entre o passado e o historiador, ela não pode ser encarada como a verdade. Os documentos históricos não estão isentos de erro e, é nesse contexto que se destaca a crítica histórica. A fonte histórica constitui todo o material apropriado pelos historiadores através de abordagens específicas, métodos e técnicas diversas para a construção das suas narrativas. O historiador deve adotar métodos de interpretação entendendo que as fontes devem ser criticadas.

Contrapondo a perspetiva positivista de que uma rigorosa análise do documento escrito era sinónimo de autenticidade e verdade, relatando os acontecimentos tal como mesmo ocorrera, a Escola dos Analles implementa a ideia de que este é construído pelo

historiador. Ao documento escrito deixa de ser dada a primazia. Segundo Silva, citado por Xavier (2010) *a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu* (p.1099).

Em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da revista «Anais de História Económica e Social», procuravam contrapor a História tradicional enclausurada numa abordagem política e diplomática. A Nova História assumia-se então como uma História global, com a pretensão de renovar o seu campo de estudo. Neste contexto, as fontes não se limitariam ao documento escrito mas também aos vestígios arqueológicos, os testemunhos orais, a estatística, as curvas de preços, a fotografia, o filme, o pólen fossilizado, etc. O próprio Lucien Febvre defende que a História pode sempre fazer-se mesmo não existindo documentos escritos cabendo ao historiador recorrer a tudo o que lhe possa ser útil.

Segundo Jacques Le Goff (1978), a Nova História permitiu o alargamento do termo documento bem como o recurso a outro tipo de fontes como, por exemplo, as de carácter quantitativo. Por outro lado, a escola dos Annales trouxe consigo uma nova leitura dos documentos escritos onde é imperativo perceber que este não é, de todo, “inocente” mas tem que ser interpretado à luz da época, do autor, da linguagem e do contexto em que foi redigido. Este é o reflexo das sociedades passadas que pode sempre ter consigo uma intencionalidade.

As fontes devem ser trabalhadas em contexto de sala de aula com vista à produção de conhecimento por parte dos alunos. Estes saberão, de antemão, que a História se faz com vestígios do passado e estes, por sua vez, são a “ferramenta” que permite ao historiador a compreensão das sociedades ao longo dos tempos e em diversos espaços. Ao serem trabalhadas fontes com os alunos, o objetivo é que estas permitam ao estudante compreender os conteúdos históricos e construir o seu conhecimento. Em contexto de sala de aula, o professor deve ter cuidado ao trabalhar com fontes, não só em relação à escolha de cada fonte, que deve estar adequada à compreensão dos alunos, mas também em relação à quantidade de fontes utilizadas na aula, que devem apresentar diferentes perspetivas, ou clarificar diversas alternativas existentes numa determinada época ou sociedade. Cabe ainda ao professor a tarefa de orientar a exploração das fontes, através do levantamento de questões, suficientemente problematizadoras que impliquem o aluno na

procura de hipóteses explicativas válidas. Apenas desta forma, poderão as fontes históricas ser utilizadas de uma maneira que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos auxiliando-os na compreensão do presente através do passado.

Ao falarmos de fontes em História é de todo pertinente que nos foquemos também no conceito de evidência. Como afirma Ashby (2003), citada por Medeiros (2007) *a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)* (p.199). Cada um de nós poderá questionar o passado e serão essas questões formuladas que poderão determinar aquilo que nos serve como evidência. Erradamente não se faz distinção entre fonte e evidência contudo, tal não deve acontecer tal como Ashby (2006) afirma *Se se quer fazer progresso com os alunos, eles precisam entender que as fontes não são a mesma coisa que evidência* (p.167). Mais diz, citando Shemilt (1980), que

As crianças podem começar a lidar com lacunas, contradições e tendências em fontes, mas, até que consigam raciocinar hipoteticamente, elas insistem em esperar que a evidência, por meios misteriosos, quase que literalmente lhes diga o que aconteceu. Somente quando a criança consegue hipotetizar, ela pode claramente prever o que algum pedaço de evidência deve ou não, apropriadamente, revelar; somente aí ela pode dizer que evidências adicionais podem ser necessárias e especular onde podem ser encontradas. (p.168)

Para Ashby (2003) a evidência histórica é essencial para a compreensão histórica, por isso é de todo pertinente que os alunos trabalhem com fontes por forma a desenvolverem a sua capacidade de interpretação, de questionamento das mesmas e não se limitem a uma análise superficial. Por seu turno, é importante que os docentes promovam o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de compreender a natureza da evidência. Esta não pode ser entendida como uma fonte mas sim a interpretação da mesma e o que esta nos diz sobre o passado que deve ser interrogado. Defende ainda:

(...) que as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (p. 42-43).

Há ainda que levar os alunos a compreender que há diferentes tipos de evidências que são trabalhadas por diferentes estratégias de investigação uma vez que podem ser diversas as questões / interrogações a formular. São estas interrogações, de natureza individual que determinarão a natureza da evidência e a sua utilidade para validar qualquer conhecimento. No ensino da História é imprescindível que se auxilie os alunos a compreender a relação de evidência entre as fontes com as afirmações sobre o passado que delas tiramos para que possam tornar cognoscível o conceito de evidência.

Em suma, o conceito de evidência histórica remete para a capacidade para interpretar as fontes, realizar inferências, compreender o tipo de evidência que é utilizada pelos historiadores. É a capacidade de distinguir entre evidências primárias e secundárias. A evidência implica crítica, assim como conhecer como os historiadores utilizam a evidência para poderem explicar um acontecimento no passado. O tratamento que é dado à fonte em termos de investigação e de questionamento é o que a tornam numa evidência.

O conceito de evidência foi alvo de reflexão por parte de vários filósofos da história que, de certa forma, discordam em certos aspetos conceptualizando-o de forma diversa. Contudo, um ponto existe em comum: o facto da evidência permitir a ligação com o passado e a interpretação que dele é feita no intuito de o conhecer. Sem evidência, a história seria um conhecimento puramente empírico. Para que se possam entender as disparidades no conceito de evidência é relevante que se aborde as particularidades do conhecimento histórico. Atkinson, citado por Simão (2007) afirma que (...) *as afirmações sobre o passado não podem ser estabelecidas pela observação direta presente, têm que ser mediadas pela evidência ou testemunho*. (p. 8). O mesmo autor refere ainda haver um outro problema no que ao conhecimento histórico diz respeito, a ideia metafísica de que o passado não existe, de que este não é real. O passado não pode ser observado diretamente, contudo, no presente deparamo-nos com “coisas” que refletem o passado, que são efeito desse mesmo passado. Por outro lado, no presente existem acontecimentos que, tendo em conta o espaço em que ocorrem, não nos é permitido observar. O não poder observar não significa que esses acontecimentos não tivessem ocorrido. Logo, o não se poder observar o passado não significa que ele não “esteja lá”. Collingwood defende que o conhecimento histórico parte de um raciocínio inferencial, isto é, sobre coisas concretas, singulares com um espaço e tempo próprios. A História, de acordo com o mesmo autor, deve ser encarada como uma ciência autónoma quando comparada com as ciências ditas “exatas”. A história é uma ciência com características específicas que parte, não de hipóteses, mas

de factos e, por isso, conducente a conclusões de natureza diferente. Inspirado em Collingwood, Van der Dussen (1981) citado por Simão (2007) (...) *sublinha que o historiador não deve procurar copiar o método e a lógica de trabalho de outras ciências, mas deve entender que a sua ciência constitui uma terceira via para o conhecimento,...*” (p. 11) Abordando ainda a questão da inferência, Collingwood defende a existência de dois tipos: inferência compulsiva e permissiva. A primeira, *nas ciências que utilizam a dedução e que consiste numa forma de compulsão lógica*”, a segunda “*de natureza permissiva, nas ciências que utilizam a indução*.” (p. 12)

Por seu turno, poder-se-á distinguir três etapas na evolução do conhecimento histórico: a etapa da “tesoura e cola” quando o historiador, tendo por base um conjunto de fontes (...) *corta e incorpora informações das mesmas, traduz, remodela algo que vai incluir na sua produção histórica* (...) (Simão, 2007, p. 14). Em suma, quantos mais testemunhos melhor. Perante fontes contraditórias, tenta-se a conciliação e não a análise crítica. No fundo será a história do senso comum, único método que prevaleceu desde os gregos, passando pela época medieval e, com algumas alterações, apenas no século XVII. Com a revolução científica, a reflexão sobre o método em história foi alvo de reflexão passando a dar-se valor a um exame sistemático das fontes cujo conceito é por si só alargado – é a fase da história crítica. O terceiro tipo de história, científica ou construtiva, segundo Simão (2007)

(...) a história tem de ser concebida não como uma tentativa de descobrir o que aconteceu no passado, mas como uma forma de construir relatos narrativos analíticos e acordo com certas regras metodológicas e com base no que seria normalmente chamado evidência para o que aconteceu no passado. (p. 18).

Ainda no âmbito da evidência, Lee remete para o facto de ter havido discussão em torno da importância desta para o ensino da História contudo, para o autor, *O que é importante para o assunto em mãos é que, se o uso de evidências é o que, de certa maneira faz uma investigação racional do passado possível, então ser capaz de usar evidências é, dessa forma, aquisição valiosa*. (p. 26-27) É preciso saber distinguir evidência histórica de evidência em geral bem como a mesma é usada pela história e pela ciência dita natural. Para além das técnicas outras diferenças são apontadas nomeadamente *As perguntas a serem respondidas são diferentes e, em consequência e*

*também em grande parte, o material evidencial* (p.27) Se aprender história é importante, também o é aprender a usar a evidência histórica que na opinião de Lee é adquirir a

«paixão racional» – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica. (p. 27)

## 1.2 A narrativa em história

O tempo não para, não podemos revivê-lo, nem congelá-lo, nem detê-lo. Podemos lembrá-lo, apenas. O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma narração. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado.

(Cunha e Cardozo, 2011, p.142)

Há autores que conceitualizam memória e história como sendo conceitos opostos e outros que os percebem como sinónimos. À semelhança do que Paul Ricoeur aponta nos seus estudos, a relação da história e da memória devem ser entendidas numa perspectiva dialógica. É por meio da narrativa que a história se torna inteligível.

De acordo com Gago (2007), existem diferentes perspectivas filosóficas quanto ao conceito de narrativa histórica tendo em conta a sua objetividade e orientação prática. A conceptualização da narrativa histórica é cerne de debate no seio da Epistemologia da História oscilando entre uma conceptualização mais **objetivista, realista e empírica** e outra que aponta para uma maior **subjetividade, relatividade e representação**. Relativamente a esta última conceptualização, a narrativa é entendida como uma reconstrução em que o que é recontado deve estar organizado e ser coerente.

Numa conceptualização realista da narrativa histórica não existe descontinuidade entre narrativa e realidade logo, o que é contado deve ser vivido. A atividade narrativa é parte da própria ação. A estrutura da narrativa também obedece a uma lógica coerente de início, meio e fim contudo, esta estrutura deriva dos próprios eventos e não do ato de contar.

Os autores que se enquadram na defesa de uma narrativa relativista (Mink) consideram que estas não são, de todo, vividas mas sim contadas. A própria realidade não tem um princípio, meio e fim, esta estrutura é inerente à narrativa, ao que, posteriormente, se conta. Existe algum ceticismo por se considerar que existe uma proximidade entre a narrativa histórica e ficcionada. Por seu turno, Ricoeur (1999), citado por Gago (2007) vem afirmar que a própria realidade tem uma estrutura pré – narrativa tendo em conta a necessidade de experienciar o tempo que, por si só, funciona como discordância cabendo à narrativa a síntese da heterogeneidade do real não numa perspectiva de descrição mas redescrição.

Quando é abordada a questão da narrativa podemos levantar duas hipóteses que se cruzam: i) a leitura do passado feita pelos historiadores que reflete o seu entendimento sustentado em fontes, ii) os vestígios do passado deixados pelo homem. O historiador não é um mero observador do passado que permanece fora de seu próprio tempo, não pode vê-lo, como o químico vê seus tubos de ensaio, mas vê a realidade por meio da documentação ao seu dispor. O historiador constrói a sua narrativa, a sua interpretação como homem fruto do seu tempo. Assim, sobre uma mesma situação histórica aparece diferentes visões, narrativas diversas.

De acordo com Alegro (2008) citando Galvão (2005), muito se debateu sobre a questão da narrativa. Segundo a investigadora e na perspectiva de Scholes, qualquer conjunto de acontecimentos sequenciados pode ser narrado, mas uma história é narrativa com uma forma sintática própria, caracterizada por exibir (...) *começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela.* (p. 330)

O espaço e o tempo são aspetos a considerar quando se aborda a narrativa, estão interligados, são relativos um ao outro e o espaço em que a ação decorre é curvo. Esta representação permite-nos compreender como a narrativa funciona, por vezes de uma forma claramente contraintuitiva, embora próxima do modo como as pessoas vivem e conquistam esse espaço e esse tempo. Ainda segundo Alegro (2008), citando Monteiro (2002) afirma que a estrutura narrativa articula:

- i. (...) uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- ii. unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;

- iii. transformações: os estados característicos mudam;
- iv. unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- v. causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.

(p. 231)

Relativamente à História, esta insere-se numa narrativa entendida como uma articulação de ações e entendida como um discurso que

(...) aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados "científicos", se entendemos por isso 'a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem 'controlar' operações proporcionais à produção de objetos determinados.

(Chartier, 1994, citado por Alegro, ano, p.70 )

Ainda em torno do debate acerca, Michael Foucault e outros autores contribuíram para o facto de se compreender que não existe um único ponto de vista relativamente a qualquer questão do passado. Recuando ao século XIX, a história, no seio do positivismo, deveria ser uma cópia do passado, uma descrição do que se passou com uma total objetividade do historiador que se deveria limitar à evidência dos documentos sujeitos a uma rigorosa crítica interna e externa. Por seu turno, Comte e Marx procuraram essencialmente que a história fosse uma explicação científica da realidade. Estas foram posições que originaram acesos debates no século XX. Na verdade, a história deverá ser uma narrativa descritiva – explicativa sobre o comportamento humano de acordo com as evidências existentes. Os autores que se enquadram numa posição narrativista como Gallie, apontam um conjunto de características para definir uma narrativa, quer esta seja histórica ou literária (caso de factos felizes ou infelizes, coincidências, surpresas, ...). À história poder-se-á apontar duas características fundamentais: a contingência do desenvolvimento da história e o seguir esse desenvolvimento aliado a um maior ou menor interesse em função do ato em si.

Atkinson (1978), citado por Gago (2007), considera que a narrativa histórica é explicativa com o historiador a interpretar as evidências, recontando os factos com base no seu próprio ponto de vista, de forma organizada e coerente. Para os narrativistas, desta forma, a narrativa assume um carácter descritivo – explicativo. A narrativa evolui da

descrição para a explicação através de níveis de interpretação. Para que a narrativa, nestes moldes, seja histórica terá que reunir algumas condições: ser coerente (nada de relevante deve ser omitido contrariamente ao que seja irrelevante no seio da descrição-explicação). Ao ser coerente torna-se inteligível adquirindo assim a capacidade de ser explicativa. Para ser coerente tem que se basear em evidências sendo este aspeto que a diferencia da estória. A narrativa histórica é o suporte que permite a compreensão das ações humanas por parte do historiador tornando-se assim explicativa.

Outra questão deve se colocada quando se fala de narrativa: o papel do historiador na sua função de “narrador – explicador” da realidade de um passado. Tarefa esta tanto ou mais complexa quando se perspectiva uma explicação que implica a dimensão temporal, a relação passado – presente – futuro, ou seja, a orientação temporal. Desta forma questiona-se o seu papel quando ao mesmo se coloca o problema da objetividade, subjetividade, relatividade, crítica.

Na mesma linha está Atkinson (1978), citado por Barca e Gago (2004) que salienta o carácter descritivo – explicativo da narrativa histórica. Para este autor, existem cinco aspetos que determinam uma boa narrativa histórica: *variedade de fatores selecionados, pluralidade de causas, particularidade de alguns fatores, importância relativa de causas e distinção entre causas de longa duração e imediatas.* (p. 33)

Uma produção narrativa apresenta um conjunto de informações, conteúdos e conceitos sobre acontecimentos e ações do passado sendo captado, em conjunto, os agentes dessa ação, as intenções das mesmas e as suas consequências. O que poderá caracterizar a narrativa histórica é ainda a ação interpretativa e expositiva do historiador apoiado nas evidências e em fontes históricas dando sentido à experiência humana. Carretero (1997) citado por Ribeiro (2011) salienta que é preciso compreender que:

As ações envolvem agentes, ou seja, se referem aos sujeitos que realizam alguma coisa, os agentes históricos agem sob certas circunstâncias e em interação com outros. Essas ações remetem a intenções e motivos, a partir dos quais é possível explicar por que alguém faz alguma coisa; tais ações envolvem fins, isto é, são orientadas para a obtenção de um resultado determinado. (p. 5)

Diversos estudos têm apontado para o facto de que as narrativas apresentadas em sala de aula pelos professores pouca influência exercem sobre as opiniões históricas dos alunos. São exemplo os estudos de Cerri (2001), Alves (2006), Ribeiro (2006), Barca

(2000, 2001) e Lee (2002). Os mesmos apontam para uma permanência de ideias de senso comum; para o facto de serem poucas as elaborações de ideias e explicações apesar de haver domínio de noções e operações sobre o tempo.

Para os Idealistas, a tarefa do historiador é a de transformar o seu universo de ideias num todo coerente e inteligível podendo colocar-se um problema: o encaixar de uma nova descoberta a um mundo “ anteriormente feito” de ideias. Quando tal ocorre e porque o pensamento histórico é contraintuitivo, procurando entender o lugar desta nova experiência e a sua implicação no mundo como um todo, há uma reconstrução uma vez que o mundo de ideias feito é transformado num novo mundo sem que deixe de haver a coerência.

Por seu turno, a subjetividade da interpretação histórica é colocada por Walsh (1991), citado por Gago (2007) quando afirma que as interpretações históricas estão sujeitas a valores morais dos próprios historiadores. Mais diz que a realidade histórica não é objetiva e simples como uma paisagem o é mas sim o ponto de vista, a interpretação do historiador. Em suma, há todo um conjunto de características inerentes ao papel do historiador que conduzirá à subjetividade da narrativa histórica: a tendência pessoal (parcialidade); pré-juízos de grupo (suposições inerentes a um grupo a que se pertença); teorias antagónicas de interpretação histórica (a relevância / importância atribuída a certos fatores causais); conflitos filosóficos (crenças, juízos de valor). Quando se compara duas interpretações é fulcral que se tenha em conta alguns fatores conducentes à narrativa histórica não podendo esta ser entendida apenas como a expressão opinativa do autor, pelo contrário, o historiador leva a cabo uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado tendo sempre por base a evidência. Sendo uma mera opinião esta sim é tendenciosa, parcial e subjetiva.

Na visão perspétivista de Collingwood, citado por Gago (2007), a perspetiva acaba por ser entendida como a ideia constituída por todo um conjunto mais lato e heterogéneo de pontos de vista relevantes que permite ao historiador chegar a diversas conclusões relativamente a um mesmo assunto com o qual trabalha. Esta variedade de conclusões será alicerçada pelo conjunto de evidências ao seu dispor; o problema que o historiador tenta responder, os princípios, teorias, juízos de valor que já transporta consigo para a investigação e a sua posição no tempo. A perspectiva do historiador é válida para todos aqueles que se situam no seu tempo sendo fornecida uma narrativa do passado partindo do ponto de vista do presente (visão perspétivista de Collingwood).

Na ótica da visão pós – modernista será impensável uma narrativa como representação realista do passado tendo em conta que a narrativa aborda uma realidade construída. Foucault, citado por Gago (2007) considera que a realidade é concebida de forma diferente tendo em conta a cultura em que se está inserido. Diferentes culturas originam interpretações por si diferentes pois a compreensão da realidade é toldada pela origem cultural de que interpreta. O mesmo autor acaba por abordar a questão do recurso a uma linguagem menos técnica e mais figurativa, numa alusão a uma escrita metafórica, ficcional. Alguns autores, como Lorenz, referenciado por Gago (2007) refutam a ideia de que a narrativa histórica é ficção, antes pelo contrário, é uma atividade cognitiva que, como qualquer área do saber, recorre a uma linguagem metafórica.

Toda esta discussão em torno da narrativa histórica ser ficcional, mítica, ideológica, de certa forma, opõe-se aos conceitos de facto, ciência, verdade mas, já Popper, referido por Gago (2007) aludia para *o facto de os cientistas não poderem provar empiricamente a verdade das suas afirmações, nomeadamente na História, não significa que a sua argumentação não seja verdadeira.* (p. 29)

Em suma e segundo Lorenz, citado por Gago (2007), os modernistas apontam algumas características à narrativa histórica:

- A narrativa histórica é uma projeção da realidade histórica interpretada pelo historiador que se baseou nas inferências sobre as evidências ao seu dispor.
- Para efetuar a sua interpretação, o historiador fundamenta-a no seu conhecimento tácito, requisito essencial para que possa atribuir significado à realidade.
- As narrativas históricas são parciais; perspectivadas (a partir de um ponto de vista) e provisórias (aberta a revisões). (p. 30)

Numa abordagem à realidade do passado, sobre ela poder-se-ão efetuar diversas interpretações que *per si* poderão ser combinadas numa perspetiva mais ampla. LaCapra, citado por Gago (2007), faz referência a cinco formas de leitura do passado:

1. a leitura negada ou reprimida (preocupação com a validação e autenticidade das fontes, em transcrever o que estas “dizem”);
2. a leitura sinótica (preocupação com a seleção do que é útil, com o significado, a referência sendo quase “castradora” de uma livre interpretação da realidade);
3. a leitura desconstrutiva (visão que resulta num reducionismo contextual considerando-se que tudo é para ser encontrado numa nuance e próximo do leitor)

4. a leitura redentora (preocupação em captar o sentido no seu contexto, remete para a orientação da prática do homem);
5. a leitura dialógica (formulação e colocação de questões ao passado numa perspetiva de meta – reflexão partilhada por múltiplos pontos de vista). (p. 31)

Na perspetiva marxista – materialismo histórico - os diferentes acontecimentos, quer sejam de ordem política, económica, social, entre outras, não se podem isolar mas sim interligar-se. Marx insere-se na corrente positivista de Comte procurando que a história fosse uma explicação científica da realidade. A própria conceção de história para Marx é fundamentada no processo de produção. São as forças produtivas que conduzem à ação humana. Com o passar do tempo, houve uma renovação na conceção de Marx, vulgo marxismo. Alguns autores, segundo Gago (2007), o “motor da história” não estaria nas relações de produção mas *na contradição das aspirações altruístas do Homem e a sua negação à vida económica*. (p. 40) É dado um maior relevo à ação humana com tudo o que implica a tomada de decisões, os juízos de valor, a consciência, a subjetividade em detrimento da luta de classes e da dimensão económica – temáticas centrais no materialismo histórico.

Com a Escola dos Annales, uma nova linha de pensamento surgiu em França, nos inícios do século XX, onde se destacaram os fundadores de uma revista que centrava o seu assunto na reflexão sobre as ciências do homem: Mark Bloch e Lucien Febvre. No que à História diz respeito, defendia-se a interdisciplinaridade numa simbiose entre as ciências sociais. Com Braudel, nas décadas de 50 e 60 do século XX, o destaque é dado à história económica e demográfica, às questões quantitativas e aos fenómenos de longa duração o que originou, na década de 70, novas abordagens – Nova História. Os historiadores que se enquadram nesta nova abordagem seguem, de certa forma, os pensadores da Escola dos Annales contudo, seguem a linha de que o historiador vai construindo o objeto de análise tendo por base todo um conjunto de documentos de natureza diversa procedendo a uma análise racional dos dados denotando a influência marxista neste tipo de abordagem. Uma nova postura sobre as fontes emerge com estes historiadores: uma análise exaustiva das mesmas com vista a analisar novas temáticas que possam surgir. Foucault, na ótica da descontinuidade defende que o documento deve ser analisado e decomposto em partes não o encarando como mero reflexo do passado.

Muitas dúvidas em torno da história vão surgindo: Henri Marrou e Paulo Veyne defendem a existência de diversas explicações para um mesmo acontecimento já

Chesneaux (influência marxista) defende a necessidade da visão do passado dever ser seletiva e de acordo com o presente.

Na senda destes debates uma nova proposta emergiu, o realismo interno, cujas características passam, pelo facto da realidade existir independentemente de ser ou não conhecida; as teorias referem-se a essa dada realidade que existe independentemente das representações que dela possam ser feitas. O Realismo Interno parte da conceção de que o conhecimento é mediado pela linguagem e a realidade é-nos dada de forma descritiva – narrativa. Esta, por sua vez, não é a realidade em si mesma mas uma perspetiva do que foi observado (Gago, 2007). Desta forma se justifica a multiperspetiva: diferentes historiadores apresentam diferentes perspetivas de uma dada realidade mediante a forma como cada um a observa. Na mesma ótica, Haskell, referenciado por Gago (2007) considera que as diferentes perspetivas surgem porque os historiadores assumem uma posição face à sua audiência: diz-se o que se precisa de ouvir por forma a orientar para o que se deseja.

O passado é expresso por meio da narrativa que, por sua vez, depende da interpretação que é efetuada. De acordo com Rüsen (in Gago, 2007), existem quatro formas de interpretar a narração:

1. narrar como obrigação para honrar um compromisso;
2. narrar como princípio orientador e moral;
3. narrar apresentando um combinado e argumentos históricos;
4. narrar como fidelidade acrescentando algo à luz do presente.

A narrativa histórica contribuirá para uma orientação prática no presente uma vez que indiciam memórias que podem ser incorporadas no quotidiano.

Assim sendo, corroborando do conceito de narrativa histórica expresso por Gago (2007):

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

compreensão mais relevante, mais aceitável e mais coerente racionalmente, que forma e enforma uma identidade histórica. (p. 50)

### 1.3 A consciência histórica

A História não pode ser, erradamente, entendida como apenas o estudo do passado mas sim uma forma de ver o mundo e de lhe dar significado. Em suma, a história dialoga com o passado para compreender o presente remetendo-nos para o conceito de consciência histórica, *...um dos objetivos centrais da pesquisa no campo da Educação Histórica* (Barca, 2007, p.116), uma vez que os jovens devem aprender a pensar o passado por forma a alcançar uma orientação temporal no presente. O próprio Lee (2002) refere a necessidade dos jovens aprenderem a pensar o passado de variadíssimas formas para se orientarem no presente destacando a importância da escola para o desenvolvimento da consciência histórica. A consciência histórica é fundamental ao conhecimento histórico como Rüsen, (2001) afirma que, *todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica*”, *essa última compreendida como uma “forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática* (p. 56) A forma como o homem se orienta no tempo implica consciência histórica, a aplicação da compreensão temporal na vida quotidiana, os acontecimentos do passado acabam por suportar as ações dos sujeitos no presente. Aqui estará a função prática da consciência histórica dando ao presente uma orientação / direção temporal que o guiará na sua ação. Deve o professor levantar questões, problematizar, analisar fontes, conduzir os seus alunos a compreender os motivos que levaram os nossos antepassados a agir de determinada forma.

Assim sendo, trabalhar a consciência histórica implica uma dinâmica cíclica, por um lado, entre consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, por outro, entre passado, presente e futuro como defende Gago (2007), *(...) o passado é estudado na perspectiva do presente que se possui e de um futuro que se deseja* (p.129) e, no seio

destas dinâmicas, a consciência histórica surge como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano.

De acordo com Rüsen (1993) poder-se-á distinguir três níveis de consciência histórica tendo em conta o modo como se faz a leitura do passado, sendo elas:

1. Forma (competência para a interpretação histórica);
2. Conteúdo (competência para a experiência histórica);
3. Função (competência para a orientação temporal).

No fundo, a consciência histórica é a súpula dos perfis supracitados: a interpretação permitirá a passagem entre passado, presente e futuro num processo de orientação temporal envolvendo a experiência isto é, a capacidade de olhar para o passado de forma a compreendê-lo na sua dimensão temporal permitindo a sua distinção relativamente ao presente. Por último, a orientação temporal acontece quando se é capaz de utilizar o conteúdo experiencial numa orientação da vida.

Em Rüsen (2001) são destacados quatro tipos de consciência histórica:

1. Tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado);
2. Exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana);
3. Crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições);
4. Genética (diferentes pontos de vista podem ser aceites porque se articulam em uma perspetiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Na ótica da consciência histórica é fundamental que se identifiquem os princípios operativos que permitem dar significado ao passado sendo a função geral da consciência constituída na narrativa histórica que é evidenciada sob quatro formas diferentes:

- i. a afirmação da tradição: sua negação total geraria um sentimento de desorientação massiva.

- ii. a afirmação da norma: regras gerais e atemporais que ensinam o curso a ser tomado e o que deve ser evitado;
- iii. a ruptura da continuidade na contra narração: desafia a moral apresentando seus contrários;
- iv. a afirmação do desenvolvimento, da mudança como essência e sentido da História

Estas funções são entendidas como competências narrativas, as formas como se processa a aprendizagem da História sendo a “competência narrativa” uma habilidade do indivíduo para a produção de narrativas como base para sua orientação em relação ao passado e ao futuro, na perspectiva de Rüsen (1992). Ao falar de consciência histórica afirma que:

(...) simples palavras podem representar histórias inteiras: (...) a Bastilha para a Revolução Francesa, Auschwitz para o holocausto (...) o crucifixo para a cristandade (...). Mencioná-las implica em relatar essas histórias (...) são narrativas abreviadas. Elas contribuem para uma compreensão rápida das premissas históricas cenários, explicações e explanações de uma resposta. São histórias aperfeiçoadas na linguagem, histórias que não são relatadas como tal, mas são invocadas como um dado e usadas comunicativamente (Rüsen,2001, p. 6)

Para Rüsen (2001), essas narrativas abreviadas, funcionam como “alegorias do tempo significado”, como indicadores de memórias históricas incorporadas no cotidiano, dispensando maiores detalhes para a sua compreensão. Neste sentido, a narrativa não assume uma única forma podendo ser apresentada por imagens, símbolos, etc.

Relativamente à dialética passado – presente – futuro, as figuras que abaixo se indicam (Martins, 2011, p.53) explanam o papel do historiador como mediador bem como o papel do professor em contexto de sala de aula com os seus alunos.

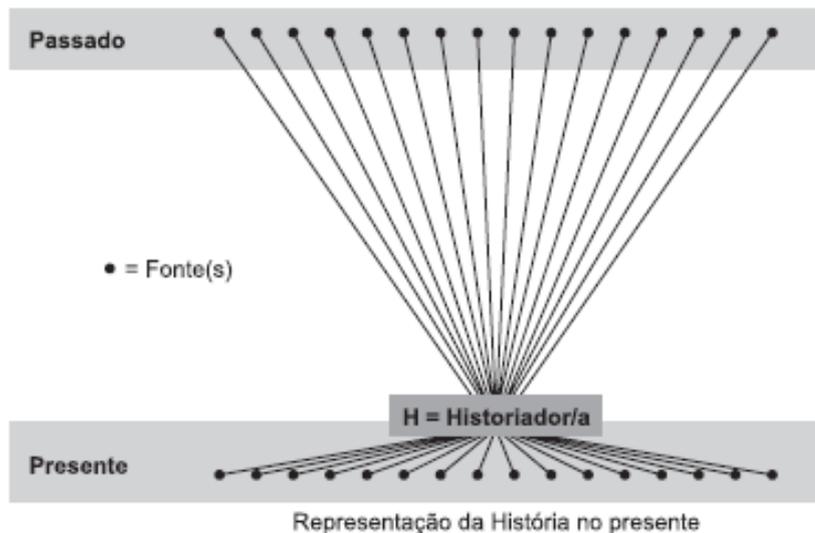


Figura 2 - Historiador/a como mediador/a reflexivo entre passado e presente.

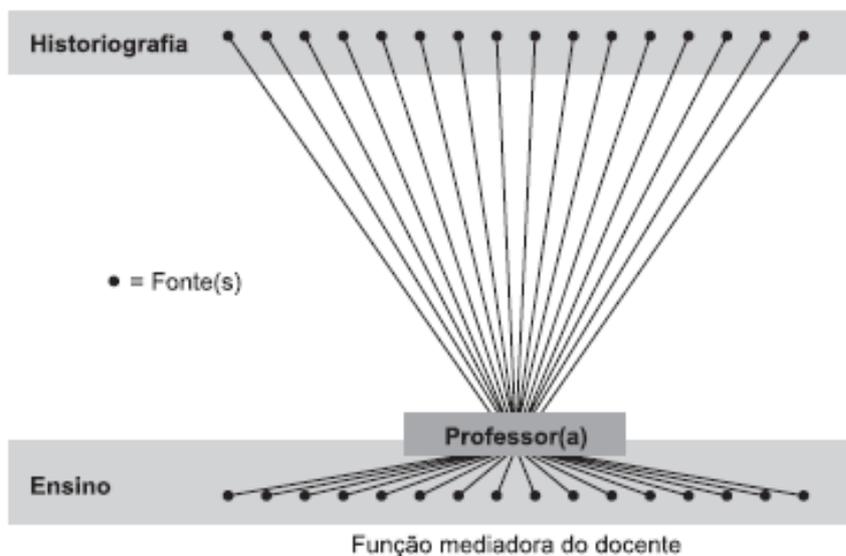


Figura 3 - Docente como mediador no sistema escolar (Martins, 2011, p.53)

Nas duas dimensões apresentadas, papel do historiador e do professor, requer-se sempre a consciência histórica de cada um em que:

(...) cada indivíduo carece de orientar-se no agir concreto por um pensamento (intencional, na medida em que é racional) no qual é indispensável a transformação, em história, do tempo vivido na experiência do dia-a-dia (o que inclui a memória e a tradição do passado) – transformação essa operada pela reflexão. (Martins, 2011, p. 54)

O professor, sendo também pesquisador, deve assumir um conjunto de dimensões ao ser visto como o mediador no seio do sistema educativo: dimensão cognitivista, expressiva, retórica no ensino. Como afirma Rüsen (2007) (...) *a pesquisa se refere por princípio aos conteúdos da experiência do passado e de que a apresentação histórica se dirige ao público do presente.* (Citado por Medeiros, p. 20)

É através da narrativa que essas dimensões são veiculadas e que o sentido da História surge numa articulação narrativa.

Desta forma, a consciência histórica é fundamentalmente manifestada pela narrativa, pois *o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e o seu mundo: a narrativa de uma história.* (Rüsen, 2001. p. 149).

Neste processo de constituição de sentido narrativa, algumas características podem ser consideradas marcantes: a) a percepção de contingência e diferença no tempo; b) a interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) a orientação da vida prática atual mediante a interpretação das mudanças temporais da experiência do passado; d) a motivação do agir que resulta da orientação, segundo Rüsen (2001). Portanto, a estrutura de sentido dá-se na organização temporal como articulação narrativa de acontecimentos ou situações.

Deste modo, entende-se que *história é exatamente o passado sobre o qual os homens tem de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro.* (Rüsen, 2001. p. 74). Ou seja, a história possui uma racionalidade que é expressa na consciência histórica, e que é manifestada pela narrativa como forma de dar sentido à experiência no tempo.

O passado torna-se presente por meio da narrativa sendo esta uma atividade intelectual que possibilitará a relação entre um passado que se interpreta, um presente que se entende e um futuro expectante.

Para a compreensão do passado é inolvidável a experiência do quotidiano que, aliando interesses e funcionalidade, conduz o sujeito a procurar no passado elementos significativos para a tomada de decisões no presente com vista a um melhor futuro.

Em síntese, consciência histórica é a interpretação da experiência humana no tempo.

Na opinião de Rüsen (2012, p. 33), hoje em dia, o que diz respeito ao ensino da História, há dois tipos de problemas da narrativa. O autor afirma que, por um lado, *trata-se de uma crítica profunda acerca do domínio da narrativa pelos professores em aulas de História* salientando a necessidade de colocar em prática *outras formas narrativas de comunicação*, por outro, o problema prende-se também com a narratividade da teoria da História. O que a narrativa tem de particular é as três qualidades simbólicas da experiência temporal, na ótica do autor:

1. Narrativa associada à memória em que, por meio desta, o passado é interpretado apontando indicadores de que, no presente, as mudanças temporais são entendidas esperando a formação de um futuro perspectivado.
2. Narrativa como representação de continuidade como a fusão das três dimensões de tempo – presente, passado e futuro – numa unidade de orientação para a ação.
3. Narrativa como identidade em que “a partir de histórias contadas no curso das mudanças temporais: a continuidade das ideias deve ser capaz de funcionar uma reafirmação da identidade humana da mudança no tempo” (p. 40).

Poder-se-á ainda apontar quatro tipos de funções para a narrativa histórica, de acordo com Rüsen (2012): a narrativa tradicional, entendida pelo autor como *a reminiscência das origens que fundamentam as relações das condições de vida atuais* (p. 44). A orientação temporal deste tipo de narrativa remete para uma continuidade em que o passado e o futuro são um contínuo de regras eficazes para a vida. O autor exemplifica, com narrativas tradicionais os mitos e as *histórias de legitimação o tradicional*; a narrativa exemplar, vista como uma *reminiscência de exemplos* em que a continuidade surge para validar as regras no presente permitindo ao sujeito a consciência do tempo numa aplicação de regras do passado que serviram de exemplo para a sua ação presente; a narrativa crítica implementa uma *continuidade à alteração no tempo dado durante as apresentações e fornece identidade pela negação da formação identitária de padrões de interpretação da experiência, assim como força de poder dizer não à validade*. (p. 45). A orientação temporal é efetuada tendo em conta ações do passado lembradas e colocadas em questão; a narrativa genética remete para a percepção das transformações que implementam outras relações no presente. A continuidade está associada a progresso.

Este tipo de narrativa *é uma reminiscência de mudanças estruturais de um sistema entendido como uma condição necessária para que possa surgir a continuidade no fluxo do tempo.* (p. 46) Passado e futuro são isolados qualitativamente mas também com a visão de uma transição de qualidade de um para o outro. A mudança é entendida como fator de continuidade.

Em suma, como Rüsen (2012) defende, os quatro tipos de narrativa apresentados contribuem para a formação da consciência histórica afirmado que:

(...) os quatro tipos nunca aparecem sozinhos, mas de forma sistemática e complexa, num contexto interior que pode ser descrito em detalhe como implicação mútua e como uma tendência para se mover em conjunto, formando uma rede de disposições reais, com as quais podemos pescar no mar da multiplicidade da narrativa histórica. (p. 47)

*A narrativa histórica dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la.* (p.75) A narrativa permite compreender as experiências presentes como mudanças temporais abrindo uma perspectiva para o tempo futuro.

No que ao ensino da História diz respeito, Rüsen aborda três competências a ter em linha de conta: as competências percetiva, a interpretação e orientação histórica. As três dão origem à formação da competência de narrativa histórica. Na primeira, a competência percetiva permite distinguir o passado do presente tendo em conta o distanciamento e diferenças; na competência interpretativa deverá haver a procura de relações de sentido e significado com a realidade presente e na competência orientadora será a integração da história interpretada no presente com a capacidade de orientar as ações no futuro.

#### **1.4 A Empatia histórica**

Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele.

*Carls Rogers*

O conceito de empatia teve uma história longa e apresentando, algumas vezes, definições conflituosas em diferentes áreas de investigação tais como a estética, a sociologia e a psicologia. O termo mais próximo do significado de empatia seria a palavra alemã *empfindung* (“sentir-se dentro”). Por seu turno, empatia deriva do grego *empátheia*, “entrar no sentimento”. Este termo foi usado inicialmente por teóricos da estética para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa. Cecconello e Koller (2000), citado por Morais (2010) revelam que a *empatia consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo* (p. 2752) Seria a capacidade de captar sinais emocionais nos outros, numa perspectiva evolucionista, habilidade inata e necessária à sobrevivência das espécies. Outros autores, como Hoffman, afirmam que a empatia não será o encontro de emoções uma vez que ninguém consegue sentir exatamente o que os outros sentem.

O conceito de empatia histórica pode ser entendido como uma construção de conhecimento histórico que deverá ocorrer a partir da compreensão de factos em contextos que possam favorecer a reflexão acerca dos momentos em que esses factos se deram. Para tal, um professor deverá conduzir os alunos ao entendimento dos objetivos, interesses, necessidades, dificuldades que terão conduzido ao desencadear desses acontecimentos contribuindo para uma “atitude empática”: levar os alunos a colocarem-se no lugar do outro. Lee (2003, p. 21) afirma: *A empatia histórica pode ser pensada, não apenas como uma realização, mas também como disposição*. Ou seja, a empatia é uma forma de compreender os fenómenos sociais, que requer analisar não somente o fato ocorrido, mas também considerar as finalidades, o contexto e a atuação. Não se pretende apenas que os alunos tenham a perspectiva das vivências passadas como “um dado adquirido” mas que pensem como as perspectivas dos agentes do passado conduziram a ações em contextos e circunstâncias específicos. Tal capacidade de empatia não significa que se concorde com as ações em causa. Poder-se-á questionar se a empatia se relaciona com o sentimento. A resposta a esta questão é-nos dada por Barca (2006) ao dizer que *A resposta deve ser que os sentimentos aparecem de uma forma estiolada*. (p. 20) Há o reconhecimento que as pessoas têm sentimentos mas a compreensão histórica, per si, não é um sentimento. A autora foca alguns exemplos para aquilo que defende:

Não podemos, por exemplo, partilhar as expectativas do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945 quando sabemos que essas

expetativas saíram goradas. Não nos podemos sentir participantes do sentimento de orgulho de uma vitória militar, quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. (p. 20-21)

Por isso mesmo, devemos ter a capacidade, não de sentir ou pensar como os agentes do passado, mas compreender os motivos, os sentimentos, aquilo em que acreditavam e que os levou a essas mesmas ações.

As investigações em torno da empatia histórica surgiram no seio da Educação Histórica como meio de realçar a importância na educação dos jovens *os quais devem desenvolver como uma das competências fundamentais “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços.* (Barca, 2005, p. 16).

Um dos grandes investigadores nesta área é Peter Lee que defende a necessidade dos jovens perceberem o sentido das ações praticadas pelos sujeitos do passado. Este grau de empatia não será fácil de alcançar se soubermos haver ações com as quais os sujeitos discordam o que tornará mais complicado a sua apropriação por forma a entender a sua praticabilidade nesse tempo. Em suma, colocar-se no lugar do outro por forma a entender o que este pensava em determinado espaço e tempo é o que Lee designa por *contraintuitividade* da empatia histórica uma vez que provoca nos jovens a formação de um pensamento histórico oposto ao senso-comum, ou seja, ao da intuição. Um dos estudos sobre empatia levado a cabo por Lee, em 2002, o investigador apresentou respostas de um grupo de crianças e jovens ingleses a três questões a partir de alguns documentos: a primeira prendia-se com as razões que levaram o Imperador Romano Cláudio a invadir a Bretanha; a segunda estava relacionada com as razões dos Romanos para terem uma lei em que todos os escravos de uma casa deveriam ser mortos se um escravo assassinasse o dono; a terceira correspondia às razões que conduziram os anglo-saxões a usarem a prova do fogo e da água para decidir sobre a culpa de alguém num crime. Lee inferiu que algumas ideias de senso comum marcaram as respostas dos alunos trazendo dificuldades para a formação do pensamento histórico.

De acordo com Lee (2003), é fundamental entender as ideias históricas que as pessoas têm e compará-las com as de outros tempos. A História tem que ser *contraintuitiva*, uma vez que a criança tem que se colocar no lugar do Outro.

Ao abordar o conceito de empatia histórica entende-se que para a construção do conhecimento histórico deveremos partir da aprendizagem dos factos integrados no contexto que permitam uma reflexão sobre eles e o entendimento de como e por que razão as narrativas sobre esse mesmo passado foram construídas. Desta forma, um professor deve tentar levar os seus alunos a entenderem as razões que conduziram às ações do passado, os interesses e as necessidades a elas subjacentes. Numa linguagem se senso comum, é tentar que o aluno se coloque no lugar do outro. Esta atitude é denominada de atitude empática.

De acordo com Lee (2003):

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensaram sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas (p.19).

Entende-se empatia como uma forma de conhecer o outro, socialmente, de ver os outros sob o seu ponto de vista, em suma, o deslocar-se para o lugar do outro.

A Empatia Histórica é fundamental para a compreensão histórica, pois leva o aluno a refletir e construir o conhecimento histórico.

Desta forma, é importante instigar os alunos a compreender o passado pensando historicamente. Para Lee, a progressão da consciência histórica dos alunos é construída a partir do princípio da empatia histórica.

Em síntese, no capítulo II procurou-se discutir alguns dos conceitos – chave para o presente estudo. O capítulo foi organizado em várias partes: iniciou-se com a abordagem às fontes históricas e evidência destacando-se o trabalho com fontes em contexto de sala de aula; abordou-se a narrativa histórica nas suas diferentes perspetivas; apresentou-se o conceito de consciência histórica como orientação da ação no tempo (função prática) e a empatia histórica como forma de compreensão das razões que conduziram às ações dos agentes do passado.



### **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Pensar a educação histórica, no início do século XXI, é tarefa complexa e, como sempre, polémica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente.

(Barca, 2007, p. 5)

O conceito de Educação Histórica, construído no campo da Didática da História, integra hoje um campo de pesquisas que tem como objeto a perspectiva do aluno, examinando o papel e o significado da História para os estudantes, suas concepções a respeito de conceitos históricos. As pesquisas em Educação Histórica visam identificar as características que conformam a construção do pensamento histórico e os elementos de sua natureza.

Estudos levados a cabo com estudantes em contexto de sala de aula e tendo por base as produções escritas, têm sido usados na investigação e como forma de reflexão acerca dos percursos da aprendizagem da História, avaliar a qualidade do pensamento histórico e os níveis de consciência histórica que são construídos (Barca, 2001; Barca e Gago, 2004; Lee, 2001 e 2002; Husbands, 2003; Ashby, 2006; Braga e Schmidt, 2006; Alves, 2006). Estudos defendem que, para compreender os processos de aprendizagem e a construção do pensamento histórico dos alunos, deve recorrer-se à análise de produções escritas uma vez que estas permitem conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar e principalmente das ferramentas cognitivas trabalhadas pela disciplina História.

A Educação Histórica é uma área profícua em investigações a nível internacional e nacional. Os estudos levados a cabo em torno da Educação Histórica (ideias dos alunos e professores sobre a história, conceitos históricos, a relação com o currículo, manuais escolares, etc.) são relevantes no seio das intervenções didáticas necessárias ao processo de ensino – aprendizagem, no sentido de permitir que este seja o adequado.

As muitas investigações levam-nos a compreender como se processa o pensamento histórico dos alunos conduzindo à perceção de como é importante a promoção da consciência histórica tendo em conta como esta é essencial nesse processo.

Todos os estudos encetados permitem levar o professor a perceber a necessidade de adotar metodologias diversificadas que fomentem o processo de construção do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Por isso, a Educação Histórica visa possibilitar ao professor o conhecimento das ferramentas, pesquisando como o sujeito aprende história, na tentativa de estabelecer novas práticas de ensino que sejam “cognitivamente desafiadoras” para o aluno. Ao dominar estas ferramentas que o possibilitarão pesquisar como o seu aluno aprende história, o professor deve procurar saber qual o conhecimento histórico que este possui. É dessa forma que compreende os caminhos que deve seguir. A Educação Histórica está diretamente ligada à necessidade de promover uma consciência histórica, isto é, mediante a apresentação de factos históricos aos estudantes, pretende-se que estes os compreendam no seio do contexto em que ocorreram.

Uma das preocupações da Educação Histórica centra-se na natureza da história. Durante muito tempo o ensino da história foi condicionado nomeadamente pelos estudos de Piaget sobre a aprendizagem e o processo cognitivo que estabelecia quatro estádios de desenvolvimento do pensamento (sensório – motor, pré – operatório, operatório concreto e formal) defendendo que apenas no estádio das operações formais os jovens estariam aptos a compreender conceitos históricos uma vez que estes implicam problemas abstratos.

Muitos estudos, sendo a maior parte deles realizados no Reino Unido (Hallam, 1966; Peel, 1967), desenvolveram trabalhos de observação com crianças, alimentando a conceção das ciências naturais e da matemática, de que só com um raciocínio hipotético – dedutivo, manifestado na adolescência, seria possível compreender a História. Com base no modelo de estádios que conduzem ao pensamento formal, apontaram as dificuldades e até mesmo a impossibilidade do raciocínio histórico pelas crianças e adolescentes mais jovens, justificados pelo grau de complexidade e abstração. Hallam (1966, 1975 e 1979), um dos primeiros a trabalhar sobre os processos da aprendizagem histórica, indicou que só se alcança o conteúdo histórico pelos 16 anos, no estádio das operações formais. Hallam considerava haver um grau de complexidade da História, na multiplicidade dos conceitos utilizados, como estando apenas ao alcance de adultos, que já atingiram o amadurecimento cognitivo. Também Peel (1967) considerou o pensamento explicativo, aquele que permite determinar as causalidades em oposição a uma pura descrição, atingível apenas no início na fase da adolescência. Defendia-se ainda que seria apenas na

fase da adolescência que os jovens teriam a capacidade de formular hipóteses e trabalhá-las.

Entre os primeiros estudos de investigação que contestaram o modelo piagetiano podemos destacar os de Dickinson e Lee (1978, 1984); Booth (1978, 1980, 1987); Thompson (1984); Ashby e Lee, (1987, 2000); Lee (1996); Barca (2000) e Shemilt (1980, 1983, 1984, 1987, 2000). Todos eles procuraram investigar a progressão das ideias dos alunos em História com base no nível de elaboração das mesmas e não em função da idade. No seu estudo, Shemilt (1980) citada por Dias (2005), afirma que (...) *as crianças tinham capacidade para realizar um raciocínio hipotético no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal (...)*. (p.34).

Peter Lee investigou a progressão da compreensão dos alunos em História tendo concluído que os alunos de 7 anos têm certas ideias históricas muito próximas de estudantes de 14 anos nomeadamente no que se refere às ideias de que não é possível escrever uma história completa do passado bem como a noção de que pode haver mais do que uma versão desse passado de acordo com a perspectiva de quem o narra.

Em 1978, Dickinson e Lee foram os grandes críticos a esse enfoque e, levando em consideração a especificidade da natureza da História e dos métodos de trabalho realizados com os alunos desenvolveram o estudo inicial *Understanding and Research* (1978) e, em seguida *Making Sense of History* (1984) que constituíram um grande impulso na pesquisa do pensamento histórico das crianças.

Lee (1978) explorou os níveis lógicos relacionados com a natureza do pensamento histórico onde procurou entender a compreensão que as crianças têm de ações individuais do passado. Neste estudo, aplicado a uma amostra de 131 alunos, com idades compreendidas entre 12 aos 18 anos, os dados obtidos revelaram que, independentemente da idade, crianças e jovens podiam mostrar níveis diferenciados de raciocínio. O equilíbrio poderia ser atingido em diferentes níveis de progressão lógica, num processo pendular, visto que os níveis pares de progressão indicavam um estado de equilíbrio e os níveis ímpares mostravam um estado de desequilíbrio, ou seja, revelavam grande inconsistência e contradição, o que apontava para a refutação da invariância dos estádios de desenvolvimento lógico, em História. Posteriormente, este critério de equilíbrio/desequilíbrio (ligado à teoria piagetiana) evoluiu para a noção de “oscilação”

entre ideias de níveis diferentes, observado empiricamente em vários estudos (Booth, 1980; Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987).

No estudo *Making Sense of History*, Dickinson e Lee (1984) perceberam algumas tentativas das crianças no sentido de compreensão da empatia histórica, o que apontava para a possibilidade de se aprender História mais cedo do que os estudos anteriores, de enquadramento piagetiano, sugeriam. As ideias manifestadas pelos alunos revelaram uma progressão irregular, desenvolvendo-se gradualmente mas com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados.

Lee coordenou ainda no Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), que se propôs investigar as ideias das crianças sobre vários conceitos em História, utilizando uma amostra de 320 alunos dos 6 aos 14 anos. Procurando respostas sobre a compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, concluiu que há crianças que já sabem que a História não são cópias do passado, que as histórias são construídas.

Outros estudiosos como Booth (1987) insistiram na crítica à aplicação estrita do modelo piagetiano de desenvolvimento à cognição em História, demonstrando a existência de resultados diferentes em grupos de alunos que receberam um ensino específico e conseguiram desenvolver o pensamento histórico, fora dos padrões apresentados por Hallam. O objetivo do estudo de Booth era, principalmente, conhecer a capacidade dos alunos de avaliarem fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave (Barca, 2000). Booth destacou ainda que o conteúdo programático e os métodos de ensino seriam fatores relevantes para a progressão das crianças em História.

Com estas investigações pioneiras compreende-se que as dificuldades manifestadas pelos alunos não estão relacionadas com o atingir o nível cognitivo de operações formais mas sim como se trabalha o conhecimento associado às intervenções didáticas.

As investigações mais recentes têm, efetivamente, demonstrado que as estruturas cognitivas identificadas por Piaget podem não surgir nas idades por ele definidas, e que os estádios não são invariantes nem rigidamente sequenciais, isto é cada indivíduo pode apresentar oscilações no nível de pensamento de acordo com os contextos, havendo exemplos de respostas de crianças a um nível mais sofisticado do que as de alguns adultos, em tarefas específicas.

A nível nacional, investigações levadas a cabo também vieram no mesmo sentido tal como defendem Barca e Gago (2001):

A afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento, etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade, em pensamento concreto ou abstrato, é um lugar-comum que reflete, muitas vezes, alguma desatualização acerca da investigação educacional mais recente. (p.239-240).

Por outro lado, é importante, no ensino da História, perspetivar a abordagem construtivista dando relevância à realidade social em que o aluno se insere uma vez que esta é fator relevante da aprendizagem (...), *a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana.* (p.240). O Ensino da História deve considerar sempre o conhecimento tácito dos alunos, envolvendo-os na construção do conhecimento. Deste modo, os professores que fundamentam as suas práticas pedagógicas neste paradigma construtivista, abandonam a ideia de um ensino centrado neles próprios, mas também a visão de que os alunos são meros recetores das informações e conhecimentos por eles transmitidos. Segundo esta perspetiva da aprendizagem o ensino oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar levantar as suas próprias questões, construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. Os professores devem assim proporcionar aos seus alunos oportunidades e incentivos para que estes construam os conhecimentos. Nesta perspetiva caberá também ao professor, não somente conhecer as representações que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interação entre o conhecimento novo e o que os alunos já possuem. Esta teoria considera a aprendizagem como um processo de construção interpretativa por parte dos alunos, do mundo físico e social, ou seja, valoriza o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profundas. Importante convocar aqui o trabalho do professor no levantamento das ideias tácitas dos alunos. É necessário ter em conta que os alunos ao longo do processo de ensino/aprendizagem convocam ideias muito pessoais, resultantes do seu meio, das suas experiências e vivências quotidianas. São por vezes estes conhecimentos por eles construídos que lhes permitem dar sentido e significado às suas aprendizagens. É necessário também que o professor crie as condições necessárias para que os alunos consigam mais facilmente verbalizar ou explicitar as suas ideias acerca dos temas em

estudo. Para isso é importante que o professor preste uma maior atenção aos conhecimentos que os alunos já têm, de forma a ajustar as suas propostas ao que eles já sabem. Evita-se assim que o professor proponha atividades que os alunos já conheçam e que já saibam os seus resultados.

O professor deve assim criar questões que possam ser entendidas pelos alunos, podendo estas ser respondidas ou não de imediato, despertando nos alunos a vontade de saber. Então, se a História é um processo de construção dos conhecimentos através de operações cognitivas por parte do historiador, podemos conceber também a produção de um texto pelos alunos, sobre o passado, como um processo de construção de sentido histórico, embora mais ou menos aproximado.

É consensual que as questões relacionadas à aprendizagem e, portanto, ao ensino, estão na pauta das discussões de teorias educacionais e, assim, de políticas educacionais, incluídas em debates que evidenciam a crise atual dos processos de escolarização e, portanto, da escola.

## **1. Estudos internacionais**

Numa linha de preocupação com questões de Educação Histórica, em vários países são realizadas investigações / estudos amplamente divulgados.

Os investigadores norte americanos têm focalizado temas como: *compreensão histórica, tempo histórico, significância, pensamento histórico, narrativa, evidência, ou origens do conhecimento que os alunos trazem para a escola*. Alguns destes são estudos comparativos entre o contexto dos EUA e o da Europa do Norte (Barton, 2001), conferindo importantes contributos aos currículos escolares.

Tendo por base os currículos americanos, Barton e Levstik (2001) consideram que se deve desafiar os alunos com atividades que promovam o seu sentido crítico procurando confrontá-los com a diversidade de perspetivas acerca de uma mesma situação. Seria mais útil ao entendimento dos alunos que a história lhes fosse “facultada”, não como um mundo “cor-de-rosa” mas sim um passado cheio de contradições, discórdias. Salientam que é neste contexto que se realça o papel dos professores como mediadores que não veiculam uma única perspetiva mas que ajude os estudantes a pensar criticamente bem como a perceber como o presente influencia a compreensão do passado e como este

entendimento os pode ajudar a identificar as lições pelas quais possam optar conscientemente. Em suma, a História pode também, a nível curricular, servir a educação cívica dos alunos.

Para Barton (2001) a disciplina da História é de facto importante na sociedade apesar de discordâncias quanto à natureza e objetivo do conhecimento histórico uma vez que para os educadores a História será a análise das causas – efeito na procura de compreensão do passado e da evolução ao longo dos tempos, para outros continuará a ser uma fonte de lições de moral. Para o autor, ambas serão importantes e, por essa razão, o professor deve apresentar o leque diversificado de perspetivas e não apenas a sua, não esquecendo que os alunos chegam à sala de aula já com alguns conhecimentos (tácitos) que trazem das suas vivências no seio da sociedade em geral e da família em particular.

Em Espanha, a História insere-se curricularmente, na escolaridade obrigatória, numa área denominada Ciências Sociais, salientam-se alguns estudos de investigadores como: Pozo & Carretero (1989), Carretero (1991), Carretero, Asensio & Pozo (1991), Carretero & Voss (1994), Limón e Carretero (2000), ou Cercadillo (2000), de entre outros importantes nomes a destacar. Temas como: *evidência histórica* (Limón e Carretero, 2000); *importância das noções temporais na aprendizagem da História* (Carretero, Asensio & Pozo, 1991); *a forma como os adolescentes explicam a História quando comparados com alunos universitários* (Pozo & Carretero, 1989), ou *a significância histórica, numa comparação entre alunos espanhóis e ingleses* (Cercadillo, 2000) são alguns dos exemplos a destacar.

Contudo, é no Reino Unido que se destacam diversos estudos e investigadores de referência como: Booth (1980, 1983, 1987), Shemilt (1980, 1983, 1984, 1987), Ashby & Lee (1987a, 1987b); Dickinson, Gard & Lee (1978, 1984); Lee (1978, 1991, 1998, 2000), Knight (1990), Cooper (1991).

Como já foram referenciados anteriormente, muitos têm sido os estudos encetados na área da Educação Histórica. Alguns deles realizados por Shemilt (1980, 1987) ou Ashby e Lee (1987) reafirmam a importância do papel das metodologias usadas nas tarefas desenvolvidas em contexto de sala de aula como forte contributo para a progressão do conhecimento histórico por parte dos alunos. Nesta linha de investigação, propostas concretas de sala de aula socorrem-se de metodologias centradas no trabalho com fontes (Shemilt, 1987), ou de estratégias de promoção de imaginação histórica, ou seja, de tarefas que permitam desafiar o aluno a responder a questões problematizadoras e que o

incitem a querer reconstruir situações do passado. O que realmente é relevante salientar, como conclui Shemilt (1996), é saber que a História é importante para a civilização e para a cultura por causa do que é e, não apenas, por causa das histórias que ela conta. Ashby e Lee (1987) e Lee (1994), ao discutirem o paradigma dos níveis de progressão das ideias dos alunos em História definiram alguns construtos na progressão da compreensão da História pelas crianças conseguindo identificar níveis de progressão na compreensão de conceitos históricos.

Em França, onde a História aparece associada à Geografia, continua a notar-se alguma ausência de nomes de investigadores a trabalhar especificamente em cognição histórica. (Magalhães, 2002).

É notório que a investigação anglo-saxónica, sobre o ensino da História, tem contribuído para a concretização de diversos estudos que exploram a compreensão dos alunos sobre conceitos como: a objetividade, as fontes, o papel do historiador, etc. Muitos destes estudos procuraram analisar as ideias tácitas dos alunos.

A pesquisa de Dickinson e Lee (1978) é um ponto de referência na investigação do pensamento histórico das crianças. Em simultâneo, vários projetos foram levados a cabo, como, por exemplo, *The Schools Council Project: History 13-16*. Com este projeto, implementado pelo Departamento de Educação da Universidade de Leeds, pretendia-se modificar os métodos de ensino da História nas escolas inglesas. Os objetivos prendiam-se com diversas razões que passavam pela dificuldade na seleção de conteúdos; o material histórico como fontes que, muitas vezes, não servia de recurso, a relevância da disciplina e respetiva utilidade para os alunos. Este projeto *History 13-16* pretendia dotar os professores de uma base lógica para a seleção dos conteúdos e levá-los a uma prática reflexiva das metodologias utilizadas no ensino da disciplina.

Este projeto foi avaliado por Shemilt (1980) que considerou de todo relevante e com argumentos válidos para a consolidação do papel da História no currículo escolar Inglês.

De entre os estudos a nível internacional, convoca-se aqui aqueles que são relevantes no seio do estudo apresentado.

Ashby e Lee (1987) investigaram as ideias dos alunos sobre o conceito de *empatia* e a sua relação com a compreensão histórica. O seu estudo foi aplicado numa escola a alunos dos 11 aos 18 anos e, posteriormente, alargado a muitas outras escolas.

Os resultados do estudo permitiram estabelecer uma categorização provisória na linha da já avançada por Lee (1978) e Dickinson e Lee (1984), incluindo cinco níveis de progressão das ideias dos alunos:

Nível 1- O passado opaco- O padrão de resposta denuncia uma ideia do passado como algo de ininteligível. Neste nível, no plano da empatia, os alunos consideram que os homens do passado agiam de forma absurda, pois afastavam-se do comportamento que para eles seria o mais óbvio e, por isso, se tornava incompreensível dentro de determinados padrões.

Nível 2- Estereótipos generalizados - as respostas incluem referências a ideias feitas sobre o comportamento, as intenções, situações, intenções e valores. Os estereótipos incluem descrições ou extrapolações baseadas no conhecimento e valores atuais e o que se conhece e pensa acerca do que era no passado.

Nível 3-Empatia com o quotidiano- Neste nível as respostas incluem referências à situação pessoal, de natureza “presentista”. A situação é apreciada segundo parâmetros atuais sem qualquer distinção entre o olhar atual e o dos contemporâneos da situação em causa, nem entre o do agente e o *eu*.

Nível 4- Empatia histórica restrita - Neste padrão de respostas há uma tentativa de reconstrução da situação específica e a consciência de que existe uma diversidade de atuações, indiciando a emergência de uma atitude empática com as situações do passado.

Nível 5- Empatia histórica contextualizada - A resposta tipo apresentava argumentos de base racional, ideias precisas sobre as diferenças entre a posição do agente histórico e a do historiador.

Com este estudo, os autores concluíram que a empatia histórica é uma aquisição intelectual difícil e exige um nível sofisticado de pensamento, uma vez que implica que o aluno se coloque no lugar dos agentes históricos e que emita opiniões sobre crenças e valores diferentes e contrárias às suas.

Nas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho em 2002, Lee apresentou um modelo de progressão das ideias dos alunos acerca da compreensão das pessoas do passado e sobre o desenvolvimento do conceito de *empatia*.

A categorização apresentada incluía sete níveis de progressão das ideias dos alunos:

Nível 1-Tarefa explicativa não alcançada - O tipo de resposta que se inclui neste nível situa-se no domínio da descrição *tautológica*: *as pessoas fizeram o que fizeram e pensaram o que pensaram*.

Nível 2-Confusão- Os alunos reconhecem a necessidade de uma explicação, mas as situações do passado ainda não fazem sentido.

Nível 3-Explicação através da assimilação e deficit - Tendência para olhar as pessoas e ações do passado segundo modelos atuais equivalentes. Os adolescentes quando confrontados com práticas complexas para as quais não encontram sentido à luz desse modelo, refugiam-se em explicações deficitárias. Por exemplo, surgem explicações do tipo: *as pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais*.

Nível 4- Explicação através de papéis e/ou de estereótipos Os alunos tendem a explicar o comportamento e ações do passado tendo como referência as “ideias feitas” disponíveis. Por exemplo, as ações de Napoleão são explicadas com base no facto de ele ser general, e *os generais são bem conhecidos por procurarem a glória; os padres e monges dizem sempre a verdade, os políticos são mentirosos, os comerciantes são espertos*.

Nível 5- Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente. Neste nível, as respostas indiciam o reconhecimento da necessidade de encontrar razões para as ações e situações do passado e dar-lhes sentido, naquela situação específica. No entanto, não conseguiam reconhecer que os agentes do passado tinham formas diferentes

de pensar, tendiam a procurar explicações em circunstâncias particulares da situação em questão.

Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia Histórica - A este nível da compreensão histórica muitos destes alunos reconhecem que *as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir como nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje*, ou seja tendem a fazer depender as ações de opções individuais. No entanto, havia vestígios da emergência de *empatia* com as situações e pessoas do passado.

Nível 7- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo - Este é um nível de compreensão histórica mais sofisticado. Os alunos reconheciam que as ideias e valores das pessoas do passado se relacionam com um tipo de vida, com as condições materiais e o seu impacto nos padrões de comportamento diários e na sua forma de pensar e de sentir. Por outro lado, compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas que lhe servem de suporte.

Lee (2001) investigou as ideias de alunos entre os 6 e os 14 anos sobre *narrativa* em História. Para o levantamento dessas ideias foram propostas várias tarefas, complementadas por entrevistas.

Para a realização de uma das tarefas foram apresentadas duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas Britânicas, em bandas desenhadas, contendo versões contraditórios. À pergunta sobre as diferenças entre as duas histórias, as crianças mais novas tenderam a dizer que as histórias eram idênticas relatavam o mesmo mas foram escritas de forma diferente).

As questões formuladas foram do do tipo *qual das duas histórias estaria errada, qual a verdadeira, qual parecia a melhor*, os alunos mostram não entender o seu significado e alguns respondem com fragmentos de informação.

Questionados sobre a possibilidade de existirem diferentes histórias, algumas crianças consideraram a possibilidade de as histórias serem diferentes justificando pelo facto de ninguém ter estado lá a presenciar e, por essa razão podem ter inventado e ainda que poderiam estar incompletas porque a informação se vai tornando confusa à medida que se transmite de pessoa para pessoa. Muitos dos alunos mais novos deste estudo não percebem que podem existir diferentes perspetivas, reduzindo a diferença à forma como se conta a história.

Em suma, as crianças de várias idades e anos de escolaridade mostraram estar em níveis de conceptualização diferente, apesar de se ter verificado, maioritariamente, um raciocínio mais elaborado entre os alunos mais velhos. No entanto, alguns os alunos mais novos já pensavam como os de 14 anos e, neste caso, já sabiam que a História é uma construção e não uma cópia do passado.

## **2. Estudos nacionais**

Em Portugal, vários estudos na área da Educação História têm sido realizados abordando temáticas diversificadas como explicação, narrativa, significância, empatia, consciência histórica, concepções de professores sobre a História e o seu ensino.

Considerada pioneira nesta área de investigação, destaca-se Isabel Barca (2000) num estudo sobre o pensamento histórico dos jovens portugueses e a provisoriedade da explicação histórica, que teve como população-alvo os alunos a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário em escolas da região do Minho, com idades compreendidas entre os 12 e 20 anos. Partindo do pressuposto epistemológico de que faz parte do conhecimento histórico a existência de uma multiplicidade de explicações, o que lhe confere um carácter de provisoriedade e com o objetivo de analisar que ideias apresentam os adolescentes portugueses sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado, colocou a mesma questão a 275 alunos: *Porque é que os Portugueses conseguiram estabelecer um império marítimo no oceano Índico durante o século XV*. Os alunos deveriam responder após analisarem quatro versões diferentes sobre o mesmo relato: duas explicações históricas divergentes, a versão A potenciadora de uma explicação racional implícita, a versão B que aponta para fatores externos; enquanto a versão C se caracteriza por uma explicação nacionalista e a versão D apresenta um cariz mais descrito. Foi organizado um conjunto de materiais históricos relacionados com a expansão marítima e as descobertas (fontes históricas variadas: fontes primárias e secundárias documentos escritos, um mapa, imagens e fotografias de vestígios relacionados com o poder militar Turco), que forneciam evidência para avaliação das versões apresentadas.

Com base nos dados empíricos do seu estudo e de acordo com os modelos de progressão propostos por Dickinson e Lee (1978, 1984), Ashby e Lee (1987) e Shemilt (1980, 1984,

1987) construiu um modelo sobre as ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica constituído por cinco níveis de progressão lógica:

Nível 1- A “estória”- os alunos constroem as explicações históricas a um nível descritivo, embora possam surgir explicações restritas, em que pensamento está centrado no “que” e no “como” aconteceu, e menos no “porque” aconteceu. Podem observar-se tautologias, e ausência de distinção entre causa e consequência.

Nível 2- A explicação correta - as explicações surgem a um nível restritivo, procurando-se a explicação mais correta, preocupando-se com a procura da verdade.

As explicações concorrentes são avaliadas pela preferência por alguns fatores, em que os factos tidos como verdadeiros funcionam como provas, e já utilizam termos históricos específicos relacionados com a evidência. Os alunos oscilam entre o realismo e o ceticismo, considerando que se por um lado há uma verdade que pode ser alcançada, os mais céticos afirmam que a explicação do passado só pode ser dada por uma testemunha ou por um agente histórico.

Nível 3 - Quanto mais fatores melhor - as explicações são construídas segundo um modelo racional, causal ou narrativo, em que a quantidade de fatores é decisiva na explicação histórica, e que condicionam as ideias dos alunos ao nível da consistência empírica, da plausibilidade e da natureza provisória da explicação.

Nível 4 - Uma explicação consensual - as explicações são multicausais, construídas segundo um modelo causal ou narrativo, relacionadas com o paradigma da neutralidade perspectivada. A diversidade de explicações é reconhecida como resultante de diferentes pontos de vista, mas também da interligação dos fatores selecionados e hierarquizados.

Nível 5 - Perspetiva - as explicações diferem devido a critérios metodológicos específicos e são construídas segundo um modelo narrativo ou causal.

No estudo concluiu-se que existiam diferentes tipos de pensamento histórico em cada ano de escolaridade, e embora a progressão por idades seja significativa, os resultados refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento piagetiano. A

maior parte dos alunos apresentaram uma ideia simplista de provisoriedade histórica, situando-se no nível explicativo agregativo (nível 3), em que a quantidade de informação é valorizada. No entanto, constatou que alguns alunos mais novos apresentaram um nível explicativo, enquanto alguns dos alunos mais velhos raciocinavam ao nível da simples descrição.

Quanto aos níveis de progressão encontrou a seguinte distribuição. O nível mais frequente foi o nível explicativo agregativo (nível 3). O segundo nível mais frequente foi o que sugere uma preocupação com a procura da verdade (nível 2), seguindo-se em terceiro lugar o nível da “estória” (nível 1), centrado na descrição, em que os alunos valorizam a informação substantiva. Estes dois níveis foram encontrados principalmente nas respostas dos alunos do 7.º e do 9.º anos, enquanto níveis mais elevados, nomeadamente o nível 4, que envolve a ideia de neutralidade não perspectivada e o nível 5, ideias de neutralidade perspetiva, foram principalmente sugeridos nas respostas dos alunos do 9.º e 11.º anos, mas com uma baixa frequência. As respostas integradas no nível 5, correspondendo ao nível mais sofisticado, que integra noções de neutralidade perspectivada, foram muito reduzidas e observadas apenas em alunos do 11.º ano, muito menos do que era esperado inicialmente pela investigadora.

A investigadora face aos resultados obtidos apresenta um conjunto de sugestões para o ensino da História em Portugal:

- i. a necessidade de encorajar os adolescentes a pensar acerca de diversas explicações do passado, com pontos de vista diferentes, em que estas perspetivas se relacionem com a própria experiência dos alunos;
- ii. a relevância da prática educativa o professor que deve utilizar estratégias educativas atendendo ao nível conceptual dos alunos, para trabalhar e exigir um certo nível de explicação histórica;
- iii. a confrontação de versões diferentes de uma mesma situação histórica promove nos alunos o desenvolvimento do raciocínio crítico e argumentativo;
- iv. os alunos parecem raciocinar em História de acordo com as suas experiência quotidiana, e convertem essa informação em esquemas substantivos que nem sempre são compreendidos pelos professores;

- v. a necessidade de promover, ao nível da formação de professores de História, o desenvolvimento de competências relacionadas com a investigação histórica e com reflexão filosófica da natureza do conhecimento histórico e social.

Um outro estudo, realizado por Barca e Gago (2000), pretendia-se que os alunos refletissem em torno de fontes históricas com mensagem diversificada e, por vezes, contraditória por forma a analisar a compreensão manifestada através do recurso a fontes multiperspetivadas.

A população-alvo foi alunos a frequentar o 6º ano de escolaridade, da qual se selecionou uma amostra de oitenta e quatro alunos, de quatro turmas de uma escola do distrito de Braga. Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário sobre a Guerra Colonial e do qual constavam quatro documentos escritos com orientação ideológicas diferenciadas.

Após a análise dos dados, apresentaram uma categorização, constituída por quatro perfis de conceptualização, inspirada na literatura:

Perfil 1 – “Fragmentos” – Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação; utilização de frases do texto de forma consistente, mas com algumas falhas, o que impede a compreensão das mensagens; relação inconsistente de fontes entre si e entre elas e os respetivos autores;

Perfil 2 – “Entendimento Global” – Entendimento global da mensagem, usando a citação da informação; reformulação por tentativa da informação dada, tomando o ponto de vista de um autor; relação de fontes concordantes, discordantes e com autores;

Perfil 3 – “Opinião Emergente” – Entendimento Global das mensagens; Reformulação da informação; relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal;

Perfil 4 – “Descentração Emergente” – Entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes, discordantes e com outros autores com um ponto de vista descentrado.

Da análise quantitativa dos dados, as autoras puderam constatar que apenas um número reduzido de alunos se situou no perfil 3 e 4, perfis definidos como mais elaborados em termos de respostas. Concluíram também que os alunos que frequentam o 2º ciclo são já capazes de trabalhar com fontes históricas de perspectiva diversa. Os mesmos, na sua maioria, atribuem um sentido às mensagens de acordo com as suas próprias experiências de aprendizagem dentro e fora da escola. Barca e Gago (2000, p. 255-256) frisam ainda alguns cuidados a ter em conta, como por exemplo:

- i. O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica. Ele terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano. A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto. E não poderá perder-se de vista que um contexto mais abrangente se vai adquirindo e compreendendo progressivamente, ao longo das vivências académicas e não académicas.
- ii. As fontes devem ser cuidadosamente selecionadas, para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida.
- iii. As perguntas devem ser claras e objetivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser descodificados pelo/a professor/a.
- iv. A lição da História, numa sociedade plural, não está em impor uma conclusão única sobre o passado. Para promover a tolerância, o professor tem de, ele próprio, tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez "politicamente incorretas" e, a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas (cognitivo-emocionais) que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autónoma.
- v. Quanto à qualidade da variedade de sentidos: respeitar a pluralidade de pontos de vista que os alunos manifestam não significa admitir que todos os seus argumentos têm o mesmo nível de elaboração. Há critérios racionais a desenvolver, numa perspectiva de promoção do espírito crítico.

Num estudo realizado por Marília Gago (2001), a autora contemplou uma pequena abordagem comparativa dos resultados entre o contexto português e o inglês (com o estudo efetuado por Lee, no âmbito do Projeto CHATA, iniciado em 1991), incidindo nas *“Conceções dos alunos acerca da variância da Narrativa Histórica, num estudo realizado com alunos em anos iniciais do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico”* e

questionando “*Como é que os alunos de início de 2º e 3º ciclos de escolaridade pensam a narrativa histórica, nomeadamente que ideias mostram em relação à possibilidade de sobre a mesma realidade passada existirem vários relatos históricos?*”.

Tendo em conta que a nível do currículo escolar no ensino básico em Portugal é apontado a necessidade de se recorrer a construção de narrativas, à interpretação de narrativas multiperspetivadas, a autora direcionou o seu estudo para a compreensão da mensagem veiculada por narrativas diferentes por parte de alunos nos anos iniciais de 2º e 3º ciclos, numa faixa etária entre os 10 e 13 anos. Ao nível dos materiais utilizados, a autora recorreu a dois pares de narrativas, referentes às temáticas, ‘*O Povo Romano e a sua presença na Península Ibérica*’ e a ‘*História do Vinho do Porto*’, inspiradas num estudo aplicado em Inglaterra por Lee e Ashby (2000). Estas narrativas, apresentadas aos alunos eram acompanhadas por informação adicional de localização espaço-temporal e contextualização dos temas tratados. As narrativas eram ilustradas com imagens e com algumas frases comuns, mas diferenciavam-se no tema específico, no tom e na escala do tempo. Qualitativamente, foi analisado a compreensão das diferentes mensagens da qual resultaram três categorias de respostas dos alunos tendo como referência os perfis propostos num anterior estudo de Barca e Gago (2001), designadas como: *Compreensão Fragmentada, Restrita e Global*.

Relativamente a este ponto, Gago salienta que os alunos constroem sentidos mais ou menos adequados, mais ou menos elaborados, sobre narrativa histórica mesmo quando esta é apresentada de forma divergente. A autora apontou três indicadores tendo em conta as respostas dos alunos:

1. Conceito de narrativa;
2. Ideias sobre o papel do historiador;
3. Ideias sobre o passado.

Os indicadores supracitados foram analisados de forma cruzada tendo permitido uma categorização de ideias sobre a variância da narrativa histórica organizadas em cinco níveis de progressão das ideias dos alunos tendo ainda em linha de conta a compreensão das mensagens:

1. Contar – A Estória;
2. Conhecimento – Narrativa Correta;
3. Diferença – Narrativa Correta/Mais Completa;
4. Autor – Opinião ou Narrativa Consensual;

## 5. Natureza – Perspetiva.

Os resultados obtidos permitiram à autora mostrar que as ideias que surgiram nas respostas dadas por alunos portugueses não diferia das dos alunos britânicos, numa alusão ao estudo implementado por Lee (1996). Parece ainda ser possível, na perspetiva cautelosa que emergiu da análise de Gago, que os alunos apresentam ideias sobre narrativa histórica e a sua variância em graus menos ou mais elaborados. Refere ainda que é nos alunos do ano de escolaridade mais avançado que se encontram ideias mais elaboradas embora também se possa encontrar em alunos mais novos. Conclusão esta que contraria a ideia de que a idade é fator preponderante na elaboração das conceções históricas dos alunos. Aponta ainda a ideia de que estes alunos, em anos iniciais de ciclo e perante narrativas que veiculam pontos de vista diferentes, conseguem selecionar e reformular as informações criticamente. Gago adverte para o cuidado a ter na utilização de narrativas diferenciadas: *O facto de se utilizarem narrativas diferenciadas, sem uma orientação cuidada, poderá colocar os alunos, à partida, perante uma amálgama de informação. A utilização de material histórico multiperspetivado deve pois processar-se com cautela.* (p.143) Em suma, a implementação de uma abordagem multiperspetivada da História, na prática letiva, requer muitos cuidados e uma boa fundamentação teórica por parte dos professores, sob pena de se gerar uma atitude de ceticismo e de relativismo total em relação à disciplina. O professor deverá, por isso, ter uma boa base conceptual e apresentar, progressivamente, diferentes perspetivas e pontos de vista aos alunos como elementos inerentes ao conhecimento histórico, sem que tal ponha em causa a sua validade.

Parente (2004) realizou um estudo com o objetivo de investigar os tipos de narrativas que os alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, a frequentar os 2º e o 3º ciclos, constroem sobre uma situação histórica concreta: o *Ultimatum inglês de 1890*. Foi fornecido um dossiê aos alunos onde se incluía materiais históricos como um mapa, uma cronologia, um conjunto de imagens, um texto narrativo historiográfico, e pediu-se-lhes que resolvessem uma tarefa e fizessem um comentário final ao trabalho realizado. Da análise efetuada surgiu a categorização onde identificou seis padrões de elaboração de um nível menos estruturado para níveis mais estruturados/elaborados:

Nível 1- Fragmentos;

Nível 2- Descrição alternativa;

Nível 3-Descrição simples;

Nível 4-Descrição com coerência;

Nível 5-Descrição explicativa;

Nível 6-Descrição explicativa contextualizada.

Os perfis de compreensão apresentados convergiram, no geral com os já apresentados por Barca (2000) e Gago (2001). Concluiu ainda que a maioria dos alunos teve dificuldade em cruzar a informação fornecida pelas diversas fontes fornecidas, centrando-se no texto historiográfico. No entanto, houve alunos que produziram enunciados com uma estrutura narrativa, utilizaram informação de origem diversa, alguns juízos de valor, embora estereotipados, bem como um domínio aceitável dos conceitos históricos.

Um estudo, de tipo comparativo, coordenado em Portugal por **Pais (1999)**, intitulado no âmbito nacional de “*Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*”, integrado num amplo projeto europeu – *Os Jovens e a História* – que envolveu cerca de trinta países e visou confrontar «a *consciência histórica*» dos jovens portugueses com a dos jovens europeus, permitiu em alguns momentos, inferir sobre a importância de narrativa num contexto de aprendizagem de aula de História. O autor levantou algumas questões, a saber: Como é que os jovens captam o tempo histórico? Qual a natureza da sua consciência histórica?

Pesquisou, no processo de formação da consciência histórica dos jovens portugueses, as conexões possíveis entre as formas como interpretam o passado, percebem o presente e configuram o futuro. Através de um inquérito com questões de respostas fechadas, no último ano da escolaridade obrigatória num total de 32 mil jovens inquiridos, de 26 países europeus, incluindo Israel e Palestina. No caso português a amostra dos alunos foi constituída por 1237 inquiridos, escolhidos aleatoriamente, tendo as turmas como pontos de amostragem. A amostra portuguesa foi delineada em função das regiões do país e dos tipos de escola (pública ou privada).

Pais partiu de uma afirmação introdutória de que *sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos*, pretendendo, no contexto deste estudo saber como aparece o sentimento de identidade, entendida pelo autor como a imagem de si, para si, e para os outros, associado à consciência histórica.

Pais procurou ainda, no âmbito do seu estudo, perceber o que é a consciência histórica e que papel tem a História neste campo de investigação. Neste âmbito, Pais defende que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão definindo-a como *uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real.* (p. 2) Para o autor, consciência histórica não é o mesmo que conhecimento histórico embora se reporte ao passado, afirmando

A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo – perdurar – assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A História, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. Ela procura o significado de um passado acabado que permanece nos seus vestígios. Os vestígios são instrumentos enigmáticos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as consciências coletivas – traços permanentes de união entre o passado e o futuro. (p. 3)

Assim sendo, as narrativas constituem um ponto fulcral de análise no estudo da identidade e consciência histórica.

Aos professores de História das turmas intervenientes, 51 no total, também foi aplicado um questionário com algumas das questões dirigidas aos alunos, para comparar as opiniões de ambos sobre aspetos pedagógicos relacionados com o ensino da História, e também foram questionados sobre o valor intrínseco que atribuem à História que ensinam e aos modos como a ensinam.

Perante as muitas hipóteses que o estudo permitiu, aludiu para o facto da *consciência histórica* compreender uma complexa correlação de fatores que intersectam três níveis distintos:

1. *a forma como o passado é interpretado;*
2. *como a realidade presente é entendida e vivida;*
3. *como o futuro é configurado.*

Pais refere que a identidade é formada por referência a lugares e filiação que convergem num passado comum. A memória como função atribuída à consciência histórica remete para a presença imediata de um passado retido. Num sentido mais amplo, a consciência histórica acolhe o passado num campo cognitivo constituído também de

uma história por fazer. O passado memorizado conduz às crenças, desejos e mitos não sendo traduzido apenas em conhecimento mas, concomitantemente em sentimentos e imagens consciencializadas historicamente fazendo com que a História seja sentida.

Este estudo permitiu verificar que os jovens portugueses, russos e gregos são os que mais valorizam a História, e, assim, os que mais valorizam o conhecimento do passado. Segundo o autor, tal pode dever-se ao facto de a identidade nacional desses países ter referências com um marcado cunho historicista devido à grandeza do país estar situada no passado. Por outro lado, estes jovens portugueses atribuem uma valoração à História como *fonte de aventura e excitação*, que poderá estar associado à forma como esta é apreendida. Afirmo o autor que:

Como nos ensinou Bloch, a História também serve para nos divertirmos, tem prazeres estéticos que lhe são próprios. Mas não apenas ao historiador a História confere prazer. Ao ser ensinada e ao ser apreendida, pode também ser fonte de prazer. Tal não significa que a História – ou melhor, o seu ensino- deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução. (p. 24)

Esta forma de entender a História pode, na opinião do autor, constituir uma motivação que proporcione o gosto pela História sem nunca esquecer o rigor que deverá estar associado à metodologia de aprendizagem da disciplina.

Neste estudo, no que respeita aos jovens portugueses inquiridos, a maioria vê a História como “um meio de entender a minha vida como parte de mudanças históricas”, compreende que os objetivos da História passam pelo “conhecimento do passado”, as representações da História que mais lhe agradam são os museus e lugares históricos seguidos pelos documentários televisivos.

No que respeita aos interesses e preferências por períodos da História, a maioria prefere o período compreendido entre 1945 até ao presente e, quanto a géneros históricos, prefere a História da sua família. Os jovens portugueses também revelam maior interesse pelo estudo da História do país, logo seguida pela História da sua região e da sua localidade, depois a da Europa e, por último, a História do resto do Mundo.

Quanto a questões relativas à representação do tempo, a maioria considera que “as coisas geralmente evoluem para melhor”, e acredita que os fatores que mais influenciam a mudança de vida das pessoas na História recente são a Ciência e conhecimentos, logo seguido das invenções técnicas e mecanizações. Em questões relativas à Europa e integração europeia, a maioria dos jovens portugueses inquiridos considera que “a Europa

é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso” bem como “a integração europeia é perigosa para a democracia das nações, sua identidade e cultura”.

Quanto a questões pedagógicas relacionadas com o ensino da História, como por exemplo: *o que pensam os alunos sobre o ensino da História, em que medida lhes interessam as matérias ensinadas, com que dificuldades se confrontam os professores no seu ensino, quais as pedagogias usadas e sua eficácia*, entre muitas outras questões. A maioria afirma que a prática pedagógica nas aulas provêm do uso de livros escolares ou fichas de trabalho, e considera que nas aulas de História procura conhecer os principais factos da História. Relativamente às formas orais de apresentação da História, nomeadamente as «*narrativas orais*» e a «*própria história oral*», o estudo revela que a aplicação destas formas no ensino da História têm tido resultados estimulantes no processo de aprendizagem por parte dos adolescentes: *Trata-se, do ponto de vista pedagógico, de uma hipótese de trabalho interessante que toma a narrativa como guardiã do tempo e, na verdade, «só há tempo pensado se contado.* (p. 35)

Quanto aos professores portugueses que participaram nesse estudo, a maioria considera trabalhar fontes históricas nas suas aulas, e usar a História para explicar a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança. No que respeita a interesses e preferências dos alunos por géneros históricos, a maioria considera que preferem aventureiros e grandes descobridores. A maioria também considera que os fatores que mais influenciam a mudança de vida das pessoas na História mais recente são as invenções técnicas e mecanizações, seguido da Ciência e conhecimentos, e considera que nos próximos 40 anos serão os interesses económicos e concorrência, seguido da Ciência e conhecimentos os principais responsáveis pela mudança da vida das pessoas.

Relativamente a estudos que abordem empatia histórica, podemos encontrar o de Melo (2000) na sua investigação sobre O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico dos Alunos. O primeiro objetivo do estudo foi o levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura. O segundo foi o de detetar quais as possíveis conexões entre este conhecimento tácito e a atitude empática dos alunos sobre as pessoas do passado, num contexto e tempo histórico específico: a escravatura na sociedade romana.

Foram consideradas as respostas de alunos com 12, 14 e 16 anos de idade, utilizando três instrumentos de avaliação: entrevistas, exercícios de empatia e entrevistas pós-exercício empático. No que dizia respeito aos exercícios de empatia estes foram

colocados de forma a que os alunos refletissem historicamente possibilitando uma compreensão histórica. Foi apresentado a história de dois escravos romanos que salvaram a vida dos seus amos em que, no segundo caso, o escravo morre no lugar do seu senhor. Foi questionado aos alunos: “Por que é que os escravos de Antius e Panapio se portaram com sentido de lealdade e dever para com os seus amos?”. Saliente-se que, antes de responderem, os alunos tiveram acesso a diversos documentos sobre escravatura em Roma.

Os resultados obtidos indiciam que existem diferenças entre os três grupos, com a perceção de um crescendo nas competências discursivas e linguísticas dos alunos, permitindo assim uma melhor explicitação das suas ideias. Entre os três grupos constatou-se também uma crescente compreensão da complexidade da realidade social, sobretudo em relação ao comportamento humano e às estruturas económicas e suas práticas. Quando a informação histórica é insuficiente, não compreendida ou ineficaz, os alunos desenvolvem estratégias que procuram resolver os conflitos cognitivos que nascem da coexistência entre as evidências históricas e o seu conhecimento tácito. Constatou-se ainda que os mais novos recorrem com mais frequência às suas vivências pessoais e ao uso da imaginação, enquanto os mais velhos propõem hipóteses explicativas com um certo grau de plausibilidade histórica. Para além disso existe no discurso dos alunos uma presença frequente de julgamentos. Neste sentido os alunos mais jovens direcionam os seus julgamentos para os indivíduos, enquanto os mais velhos tendem a julgar as instituições e os países.

Em relação aos alunos do grupo 12+ anos notou-se que estes tendem a ser mais influenciados por fontes icónicas fornecidas pelos meios de comunicação com algumas dificuldades para a compreensão da escravatura contextualizada historicamente. Defendem que muitas situações ou práticas do passado ainda hoje são visíveis mesmo com outras designações e algumas alterações nas suas características. Quando tentam projetar-se em situações do passado, baseiam as suas premissas interpretativas em situações factuais contemporâneas nos seus próprios sentimentos e valores.

Os alunos do grupo 14+ tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil dos agentes históricos, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado. Os alunos reconhecem que os valores e as ideias dos agentes históricos podem ser subalternizados ou esquecidos quando determinados objetivos concretos são considerados importantes

para esses mesmos agentes. Aos poucos, estes alunos vão introduzindo a noção de hierarquia de valores e ou a possível incoerência entre “o que pensa e acredita” e o que “faz”. Continua a persistir as suas ideias e valores contemporâneos remetidas para o passado, bem como a influência das características idiossincráticas dos indivíduos. A ocorrência de mudanças são reconhecidas nas condições materiais, nas ideias e nos valores, fazendo os alunos as depender de um tempo longo. Os alunos deste grupo de idade quando analisam uma instituição histórica, contemplam já a sua função e os correspondentes/esperados comportamentos sociais. Os alunos tentam já analisar a situação no seu contexto e tempo histórico específicos.

Quanto aos alunos do grupo 16+ anos, estes já compreendem os comportamentos dos agentes do passado no seu contexto e tempo histórico específicos. Para além de reconhecerem a existência de um comportamento social padronizado, também reconhecem a coexistência deste com uma pluralidade de comportamentos sociais que dependem por sua vez do estatuto económico e social desses agentes.

Reconhecem a existência de mudanças, salientando a necessidade de um tempo de longa duração para que algumas se tornem visíveis. Estes alunos ao projetarem-se em situações do passado, carregam consigo as suas ideias, valores e experiências pessoais, conseguindo também uma certa empatia com os agentes do passado. Nos seus julgamentos face a situações concretas do passado, é visível a presença de elementos do presente, entrando em conflito com a sua matriz cultural e ética. Nestes momentos os alunos estão conscientes da sua contemporaneidade e individualidade dos seus julgamentos.

Em suma, a autora inferiu que foram os alunos mais velhos que conseguiram melhor compreender o comportamento dos agentes do passado dentro do seu contexto e tempo histórico contudo, os alunos levam consigo os valores, ideias e vivência pessoais mas conseguindo alguma atitude empática.

No âmbito de estudo sobre as concepções dos professores, salienta-se o estudo de Marília Gago (2007) sobre “Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores”. Norteou este estudo o problema inicial definido pela autora “Que perfis apresentam os professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica”. Do problema inicial emergiram as questões de investigação às quais a autora procurou responder com o seu estudo nomeadamente a

identificação de perfis conceituais que os professores e futuros professores de história revelam acerca da narrativa nas suas relações com a consciência histórica e que relação terão esses perfis conceituais com a experiência profissional e os escalões etários. A autora aplicou a entrevista semiestruturada onde, num dos itens procurou obter dados sobre a variância da narrativa e competências dos alunos apresentando duas narrativas históricas centradas num mesmo tema seguidas de várias questões com as quais a autora pretendia compreender de que modo os professores concebiam a narrativa histórica e como esta poderia ser útil para a tomada de decisões dos alunos; que competências os professores pretendiam desenvolver nos seus alunos e que estratégias eram utilizadas em sala de aula. Para aprofundar as concepções de narrativa histórica, a autora apresentou exemplos de respostas dadas por alunos.

A autora refere que este estudo poderá contribuir, no que diz respeito, aos alunos, para:

- i. Re-pensar a consciência entre os documentos oficiais, as experiências de ensino – aprendizagem e os conteúdos programáticos
- ii. A reflexão por parte dos professores de história acerca da sua própria responsabilidade perante os perfis dos seus alunos, em termos de literacia histórica bem como a consciência histórica e social que os poderão ajudar numa orientação temporal e tomada de decisões.

Este capítulo versou sobre as investigações, a nível nacional e internacional, encetadas no âmbito da Educação Histórica com destaque para os estudos considerados relevantes para o que aqui se apresenta.



## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA**

### **1. Desenho do Estudo Empírico**

A Metodologia encetada para o presente estudo veicula as perspetivas de vários estudos de investigação em educação histórica prevalecendo a sua natureza descritiva qualitativa onde subjaz o seu cariz particular, centrado numa dada realidade, numa situação; descritivo, uma vez que o produto final é sempre uma descrição do fenómeno estudado; heurístico porque pretende conduzir à compreensão do fenómeno estudado e holístico porque tem em conta uma realidade no seu geral onde é dada importância ao processo, à compreensão e interpretação.

Considera-se que, no processo de aprendizagem, o protagonista deve ser o aluno, uma vez que as aprendizagens só são possíveis a partir de conceitos, crenças, representações e conhecimentos que este constrói no decorrer das suas experiências prévias, enfoque este dado na metodologia da “aula - oficina”. E, tal como refere Boggino (2009) *Se o que propomos no processo de aprendizagem é que os alunos construam e reconstruam os seus conhecimentos então, deveríamos lembrar-nos que aprender supõe a ressignificação de saberes prévios* (p. 80). Aos alunos deve ser dado o protagonismo da estruturação das suas aprendizagens através de atividades de descoberta que permitam um trabalho autónomo numa constante relação do saber com o saber – fazer. O professor deverá ser um mediador, alguém que oriente o aluno no sentido deste desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva, tal como defendem Pinto e Santos (2006):

O professor para intervir de uma forma reguladora, tem de acordo com Allal et al (1979), de percorrer um processo com várias fases, nomeadamente: recolher os dados, interpretá-los em função de um quadro teórico de referência, comunicar os resultados e remediar os erros e as dificuldades identificadas. (p. 61)

Com este estudo, marcadamente descritivo e qualitativo, as ilações e conclusões que posteriormente se apresentarão são específicas da realidade observada. Não há qualquer pretensão a generalizações mas sim compreender de que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes.

## **2. As Questões de Investigação**

Com o problema de investigação pretende-se compreender de que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes procurando dar resposta às seguintes questões de investigação:

- i. A utilização das fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos?
- ii. Como se evidencia a qualidade desse desempenho, na forma oral e na forma escrita?

As questões de investigação resultaram da perceção de que os alunos, com frequência, denotam maior dificuldade em expressar-se por escrito do que oralmente. Por outro lado, tendo também a perceção de que serão poucas as vezes que os professores recorrem a debates de ideias, organizados como estratégia pedagógica, em contexto de sala de aula, optou-se por promover essa estratégia tendo por base um trabalho prévio com fontes por forma a compreender o contributo que as mesmas poderão dar para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos discentes.

## **3. Participantes**

O estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas, a sul do Tejo, com uma turma do nono ano de escolaridade (amostra de conveniência). Esta amostra foi usada no sentido de captar ideias gerais e identificar aspetos críticos para obter indicadores que possibilitem, neste caso, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A turma é constituída por dezanove alunos, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino com dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e três discentes a repetir o 9.º ano de escolaridade. O nível etário varia entre os treze e os dezassete anos com uma média de idades de 14,9 anos. Apenas seis alunos são subsidiados (quatro de escalão A e dois de escalão B), vivendo a maior parte (18 alunos) na sede de concelho (apenas um aluno vive numa das freguesias do concelho). Saliente-se ainda que a maior parte dos pais destes alunos têm como habilitações literárias o ensino secundário e superior. Com base no projeto curricular de turma, aferiu-se que a maior parte dos alunos revela preferência por trabalhar a pares sendo a disciplina de História

uma das quais a turma obteve 100% de sucesso no ano letivo transato. No que diz respeito às dificuldades, os alunos revelam senti-las ao nível da elaboração de resumos, exprimir ideias e opiniões oralmente e retirar as ideias essenciais de documentos. No que se refere à área de residência a maioria dos alunos reside na sede do concelho.

Foi solicitado autorização para a realização do estudo aos encarregados de educação dos alunos bem como ao diretor do agrupamento de escolas onde a investigação ocorreu (apêndices 1 e 2)

Dada a natureza do estudo, importa fazer uma breve apresentação / análise do contexto escolar e educativo destes estudantes.

### **3.1. O Agrupamento / Escola**

Este Agrupamento de Escolas foi formalmente constituído a 1 de Setembro de 2006. Esta unidade educativa integra todos os estabelecimentos de ensino básico do Concelho, excetuando os estabelecimentos de uma das freguesias. Do Agrupamento de Escolas fazem parte: um Pólo de Educação Pré - Escolar Itinerante; três Escolas do 1º Ciclo com Jardim-de-infância; três Escolas de 1º Ciclo e a Escola de 2º e 3º Ciclos. A cobertura do concelho ao nível da Educação Pré – escolar é total, sendo assegurada não só pelo Agrupamento, mas também por Instituições Particulares de Solidariedade Social e pela Segurança Social. Relativamente ao 1º ciclo verifica-se atualmente o fenómeno da deslocação dos alunos, originado pelo recente encerramento das escolas com reduzido número de discentes. Nos estabelecimentos ainda em funcionamento verificam-se grandes assimetrias ao nível das condições, do número de alunos e dos recursos existentes; uma escola de grandes dimensões, uma escola de média dimensão e as restantes de pequena dimensão.

A Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos, serve uma população estudantil de cerca de 547 alunos, oriundos da sede do concelho e das várias povoações e freguesias, obrigando a que cerca de 50% dos estudantes percorram distâncias diárias na ordem das dezenas de quilómetros (encontrando-se as localidades mais distantes a 32, 30 e 20 km, para poderem frequentar as aulas, ocupando diariamente um tempo considerável nas deslocações, facto que, na maioria das vezes, se reflete de forma decisiva na qualidade dos resultados escolares alcançados.

As alterações do ritmo de vida a que estão sujeitas as crianças que se deslocam, trazem consigo novos processos de socialização, nomeadamente: (i) uma integração num outro meio ambiente e conseqüentemente a adaptação a novas organizações escolares; (ii) grandes períodos de tempo de afastamento da família, bem como o relacionamento com outros parceiros/grupos. Estes são fatores que, muitas vezes, contribuem para as dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar, resultando em desinteresse, desmotivação e por vezes absentismo. Tendo em conta ainda o contexto socioeconómico apresentado, foi identificado um conjunto de problemas, os quais constituem, por si, um desafio à cooperação, à partilha e à união de esforços entre todos os membros da comunidade educativa, no propósito da atenuação ou da anulação dos mesmos, a saber: *insucesso escolar, absentismo/assiduidade e abandono escola, (in)disciplina, envolvimento da comunidade educativa, saúde alimentar, física, ambiental e emocional.*

### 3. 2. O Meio

O concelho em que o agrupamento se insere é o segundo mais extenso do país (1479,94Km<sup>2</sup>) e divide-se em seis freguesias. A sua população segundo os censos 2011 é de 13.046 habitantes, apresentando uma variação positiva de 9,93%.

Embora seja um concelho do litoral, paradoxalmente, apresenta características de interioridade, como por exemplo, a fraca densidade populacional (9 habitantes/Km<sup>2</sup>), o envelhecimento da população, a polarização da sede concelhia e o predomínio de atividades económicas do sector primário (agricultura e pecuária). A posição geográfica do Concelho, próxima do litoral, a pouco mais de 30 km e a 90 km do centro da Área Metropolitana de Lisboa confere-lhe, no entanto, um grande potencial de desenvolvimento, com destaque para o sector turístico, é pois, um concelho rico em recursos de cariz cultural, histórico, patrimonial, paisagístico e social.

#### **4. Recolha dos dados**

##### **4.1 Trabalho prévio (capacidade de análise, trabalho com fontes)**

Tendo como objetivo a aplicação do estudo na turma supracitada e tendo em conta que era o primeiro ano que a mesma fora atribuída à docente, foi necessário proceder a um diagnóstico relativamente às capacidades dos alunos quanto à expressão escrita e oral bem como ao trabalho com fontes. Implementaram-se diversas estratégias que passaram por levantamento de ideias tácitas, aulas – oficina e debates em sala de aula. Verificou-se que os alunos não estavam muito habituados a estas metodologias tendo sido bastante recetivos às mesmas uma vez que na sua autoavaliação de final de primeiro período mostraram o seu agrado e vontade de continuar com as estratégias implementadas afirmando mesmo que estas tinham contribuído para o sucesso das suas aprendizagens.

##### **- Decisão quanto à metodologia a aplicar para a realização do estudo:**

Para o estudo em si recorreu-se à metodologia de aula – oficina onde o professor deve seguir uma linha de investigação – ação, interpretando o mundo dos seus alunos e ajudando a modificar as suas conceções. Aqui o aluno é o agente do seu conhecimento uma vez que é colocado perante atividades desafiadoras. O modelo de aula – oficina organiza-se numa lógica inicial onde se parte das ideias tácitas dos alunos e, para possibilitar a progressão das mesmas, deverá ser aplicado um conjunto de tarefas devidamente explicitadas.

Recorreu-se à observação participante, técnica utilizada em investigação cujo objetivo vai para além de uma pura descrição da situação a estudar, permitindo identificar o sentido, a orientação e as dinâmicas de cada momento.

##### **- Decisão quanto à unidade didática:**

Numa fase prévia houve a necessidade de pensar qual a unidade didática a selecionar para o estudo tendo sido o critério adotado aquele que se prendia com a questão temporal, isto é, seguindo as fases do trabalho de investigação, a unidade didática deveria ser aquela que, de acordo com o programa e respetiva planificação, estivesse a ser abordada nos meses de janeiro e/ou fevereiro. Por essa razão, a escolha recaiu na unidade didática *Os regimes ditatoriais na Europa*. Passou-se, de seguida, à seleção do regime

ditatorial a abordar e, como se pretendia implementar um debate em sala de aula onde os alunos tivessem a possibilidade de apresentar os seus pontos de vista sobre um dado facto histórico, optou-se pelo *Nazismo* e, especificamente, a questão do genocídio. Esta temática foi a escolhida tendo em conta, também, o facto de ser um assunto que desperta o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, que conjuga valores éticos, morais e a questão dos direitos humanos. Por seu turno, se o pretendido seria perceber a importância do trabalho com fontes para o desempenho argumentativo dos alunos na sua forma escrita e oral, passou-se a uma terceira fase: que tarefas delinear? Optou-se por uma primeira tarefa onde os alunos redigissem um texto sobre a temática sem que esta tivesse sido abordada em sala de aula (tarefa 1) e, de seguida, a seleção das fontes para a elaboração de um dossiê a ser trabalhado pelos alunos.

- Seleção de fontes:

Esta seleção não foi tarefa fácil uma vez que se pretendia apresentar um conjunto de fontes diversificadas, que apresentem visões multiperspetivadas com o objetivo do aluno poder construir o seu próprio conhecimento e desenvolvesse diversas capacidades: a análise e interpretação, o raciocínio, a capacidade de argumentação, entre outras. Assim, esta seleção procedeu-se da seguinte forma:

- i) Pesquisa de fontes relacionadas com a temática tendo sido selecionadas cerca de vinte fontes sobre a ideologia nazi, os campos de concentração, a resistência e alguns testemunhos.
- ii) 1ª Versão do dossiê temático: as fontes selecionadas foram organizadas em quatro grupos sendo o primeiro sobre o genocídio com uma cronologia, um mapa dos campos de concentração, o segundo grupo reuniu um conjunto de fontes sobre a ideologia nazi, o terceiro abordava a resistência judaica e o quarto, a resistência alemã.
- iii) Versão final do dossiê temático: após a análise do primeiro dossiê optou-se por reorganizar as fontes de forma um pouco diferente e passando o grupo I a ser a ideologia nazi; o Grupo II, o genocídio e o Grupo III a resistência (judaica e alemã). Esta opção metodológica prendeu-se com a questão de ser importante partir do geral para o particular. Se se pretendia a compreensão dos

dois lados desta questão: judaica e alemã, seria de todo pertinente que se iniciasse com a compreensão da ideologia nazi, seguindo-se o processo de genocídio e, por último a perspectiva dos judeus e dos alemães neste quadro histórico. Esta base de trabalho continha então um conjunto de fontes que se pretendia de informação coerente e que proporcionasse aos alunos uma linguagem acessível que permitisse uma boa compreensão da temática num período de tempo relativamente curto e correspondente a uma aula de 90 minutos.

Foi decidido que o trabalho com fontes (dossiê temático) seria realizado a pares uma vez que o recurso a esta metodologia de trabalho prende-se com o facto de se considerar uma estratégia que permite colocar o aluno numa relação dinâmica com outros modos de pensar, outras opiniões podendo contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de argumentação e resolução de problemas. Por outro lado, esta dinâmica permitirá ao professor exercer a função de supervisor orientando as tarefas a realizar.

No sentido das fontes seleccionadas contribuir para a compreensão do facto histórico e possibilitassem o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos na sua forma escrita e oral foi necessário elaborar um conjunto de questões para cada grupo de fontes supracitadas. Esse foi o passo seguinte. A formulação das questões teve por base a importância de se comparem pontos de vista diferentes, as diferentes formas de se apresentar informações, o desenvolvimento do espírito crítico na distinção do que são dados informativos e do que são opiniões. Em suma, na formulação das questões pretendeu-se que estas fossem diretas, orientadoras e adequadas aos alunos.

A fase seguinte passou pela tarefa de redigir um novo texto sobre a temática (após o trabalho realizado com as fontes).

Por último foi organizado o debate para que se percebesse a qualidade do desempenho argumentativo dos alunos na sua forma oral. Por forma a ter a perceção da importância deste trabalho para os alunos, optou-se por construir uma grelha de observação onde se foi registando a reação dos alunos: comentários, atitudes, motivação, aceitação, interesse, a dinâmica do trabalho a pares, a emergência de líderes, vantagens e

desvantagens do trabalho a pares, dificuldades manifestadas (incompreensão da temática e tarefa, análise documental).

Chegando à fase do debate, foi necessário elaborar um conjunto de questões orientadoras que tiveram por base as narrativas escritas pelos alunos. Elaborou-se ainda uma grelha de observação onde se registou a frequência das intervenções, a fluidez do discurso, o interesse/empenho e a capacidade de argumentação.

#### **4.2 Procedimentos de recolha de dados: fases e tarefas**

A recolha de dados realizou-se em contexto de sala de aula tendo-se processado no segundo período do ano letivo 2011/2012 e organizada da seguinte forma:

- 1ª Etapa: Contextualização da temática com a abordagem à ascensão de Hitler ao poder numa aula de 45 minutos;
- 2ª Etapa: A realização da tarefa 1 – narrativa individual numa aula de 45 minutos;
- 3ª Etapa: Trabalho com fontes, a pares numa aula de 90 minutos e outra de 45 minutos;
- 4ª Etapa: Tarefa 2 – narrativa individual após o trabalho com fontes numa aula de 45 minutos;
- 5ª Etapa: Debate numa aula de 90 minutos.

##### **4.2.1 Tarefa 1**

Em virtude deste estudo perspetivar as metas de aprendizagem essenciais em História era importante ter alguma antevisão da compreensão histórica através do diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre o tema a trabalhar bem como o domínio da

expressão escrita. Assim, a primeira tarefa (apêndice 3) constituiu na realização de um texto escrito onde foi solicitado o seguinte:

Ao longo deste ano letivo já ouviste falar nas guerras mundiais. Já aprendeste que o mundo, no século XX, passou por duas guerras à escala mundial. Vamos agora ver o que sabes sobre a 2ª Guerra Mundial (1939/45). Claro está que não te vamos pedir que nos digas tudo sobre este acontecimento histórico. **Conta-nos aquilo que consideres mais importante nesse período.**

#### 4. 2.2 O Dossiê do Aluno

Numa primeira fase selecionou-se um conjunto de fontes que foram analisadas, retificadas e, posteriormente, organizadas por grupos temáticos (apêndice 4):

<p><b>Grupo I</b> <i>A ideologia Nazi</i></p>	<p><b><u>Fonte A - Ideologia Nazi</u></b> <b><u>Fonte B - Conceção hitleriana do Estado racista</u></b> <b><u>Fonte C - O anti – semitismo nazi</u></b> <b><u>Fonte D - Os Judeus</u></b> <b><u>Fonte E - O Genocídio</u></b></p>
---	---

<p><b>Grupo II</b> <i>Os Judeus e o Genocídio</i></p>	<p><b><u>Fonte A – Os judeus na Alemanha (processo de genocídio – cronologia)</u></b> <b><u>Fonte B – Mapa dos campos de concentração e extermínio</u></b> <b><u>Fonte C – Estimativa do número de judeus mortos na “Solução Final”</u></b></p>
---	---

<p><b>Grupo III</b> <i>A Resistência judaica e a resistência dentro da Alemanha</i></p>	<p><b><u>Fonte A - A Resistência Judaica (1)</u></b> <b><u>Fonte B - A Resistência Judaica (2)</u></b> <b><u>Fonte C - A Resistência Judaica (3)</u></b> <b><u>Fonte D - Resistência dentro da Alemanha (1)</u></b></p>
---	---

	<p style="text-align: center;"><b><u>Fonte E - Resistência dentro da Alemanha (2)</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b><u>Fonte F - O plano secreto para matar Hitler</u></b></p>
--	--

Posteriormente, elaboraram-se as questões orientadoras para cada grupo de fontes para que os alunos confrontassem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto tal como defende Barca (2006) (...) *num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente, narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado.* (p.96). Durante a aplicação desta tarefa e já referenciado no ponto anterior, foram feitas observações tais como dificuldades na compreensão das fontes, o interesse manifestado, a dinâmica dos pares, entre outras.

#### **4.2 3. Tarefa 2**

Após o trabalho com fontes e com o objetivo de perceber o contributo das fontes para a compreensão histórica, foi, de novo, solicitado aos alunos que redigissem um novo texto (apêndice 5) como a seguir se apresenta:

Após o trabalho que realizaste sobre a 2ª Guerra Mundial, vais agora descrever os aspetos que foram para ti mais importantes.
---

#### **4.2. 4. O Debate**

O debate, como metodologia ativa em contexto de sala de aula permite ao aluno expressar as suas ideias e, com os seus argumentos, expressar valores que orientam o seu comportamento e as suas tomadas de posição em situações que envolvam temas controversos. O debate deve ser visto como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha. O debate permite aos alunos posicionarem-se em relação a diferentes temas tratados, defender posições fundamentando argumentos com exemplos e informações,

reconhecer os argumentos apresentados na defesa de uma posição, avaliando a pertinência dos exemplos e informações que o fundamentam.

Com o intuito de perceber o contributo da utilização de fontes para o desempenho argumentativo dos alunos na forma oral estabelecendo, na medida do possível, uma comparação entre o desempenho argumentativo na forma escrita (narrativa) e forma oral, organizou-se um debate em sala de aula sendo esta a última tarefa realizada pelos alunos. Para concretizar a atividade foi necessário proceder à elaboração de um conjunto de questões orientadoras tendo em conta o que fora solicitado nas tarefas anteriores bem como as fontes analisadas. Desta forma, o debate foi orientado tendo em conta as seguintes questões:

- Hitler teve razão para agir como agiu? Que argumentos estiveram na base da sua ação? Concordam?
- Houve intencionalidade na sua ação?
- O que foi o Genocídio? Quais os objetivos do genocídio?
- O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?
- O genocídio apenas se relaciona com o período da 2ª guerra?

O debate realizou-se numa aula de 90 minutos, tendo sido gravado para que, posteriormente, se procedesse à sua transcrição e se realizasse a análise de conteúdo.

No capítulo IV procedeu-se ao enquadramento metodológico com a enumeração das questões de investigação, os participantes no estudo bem como os procedimentos adotados para a recolha de dados.



## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise de dados do presente estudo começou por dar enfoque às narrativas construídas pelos alunos estabelecendo categorias tendo em conta os dados recolhidos. Procedeu-se a uma categorização dos textos prévios e dos textos pós trabalho com fontes para que, numa fase posterior se estabelecesse uma comparação com o intuito de aferir a progressão realizada pelos alunos bem como no sentido de dar resposta à questão de investigação que passa por verificar o contributo que as fontes deram ao desempenho argumentativo dos alunos. Para analisar os dados observou-se também a estrutura das narrativas, a organização lógica e coerente das ideias expostas, a compreensão da situação histórica e os conceitos históricos usados. Numa primeira fase, procedeu-se à análise dos textos construídos pelos alunos, antes e após o trabalho com fontes por forma a perceber se a utilização das fontes contribuiu para a progressão dessas mesmas narrativas para que, numa segunda fase se fizesse a comparação entre o desempenho escrito e oral dos alunos através da realização de um debate em sala de aula.

### **- Tarefa 1**

Assim sendo, o processo de análise foi iniciado com a leitura prévia dos textos para que, a partir daí se procedesse a uma categorização dos mesmos. A referida categorização resultou da leitura dos dois textos elaborados pelos estudantes (tarefas 1 e 2). Da análise efetuada foi construída a seguinte categorização por ordem crescente:

Nível 1: Generalidades

Nível 2: Cronologia

Nível 3: Ideias Soltas

- a) Fragmentos
- b) Opinativo

Nível 4: Descrição factual

- a) Menos explicativa
- b) Mais explicativa
- c) Explicativa com opinião

Nível 5: Narrativa emergente

Entendeu-se realizar uma breve descrição do que se pode inferir de cada um dos níveis das categorias supracitadas.

**Nível 1: Generalidades** - apresentação de um conjunto de factos históricos sem qualquer conexão entre si.

**Nível 2: Cronologia** - enumeração de um conjunto de factos históricos, de forma cronológica, sem qualquer tipo de descrição ou explicação.

**Nível 3: Ideias Soltas** - apresentação literal de factos através de fragmentos ou descrições simples e vagas (fragmentos). Poderá ser visível uma opinião sobre os factos históricos (fragmentos opinativos).

**Nível 4: Descrição factual** - apresentação de alguns elementos da narrativa através de descrição que apresenta uma maior ou menor explicação dos factos com ou sem opinião (revela uma compreensão descritiva).

**Nível 5: Narrativa emergente** - apresentação de elementos da narrativa, mais ou menos estruturada, através de formas explicativas e com evidente argumentação histórica.

Tendo sido solicitado aos alunos que contassem o que consideravam mais importante no período da 2ª Guerra Mundial, antes deste conteúdo programático ter sido abordado em contexto de sala de aula, apresentam-se aqui exemplos de excertos de alguns textos construídos, integrados na categorização determinada. No sentido de tornar compreensível os exemplos, procedeu-se a ligeiras alterações na ortografia, sintaxe e pontuação.

### **Nível 1: Generalidades**

**“Estamos a falar sobre o Nazismo dos Nazis, o imperialismo, a invasão da Polónia, a 2ª Guerra Mundial, Hitler, Mussolini, crise do capitalismo, início das ditaduras, desemprego, Tratado de Versalhes (...)” (Paulo)**

O Paulo refugiou-se num conjunto de generalidades, numa apresentação de factos históricos sem estabelecer qualquer conexão entre os mesmos. Apresentando um conjunto de ideias soltas e fragmentadas com as quais não conseguiu estabelecer qualquer conexão.

### **Nível 2: Cronologia**

**“Hitler sobe ao poder. Hitler acredita que os judeus, os homossexuais, os deficientes e muitas outras raças deveriam ser exterminadas por não serem raças puras. A Alemanha invade a Polónia. A 2ª Guerra Mundial começa. Hitler comete suicídio.” (João)**

O João revela alguns conhecimentos uma vez que enuncia factos históricos que são apresentados de forma cronológica e sem qualquer tipo de descrição e explicação.

### **Nível 3: Ideias Soltas**

#### **3a) Fragmentos**

**“Pelo que já consegui perceber sobre a 2ª Guerra Mundial foi um período em que morreram milhões de pessoas, muito mais pessoas do que na 1ª Guerra Mundial. (...) Visto que o armamento já estava mais desenvolvido e mais potente iria matar muito mais pessoas de uma só vez. (...) As ditaduras que se instalaram nos seus países num período de fragilidade das pessoas veio agravar ainda mais o descontentamento social e, no caso de Hitler, a discriminação pelos judeus, deficientes, homossexuais e ciganos o que aumentou tremendamente o racismo e o antissemitismo. (Ana R.)**

A Ana apresenta um conjunto de factos históricos, de forma fragmentada recorrendo a uma descrição vaga e simples dos mesmos.

**“Foi a Alemanha que começou a 2ª guerra mundial, invadindo a Polónia por causa da população judaica. Nessa época foram construídas armas poderosas como as bombas atómicas. Quem governava a Alemanha era Hitler, um ditador racista, daí querer acabar com as «raças inferiores» (judeus, ciganos, etc) e até mesmo os da sua raça (deficientes, homossexuais).” (Sofia)**

Tal como a Ana, também a Sofia apresentou um conjunto de factos históricos fragmentados, descrevendo-os mas sem estabelecer relação entre eles. As alunas integram-se no nível designado “Fragmentos”, que segue a linha do estudo realizado por Barca e Gago (2000), onde as autoras o definem como um entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação, como é visível no discurso das alunas supracitadas.

### 3b) Opinativo

**“Eu acho que a 2ª Guerra Mundial foi um dos acontecimentos que mais destruição provocou, tanto no mundo como no coração das pessoas. Com a invenção das bombas atómicas (coisa que nunca deveria ter sido criada, tal como o Hitler), a destruição propagou-se mais depressa que o medo através de quilómetros de corpos e campos destruídos. Porque é que as pessoas não pensam antes de agir? Se pensassem melhor, nunca teria havido uma única guerra desde que se saiba distinguir um pau de uma pedra ...” (Inês)**

A Inês, na sua narrativa, faz uma apresentação literal de factos fragmentados, descrevendo, de forma vaga os acontecimentos mencionados contudo, é visível uma opinião pessoal sobre os mesmos. Recorreu a juízos de valor e expressões, de certa forma, emotivas expressas na frase **“Porque é que as pessoas não pensam antes de agir? Se pensassem melhor, nunca teria havido uma única guerra desde que se sabia distinguir um pau de uma pedra.”**

**“Depois da 1.ª guerra mundial houve uma crise que afetou o mundo inteiro, a crise do capitalismo. Alguns países, numa tentativa de resolver a crise, adotaram regimes ditatoriais. Um deles foi a Alemanha, governada por Hitler que acabou por desencadear a 2.ª guerra mundial com a invasão da Polónia, e porquê a Polónia? Por viverem lá muitos judeus. A 2.ª Guerra mundial foi a mais violenta das duas com muitos mais mortos. Como foi resolvida a 2.ª guerra, não sei mas fácil não foi de certeza. Quem ganhou? Também não sei!!” (Diogo C.)**

O Diogo, na tarefa realizada, também fez uma descrição de factos históricos fragmentada, tendo por vezes recorrido a uma explicação pouco coerente mas opinativa: **“A 2.ª Guerra mundial foi a mais violenta das duas com muitos mais mortos. Como**

foi resolvida a 2.<sup>a</sup> guerra, não sei mas fácil não foi de certeza. Quem ganhou? Também não sei!!”

#### Nível 4: Descrição factual

##### 4a) Menos explicativa

**“Depois de haver o fascismo em Itália, com Mussolini (Duce) no poder, aparece outro fascismo, mas desta vez na Alemanha, conhecido por Nazismo e chefiado por Hitler. Hitler esteve preso por ter tentado entrar no poder à força e, durante esse tempo escreveu um livro onde exprime as suas ideias e desejos a concretizar. Hitler sai da prisão e, mais tarde, vê a sua grande oportunidade, acontece a crise do capitalismo e aproveita para subir ao poder. Hitler para expandir as suas ideias às pessoas fazia propaganda e recorria à violência.”** (Teresa)

A Teresa apresenta, no seu discurso escrito, alguns elementos de narrativa ao efetuar um encadeamento e conexão dos factos históricos e revelando alguma compreensão dos mesmos contudo, é pouco explicativo. Na elaboração do seu texto, a aluna esboça uma introdução ao fazer referência a um contexto de regimes autoritários na Europa, **“Depois de haver o fascismo em Itália, com Mussolini (Duce) no poder, aparece outro fascismo, mas desta vez na Alemanha, conhecido por Nazismo e chefiado por Hitler.”** para depois se concentrar em Hitler, na sua ascensão ao poder abordando os meios por ele utilizados, **“Hitler para expandir as suas ideias às pessoas fazia propaganda e recorria à violência.”** Descreveu as características do nazismo relacionando-as com o despoletar da 2.<sup>a</sup> guerra mundial mas, como referido anteriormente, sem grande explicação: **“Mais tarde, decide recorrer ao expansionismo, decide a formação de um império na Europa, invade países como a Polónia (...) o que foi desencadear a 2.<sup>a</sup> guerra mundial.”**

**“ A 2.<sup>a</sup> guerra mundial veio após Hitler querer dominar toda a Europa (...). A 2.<sup>a</sup> Guerra veio trazer um impacto pior pois as tecnologias já estavam avançadas, havia a bomba atómica, aviões de guerra. Foi durante a 2.<sup>a</sup> guerra que surgiram os campos de concentração para onde iam os judeus que eram colocados em câmaras de gás até morrerem.”** (Nuno)

Sendo uma descrição factual, o Nuno inicia o seu texto com um enquadramento onde abordou o nazismo e o papel de Hitler culminando com o destaque para os campos de concentração terminando a tarefa escrita com a enumeração (com alguma explicação) das características do nazismo.

#### 4b) Mais explicativa

**“Hitler chegou ao poder na Alemanha tendo as suas ideias bem definidas. Queria expandir o seu território pela Europa e, para o fazer, desencadeou a 2ª Guerra Mundial. O povo alemão estava descontente sentindo-se humilhado pelas acusações de terem sido os causadores da 1ª Guerra Mundial. Tudo isso levou a que se revoltassem e concordassem com as ideias de Hitler – os princípios do nazismo. Ao invadir a Polónia desencadeou a 2ª Guerra Mundial. Durante a guerra, Hitler construiu campos de concentração para passar ao extermínio da raça judaica.”** (Márcio)

O Márcio realizou uma descrição factual mas com um nível de elaboração onde se pode verificar alguns elementos da narrativa. Revelando uma compreensão descritiva apresentou uma maior explicação dos factos históricos quando comparado com o exemplo anterior. Ao fazer referência aos campos de concentração, o Márcio explicou as razões para sua existência bem como toda a atividade que neles era desenvolvida: **“Hitler construiu campos de concentração para passar ao extermínio de toda a raça judaica (...). Nestes campos as pessoas eram torturadas e mortas num clima de horror(...)”**

Relativamente aos textos pré trabalho com fontes não existiu nenhum que se enquadrasse no nível 4c) – Descrição factual, explicativa com opinião nem no nível 5 – Narrativa Emergente.

Após a categorização delineada para os textos pré trabalho com fontes e respetivo enquadramento verificou-se que a maior parte dos alunos estão integrados nos três primeiros níveis, (Nível 1: *Generalidades*, Nível 2: *Cronologia* e Nível 3: *Ideias Soltas*, *Fragmentos* e *Opinativo*).

Dos 19 alunos que elaboraram os textos pré trabalho com fontes, verificou-se que um aluno se integra no nível 1 – generalidades, um aluno no nível 2 – cronologias, 11

alunos no nível 3 – ideias soltas (8 no nível 3a e 3 no nível 3b) e 6 alunos no nível 4 – descrição factual (5 no nível 4a e 1 no nível 4b). Nenhum aluno apresentou um texto que se integrasse nos níveis 4c e 5.

Nesta primeira tarefa, seguindo uma linha de pensamento construtivista, colocou-se ênfase nas ideias tácitas dos alunos, os conhecimentos que estes manifestavam relativamente a conteúdos não trabalhados, como defendem Barca e Gago (2006), *Esta atividade construtivista não ocorre no vazio, o aluno pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo atribuindo-lhe significado e sentido e, a partir daqui, iniciar o processo de aprendizagem do mesmo.* (p. 76) Todos os alunos que realizaram a tarefa manifestaram alguns conhecimentos e mesmo compreensão dos factos históricos ainda que de forma restrita e fragmentada. Foi esta base que serviu de apoio para a construção das suas aprendizagens e deu lugar ao trabalho com fontes para que se seguisse a tarefa 2: a construção de um novo texto.

Com a mesma categorização, para que se estabelecesse comparações, apresenta-se alguns exemplos dos textos construídos após esse trabalho com o dossier onde foram apresentados um conjunto de fontes com questões orientadoras

### **Nível 1: Generalidades**

**“Os aspetos que foram para mim mais importantes foram: o nazismo, o fascismo italiano, a prisão de Hitler, o racismo, o genocídio, o holocausto (...)” (Paulo)**

O Paulo continuou a apresentar um discurso escrito onde aborda um conjunto de factos históricos semelhante a uma listagem aleatória sem qualquer conexão entre os mesmos. Revelou não ter conseguido, após o trabalho com fontes, progressão na compreensão pois não delineou um fio condutor onde recorresse à explicação e argumentação dos factos por si abordados.

### **Nível 2: Cronologia**

Nenhum texto se integra neste nível.

### **Nível 3: Ideias Soltas**

#### **3a) Fragmentos**

**“Hitler queria assumir o poder na Alemanha e, para isso, tentou um golpe de estado sendo preso. Mais tarde consegue o cargo de chanceler e depois o de presidente. Criou uma equipa que o ajudou em todas as suas ideias como o racismo, o antissemitismo e a tentativa de exterminar a raça mais inferior de todas – os judeus, levando ao genocídio e holocausto. Hitler criou campos de concentração onde fazia experiências com os judeus (...)” (Sofia)**

A Sofia apresenta ideias soltas através de fragmentos ao relatar os factos históricos com alguma descrição dos mesmos mas de forma vaga. Apesar de um discurso fragmentado, ao realizar a comparação com o seu primeiro texto, verificou-se alguma progressão na compreensão dos factos bem como a relevância para o trabalho com fontes quando a elas se refere, **“Mais tarde, um dos nazis tentou matar Hitler, deixando uma bomba, mas saiu impune porque a mesa o protegeu da morte.”** (facto descrito numa das fontes constantes do dossier).

#### **3b) Opinativo**

Nenhum texto se integra neste nível.

### **Nível 4: Descrição factual**

#### **4a) Menos explicativa**

**“Os aspetos que para mim foram mais importantes foram quando Hitler esteve preso por tentar um golpe de estado para subir ao poder e escreveu um livro. Quando sobe ao poder os seus objetivos era expandir o território alemão, acabar com a raça judaica. Para tal construiu campos de concentração onde os judeus morriam à fome e sede mas, como isso demorava muito tempo, começou a coloca-los em câmaras de gás e fornos crematórios (...). (Diogo A.)**

O Diogo já apresenta alguns elementos de narrativa mas limitou-se a uma descrição factual menos explicativa. Confrontando os seus dois textos verificou-se uma

estrutura organizativa diferente uma vez que iniciou o seu texto com uma introdução referente à ascensão de Hitler ao poder, com um desenvolvimento onde refere a ação de Hitler e uma conclusão quando a relaciona com a 2.ª guerra mundial contudo, como já foi dito, de forma pouco explicativa.

**“Após o trabalho realizado cheguei à conclusão que houve medidas muito drásticas. Uma das coisas que me chocou foi o facto de haver muitas mortes, pessoas sem água para beber que morriam à sede e à fome, sobretudo crianças. Mas tudo isto não deixou de ser medidas para solucionar um problema, a crise económica. Por isso Hitler partiu à conquista de países para ganhar mais poder político e económico. Ele defendia uma só raça, a ariana, daí o querer acabar com as raças inferiores. Não deixo de concordar com algumas das medidas tomadas por Hitler.”** (Diogo T.)

O Diogo T., no seu texto, também se limitou a uma descrição factual menos explicativa. É visível um entendimento global dos factos históricos bem como a importância das fontes para o mesmo, quando a elas faz referência, **“Após o trabalho realizado cheguei à conclusão que houve medidas muito drásticas.”** O aluno incute ainda juízos de valor ao abordar algumas temáticas, **“Mas tudo isto não deixou de ser medidas para solucionar um problema, a crise económica.”**

**“ (...) Hitler defendia uma raça, a ariana e dizia que os alemães eram seus descendentes por isso deveriam governar todos os outros. Na sua perspectiva, via os judeus como a raça inferior que era preciso exterminar criando os campos de concentração. (...) Proibiu os partidos políticos, criando o regime de partido único e a gestapo (policia política que perseguia todos aqueles que dissessem mal de Hitler e, caso isso acontecesse, essas pessoas sofreriam as consequências).”**  
(Joana)

Apesar de uma descrição factual menos explicativa, quando se estabelece uma comparação entre os dois textos que a Joana redigiu, verificou-se uma clara progressão na compreensão dos factos históricos. A aluna passou de um conhecimento fragmentado para um outro, após o trabalho com fontes, onde se denota um entendimento global pois o seu discurso escrito já apresentou algum encadeamento lógico apesar de pouco explicativo.

#### 4b) Mais explicativa

**“Hitler tenta entrar à força no poder praticando um golpe de estado. Durante o período em que esteve preso escreveu a bíblia do nazismo, o livro «A minha luta». É lá que expõe as suas ideias que, quando sobe ao poder, coloca em prática. Um dos princípios do nazismo era o racismo, em que se defendia uma raça superior que deveria dominar todas as outras, neste caso a raça ariana. O racismo levou ao antissemitismo, contra os judeus que, para Hitler era a raça inferior. Para os matar utilizou os campos de concentração onde os exterminava nas câmaras de gás e fornos crematórios (...).”** (Teresa)

A Teresa realizou uma descrição factual apresentando alguns elementos da narrativa. O seu discurso apresenta algum encadeamento e conexão entre factos históricos revestido de explicação dos mesmos. Houve um entendimento das mensagens subjacentes às fontes trabalhadas, **“Mas para Hitler, estar contra os judeus não era suficiente, ele tinha de agir e, com este pensamento, aconteceu o genocídio, o extermínio total de uma raça considerada inferior. Para os matar utilizaram espingardas, câmaras de gás, fornos crematórios. Estes métodos eram utilizados nos campos de concentração, o mais conhecido era o de Auschwitz na Polónia.”** (factos referidos em fontes trabalhadas)

**“ Os aspetos que considero mais importantes foram o racismo e antissemitismo de Hitler que achava serem os arianos os mais importantes, a raça que defendia e os outros eram raças discriminadas – racismo. O antissemitismo era contra os judeus. Praticou o genocídio e holocausto – um desastre – foram mortos nos campos de concentração, as crianças desesperadas com sede e fome e as pessoas a pensarem que iam trabalhar. (...)”** (Matilde)

Também a Matilde evidenciou uma progressão nas suas ideias. De um primeiro texto fragmentado, redigiu um segundo, após o trabalho com fontes, estruturado com coerência. Se na primeira tarefa a aluna se limitou a apresentar ideias vagas sobre os factos, na tarefa 2, descreve explica-os. Em várias partes do seu texto, a Matilde evidencia o trabalho com as fontes integrando na sua descrição algumas mensagens veiculadas por elas, **“A solução dos judeus para tentarem sobreviver foi a resistência judaica(...) Mas essa resistência não contribuiu para impedir o genocídio. Nem todos os alemães**

**defendiam o nazismo formando também movimentos de resistência como as tentativas de morte de Hitler(...).**

4c) Explicativa com opinião

**“Os aspetos que foram mais importantes (na minha opinião) foram talvez a maneira como as raças inferiores foram discriminadas e os horrores que lhe fizeram. Afinal, o ódio que Hitler tinha por essas raças foi uma das maiores razões para a 2ª Guerra Mundial. As coisas horríveis pelas quais passaram nos campos de concentração foram desumanas, demónicas que não poderiam ter sido feitas por pessoas. Este tipo de coisas só poderia ser obra de monstros!” (João)**

O João apresenta um discurso opinativo revelador de uma compreensão dos factos históricos apresentados por si recorrendo a juízos de valor como é visível na frase **“As coisas horríveis pelas quais passaram nos campos de concentração foram desumanas, demónicas que não poderiam ter sido feitas por pessoas. Este tipo de coisas só poderia ser obra de monstros!”**

**(...) Hitler defendia que a sua raça (ariana) era superior a todas, sendo a mais inferior a semita (judeus) e por isso desenvolveu o genocídio. Em 1939, Hitler invade a Polónia e com isso deu início à 2.ª guerra mundial. Durante a guerra perseguiu, torturou e matou milhares de judeus mandando-os para os campos de concentração onde eram gaseificados. Para mim o nazismo foi uma coisa muito má porque morreram milhares de pessoas inocentes e indefesas, é esta a minha opinião.” (José)**

Também o José evidenciou uma progressão na compreensão dos factos históricos. De uma primeira tarefa onde redige um texto descritivo sem rasgos de explicação, o aluno realizou a 2ª tarefa apresentado um texto com esboço de narrativa onde imprimiu uma introdução, desenvolvimento e conclusão, conectando os factos, explicando-os e opinando.

**“No trabalho que realizámos vimos algumas características do nazismo. Testemunhos de judeus, a resistência judaica e alguns planos para matar Hitler. Quando Hitler subiu ao poder tinha muitas ideias para colocar em prática como o racismo ( a defesa de uma raça superior que devia dominar todas as outras), o antissemitismo com a perseguição aos**

**judeus mortos em massa (genocídio). (...) As pessoas eram levadas para os campos de concentração e não tinham bem a noção do que iam lá fazer, penso eu. Pensavam que iam trabalhar mas, na verdade, iam morrer. Quando os judeus se aperceberam do que se estava a passar começaram a organizar grupos de resistência. Também havia alemães que estavam contra Hitler tendo havido várias tentativas para o matar. Apesar de muitas pessoas estarem contra o nazismo, este sempre foi mais forte. Na minha opinião, acho que não foi justo o que Hitler fez com os judeus pois estes eram iguais a todos os outros, apenas de raça diferente.” (Ana M.)**

Após o trabalho com fontes, a Ana redigiu um texto onde revelou entendimento dos factos denotando uma progressão na compreensão dos mesmos (na tarefa 1 realizou um texto fragmentado com ideias soltas), descrevendo-os, explicando-os e apresentando a sua opinião **“Na minha opinião, acho que não foi justo o que Hitler fez com os judeus pois estes eram iguais a todos os outros, apenas de raça diferente.”** O nível de desempenho em que a Ana se integra corrobora da categorização do estudo levado a cabo por Barca e Gago (2000), em as autoras o denominam de “Descentração Emergente”, definindo-o como o entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes, discordantes e com outros autores com um ponto de vista descentrado.

### **Nível 5: Narrativa Emergente**

**“Para mim, os aspetos mais importantes do Nazismo foram o genocídio (a morte de milhões de pessoas nos campos de concentração, que foi o que mais me chocou, principalmente as formas como o faziam), o racismo e as injustiças impostas às chamadas raças inferiores e o facto de a Alemanha ser o país causador da 2ª Guerra Mundial (ao invadir a Polónia e sair da Sociedade das Nações) ...” (Inês)**

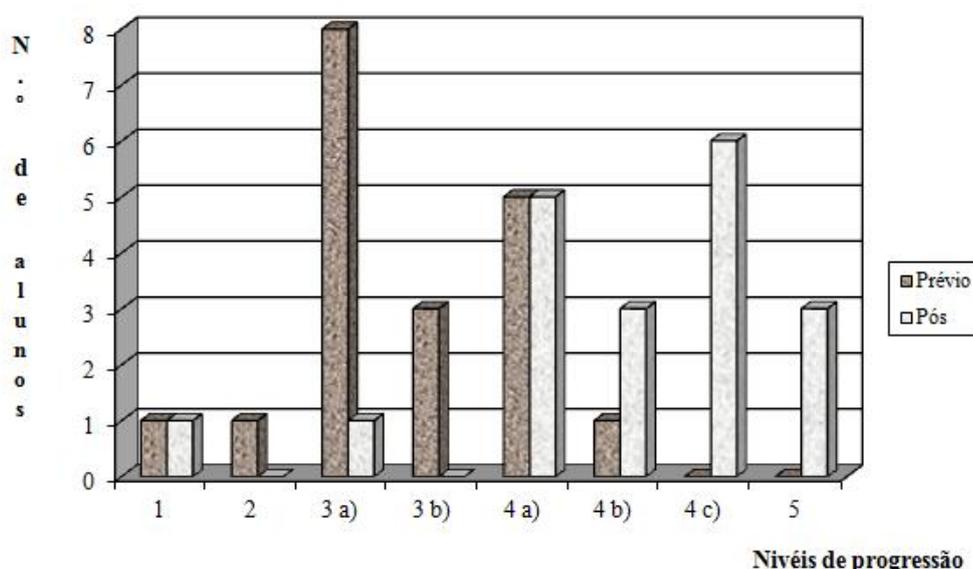
**“Hitler era a favor do racismo, defendia que havia uma raça superior, os arianos e todas as outras eram consideradas inferiores. A raça considerada mais inferior era a judaica acusados de não terem território, de estarem espalhados pela Europa e de quererem dominar na Alemanha. Essa discriminação, conhecida por antissemitismo levou ao genocídio, a sua morte em massa e ao holocausto, a morte em campos de concentração. Hitler teve um poder totalitário criando uma polícia política, a Gestapo (...), fazia a censura em que nada seria publicado se dissesse mal de Hitler ou da sua política. Também nas escolas foram tomadas medidas no**

**sentido das crianças serem educadas no seio dos princípios nazis (...). (Nuno)**

Tanto o Nuno como a Inês construíram narrativas estruturadas com um discurso organizado e coerente através de formas explicativas e argumentativas dos factos históricos por si descritos denotando um fio condutor dos seus discursos.

Após o trabalho com fontes, verificou-se que a maioria dos alunos revelou uma progressão nas suas ideias apresentadas na construção dos seus textos (tarefa 2). A maior parte dos discentes passou a estar enquadrada nos níveis 4 (Descrição factual, menos, mais explicativa e opinativa) e 5 (Narrativa emergente). Dos 19 alunos que elaboraram os textos após o trabalho com fontes, verificou-se que apenas 2 alunos estão integrados nos primeiros três níveis (1 aluno no nível 1 – generalidades e 1 aluno no nível 3a). Os restantes 17 alunos enquadram-se nos níveis 4 e 5 (5 alunos no nível 4a – descrição factual menos explicativa, 3 alunos no nível 4b – descrição factual mais explicativa e 6 alunos no nível 4c – descrição factual explicativa com opinião). Saliente-se que três alunos construíram narrativas emergentes – nível 5.

No gráfico que abaixo se apresenta pode-se verificar o nível de progressão dos alunos quando comparamos as duas narrativas escritas (narrativa prévia e após o trabalho com fontes).



**Gráfico 1:** Comparação entre a tarefa 1 (texto prévio) e tarefa 2 (texto pós trabalho com fontes)

Ao analisarmos o gráfico verifica-se que houve claramente uma progressão na construção das narrativas o que indicia a importância do trabalho com fontes. Este trabalho propiciou aos alunos uma melhor compreensão dos factos históricos contribuindo para melhorar o seu desempenho argumentativo. Apenas dois alunos continuaram a evidenciar dificuldades não havendo progressão nas suas ideias, contrariamente aos 13 alunos que, na tarefa 1 (texto prévio ao trabalho com fontes) se enquadraram nos primeiros três níveis. Em suma, dos 19 alunos que realizaram as tarefas propostas, 17 conseguiram melhorar o seu desempenho envolvendo aqui o desenvolvimento das suas capacidades de tratamento de fontes, do cruzamento de fontes com perspectivas diversificadas e a contextualização histórica do seu conteúdo. À semelhança de vários investigadores em educação histórica, poderemos corroborar da mesma opinião de que trabalhar com fontes deverá ser a base da prática pedagógica em sala de aula.

Por outro lado, tal como defende Lee (2002), este trabalho realizado em sala de aula permite o desenvolvimento de capacidades essenciais que vão da utilização de fontes (a sua interpretação com o questionamento e tratamento da informação passando pela compreensão histórica quando se atribui um significado à informação selecionada e culminando na narrativa, na sua forma escrita com a apresentação de um discurso descritivo e explicativo utilizando conceitos próprios da disciplina. Saliente-se ainda a importância do trabalho com documentos escritos na aula de História constituindo este, na opinião de Magalhães (2000) *um instrumento extremamente interessante, que permite desenvolver com os/as alunos/as esquemas de aprendizagem orientada e simultaneamente, potencialmente autónoma.* (p. 22) Tendo por base o que autora defende, houve a preocupação de construir um conjunto de questões orientadoras que permitissem aos alunos uma abordagem às fontes que conduzissem a uma compreensão das mensagens veiculadas e que potenciasses a progressão dos seus conhecimentos. Por outro lado, as fontes selecionadas, sendo diversificadas e multiperspetivadas, contribuíram para que os alunos refletissem sobre as ideias e pontos de vista veiculados permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades argumentativas, neste caso, na sua forma escrita.

Os perfis de compreensão apresentados convergiram também com o estudo de Parente (2004) que, por sua vez, desembocou, de forma geral, nos de Barca (2000) e Gago (2001).

Em suma, nos textos produzidos, os alunos exprimiram o passado humano evidenciando uma compreensão explicativa – descritiva à qual subjaz a capacidade de interpretação e análise condutoras de uma atitude reflexiva, crítica e, conseqüentemente, argumentativa. Prova disso são os comentários que os alunos iam proferindo à medida que realizavam a análise das fontes, dados obtidos mediante o preenchimento de uma grelha de observação. Nesta foi-se registando a reação dos alunos (comentários, atitudes, motivação) e as dificuldades manifestadas (incompreensão da temática e tarefa, análise documental). As primeiras reações prenderam-se com a dimensão do dossier, **“Tantos textos!!”** – diziam uns; **“Nunca mais terminamos. Isto é enorme!”** – comentavam outros. Quando começaram a leitura das fontes, outras reações foram surgindo, **“Este texto é enorme”** – proferia um (referindo-se à fonte E, do grupo I) **“Mas é uma história, é interessante”** – dizia outro. Quanto às dificuldades, alguns alunos referiram a dimensão das fontes bem como algumas palavras mais difíceis das quais não sabiam o significado levando-os a recorrer à professora e ao uso de dicionários disponíveis na sala de aula. À medida que o trabalho ia avançando, outras reações e comentários foram surgindo, **“Afinal já percebi algumas coisas”, “Que coisas?”, “Porque é que Hitler fez os campos de concentração, o que acontecia neles”, “Que havia alemães que não concordavam com o nazismo”**. Outros afirmaram que este trabalho lhes tinha permitido **“alargar os seus conhecimentos”, “Eu sabia algumas coisas, mas pouco, agora sei muito mais”**. Por outro lado, os alunos também se manifestaram relativamente ao facto de estarem a trabalhar a pares dizendo que era mais fácil a análise das fontes, que lhes permitia a troca de opiniões.

Com os resultados apresentados constatou-se que a utilização de fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos na sua forma escrita, respondendo à primeira questão de investigação - **A utilização de fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos?**

Atendendo à 2.<sup>a</sup> questão de investigação, **Como se evidencia a qualidade desse desempenho, na forma oral e na forma escrita?**, procedeu-se à organização do debate em sala de aula sendo esta a última tarefa realizada pelos alunos. Com base num conjunto

de questões que foram sendo colocadas, os alunos foram-se envolvendo argumentando e contra-argumentando as intervenções que iam surgindo, opinando com base nas suas próprias ideias ou recorrendo a informação das fontes anteriormente trabalhadas.

Da análise das intervenções, exemplifica-se de seguida algumas delas.

Os intervenientes, na primeira questão orientadora - **Hitler teve razão para agir como agiu? Que argumentos estiveram na base da sua ação? Concordam?** - foram unânimes em considerar que Hitler teve razão para agir como agiu embora não concordassem com a forma como o fez.

**“Sim uma vez que Hitler estaria revoltado por não ter conseguido seguir o seu sonho, não conseguir subir ao poder uma vez que foi preso quando tentou o golpe de estado. Criou um grande ódio às pessoas. Escreveu o livro “ a minha luta” defendendo a raça pura – os arianos – e eliminar as outras, especialmente os judeus.”** (Ana R.)

**“Estive a refletir sobre o assunto. Eu penso que Hitler seria doente, algum trauma da sua infância levou a que agisse desta forma.”** (Ana R.)

**“Não concordo apesar de Hitler ter as suas razões contudo, as suas frustrações não podem ser levadas contra as pessoas ao ponto de as matar. Os problemas eram dele, ninguém teria nada a ver com isso.”** (Diogo C.)

Os alunos não se limitaram a respostas de “concordo/ não concordo” mas apresentaram argumentos, mais ou menos explicativos para as respostas dadas.

Por seu turno, grande parte dos alunos considera que as razões que levaram à ação de Hitler prenderam-se com a sua revolta e frustração, contudo, houve alunos que conseguiram contrapor essa ideia. Os alunos não se limitaram a respostas de “concordo/ não concordo” mas apresentaram argumentos, mais ou menos explicativos para as respostas dadas.

**“A revolta não terá sido a sua principal razão. Hitler sempre teve as suas ideias específicas. Queria subir ao poder para as colocar em prática. Fez a Bíblia do Nazismo – A minha luta, onde defendia o racismo e o antissemitismo.”** (Márcio)

**“Hitler não agiu sozinho, conseguiu, com o seu poder de argumentação, influenciar outros sobretudo por causa da crise que afetou a Alemanha e deixou a população descontente.”** (Liliana)

Relativamente à questão da **“Intencionalidade na sua ação”**, também houve unanimidade em considerar que a ação do Hitler foi intencional:

**“Foi intencional. Antes de subir ao poder já defendia e, quando sobe ao poder, apenas vai colocar em prática.”** (Márcio)

**“Tinha sido planeado. Sabia que os judeus eram muito inteligentes e ninguém poderia ser superior a ele e à sua raça.”** (Diogo T.)

**“Quando estive preso planeou tudo o que iria fazer, logo, foi intencional.”** (Diogo C.)

**“Tinha sido planeado. Sabia que os judeus eram muito inteligentes e ninguém poderia ser superior a ele e à sua raça.”** (Diogo T.)

Verificou-se que os alunos tiveram alguma dificuldade em argumentar a intencionalidade da ação de Hitler. Apesar de considerarem a intencionalidade da ação, tiveram algumas dificuldades em explicar as razões para as suas respostas.

Na questão - *O que foi o Genocídio? Quais os objetivos do genocídio?* – os alunos revelaram dominar os conceitos contudo, numa primeira fase remeteram o genocídio apenas para os judeus o que acabou por conduzir o debate para a contra – argumentação de que o genocídio não se reportou apenas aos judeus.

**“A morte, em massa, dos judeus.”** (Nuno)

**“O querer exterminar uma raça, a judaica, por considerar serem inferiores aos arianos. Extermínio total de uma raça. Neste caso os judeus. Ao defender a raça pura, Hitler queria exterminar as raças inferiores”** (Liliana)

**“O genocídio não teve apenas a ver com os judeus, foi também os homossexuais. (Diogo C.)**

**“Queria exterminar todos os que se opusessem às suas ideias, não contra um grupo em específico.” (Teresa)**

**“Não foi apenas com os judeus. Não podemos apenas culpar Hitler mas também todos aqueles que o apoiaram (SS, SA). Por outro lado havia muitos judeus, mas não foi apenas contra eles. Foi contra os que tinham culturas diferentes. Tal como em Portugal, Salazar era o pai, o homem era o senhor da casa. Hitler defendia uma só religião, um só líder e todos a defender as mesmas ideias.” (Márcio)**

Quando se levou a questão - *O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?* – os alunos revelaram ter compreendido o conceito de resistência considerando que a nazi e a judaica foram diferentes. Neste ponto não existiu consenso uma vez que houve alunos a considerar a resistência judaica mais pacífica do que a alemã e o contrário bem como os que consideraram que ambas terão sido ativas.

**“Houve formas de resistir. Grupos organizados que mostraram a sua revolta contra Hitler, foi uma forma de protesto” (Diogo C.)**

**“Mas houve dois tipos de resistência: a judaica, mais pacífica, de proteção aos seus com recurso a granadas, cocktails. A alemã foi feita por alemães que não concordavam com o nazismo e que vão tentar assassinar Hitler.” (Teresa)**

**“A alemã foi passiva, mais com propaganda; a judaica foi ativa tentando salvar os judeus.” (Diogo A.)**

**“Ambas foram ativas. A alemã organizou várias tentativas falhadas para matar diretamente Hitler, não foram apenas os panfletos. Não digo que o nazismo acabasse com a morte de Hitler. Podia haver a continuação das ideias do nazismo com outros.” (Márcio)**

Os alunos intervenientes, de certa forma, conseguiram veicular os seus pontos de vista, refutar ideias contrárias às suas, justificando e argumentando.

Quando questionados acerca de - *O genocídio apenas se relaciona com o período da 2ª guerra?* – os alunos consideraram que não, manifestando opiniões divergentes ao afirmarem que antes de Hitler já se praticara genocídio bem como hoje em dia ainda acontece manifestando, nas suas respostas, uma transposição da ação passada para o presente (marcos de consciência histórica).

**“Não, há genocídio hoje em dia, como é o caso da Líbia.”**  
(Teresa)

**“Mesmo antes da 2ª Guerra já existia.”** (Márcio)

**“A pena de morte é genocídio.”** (Diogo T.)

**“Também existe na Europa, escondido. Há muitas formas de genocídio. Há pessoas, cidadãos mais poderosos que o praticam.”** (Márcio)

**“Acho que tudo o que seja um atentado aos direitos humanos é genocídio.”** (Teresa)

**“Há vários tipos de genocídio e tão cedo não vai acabar porque as pessoas têm uma mente fechada. Por exemplo, dizem que não são racistas mas são. Continuam a matar.”**  
(Márcio)

Recorrendo à mesma categorização aplicada nos textos escritos, e no sentido de perceber o desempenho argumentativo dos alunos na sua forma oral, procedeu-se ao isolamento das falas dos alunos nas várias questões colocadas durante a realização do debate. Exemplifica-se algumas respostas dadas pelos alunos para cada uma das categorias. Para que o discurso possa ser entendível, colocou-se a fala do aluno seguida, entre parêntesis, da questão que originou a resposta.

### **Nível 1: Generalidades**

Nenhum texto se integra neste nível

### **Nível 2: Cronologia**

Nenhum texto se integra neste nível

### **Nível 3: Ideias Soltas**

3a) Fragmentos

Nenhum texto se integra neste nível

3b) Opinativo

Nenhum texto se integra neste nível

**Nível 4: Descrição factual**

4a) Menos explicativo

**“Sim, foi preso. Quis entrar para uma escola de artes e nunca conseguiu. Estava revoltado o que o levou a agir como agiu (Hitler teve razão par agir como agiu?)”**

**“A alemã foi passiva, mais com propaganda; a judaica foi ativa tentando salvar os judeus.” (O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?)**

Diogo A.

No seu discurso oral, o Diogo descreveu os factos sem, no entanto, alcançar um nível elaborado de explicação dos mesmos.

**“Os judeus foram os visados porque não tinham um lugar próprio, sempre andaram espalhados pelo mundo.” (Apenas os judeus foram perseguidos?)**

**“A alemã foi passiva muito virada para a divulgação de panfletos enquanto a judaica foi ativa, no sentido de salvar os judeus.” (O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?)**

**“Houve uma intencionalidade.” (Houve intencionalidade na sua ação?)**

**“Não, também foram mortos outros.” (o genocídio apenas foi dirigido aos judeus?)**

(José)

À semelhança do Diogo, o José também recorreu a uma descrição factual pouco explicativa manifestando algumas dificuldades na argumentação das suas respostas como é evidenciado na intervenção em que, referente ao genocídio, **“Não, também foram mortos outros.”** Em que o aluno dá a entender que não foram apenas os judeus o alvo do nazismo, houve “outros” mas nada mais refere.

#### 4b) Mais explicativa

**“Não concordo, acho que as medidas por ele tomadas foram muito drásticas e ele, sozinho, não o faria, teve muita gente do seu lado. Mas, apesar de drásticas, foram tomadas medidas necessárias. Foi a forma de levar a Alemanha para a frente, acabar com a crise e diminuir o descontentamento da população.”** (*Concordam com a sua ação?*)

(Nuno)

**“Hitler defendia a ideia de que apenas havia uma raça que deveria dominar tudo – a raça ariana perseguindo e matando outros, em especial os judeus. Foi a forma de resolver os problemas que a Alemanha estava a atravessar, uma crise. Não terá sido a melhor forma.”** (*Hitler teve razões para agir como agiu?*)

(Ana M.)

**“Foi uma forma de resistir, quer por parte dos judeus quer dos próprios alemães que não concordavam com Hitler e a sua ação. Ambas foram ativas tendo em conta o que pretendiam, no fundo, o mesmo: evitar o que se estava a passar, evitar o genocídio, acabar com o nazismo.”** (*O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?*)

(Joana)

Nos seus discursos orais, os alunos apresentaram algum encadeamento e conexão entre factos históricos revestido de explicação dos mesmos. Ao falarem da ação de Hitler conseguiram, de forma lógica, apresentar os seus argumentos para validar as opiniões manifestadas.

#### 4c) Explicativa com opinião

**“Considero que, para mostrar o seu poder e autoritarismo, para solucionar a crise do país, não quer dizer que pessoas inocentes devam ser mortas como aconteceu, judeus e outros.**

**Também achava que esses outros grupos eram inferiores.”**  
*(Apenas os judeus foram perseguidos?)*

**“Não concordo. Hitler defende a raça ariana quando ele próprio não tinha as suas características. Se o povo soubesse, se calhar nada disto teria acontecido, nem o teriam colocado no poder.”**

**“Mas na bíblia diz “Não matarás”. Como é que Hitler, seguidor do cristianismo, julgo eu, vai fazê-lo?”** *(Concordam com a sua ação?)*

(Inês)

A Inês apresenta um discurso oral organizado, coerente, com descrição e explicação dos factos históricos recorrendo a argumentos para suportar as suas respostas emitindo juízos de valor ao opinar sobre as questões. Problematiza situações e levanta questões, como se evidencia nas suas intervenções: **“Se o povo soubesse, se calhar nada disto teria acontecido, nem o teriam colocado no poder”**, **“Mas na bíblia diz “Não matarás”. Como é que Hitler, seguidor do cristianismo, julgo eu, vai fazê-lo?”** A aluna revela aqui o seu sentido crítico.

#### Nível 5: Narrativa Emergente

**“Sim uma vez que Hitler estaria revoltado por não ter conseguido seguir o seu sonho, não conseguir subir ao poder uma vez que foi preso quando tentou o golpe de estado. Criou um grande ódio às pessoas. Escreveu o livro “ a minha luta” defendendo a raça pura – os arianos – e eliminar as outras, especialmente os judeus.”** (Hitler teve razão par agir como agiu?)

**“Não concordo. Estive a refletir sobre o assunto. Eu penso que Hitler seria doente, algum trauma da sua infância levou a que agisse desta forma. Mas se os alemães soubessem que para isso morreriam muitos inocentes, não tenho tanta certeza se Hitler teria subido ao poder. Ele foi totalitário, mandava em tudo, queria dominar tudo e todos. Talvez esta fosse a forma de o demonstrar: crueldade, violência.”**  
*(Concordam com a sua ação?)*

**“Houve a Rosa Branca, os próprios alemães que tentaram matar Hitler. Não, a judaica estava virada para a ajuda espiritual, a alemã estava direcionada para a morte de Hitler. A forma como agiram foi diferente.”** *(O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?)*

**“Hoje há, mesmo sem as pessoas saberem. Há atentados contra pessoas consideradas diferentes. Há guerra em países onde se vê o atentado à vida humana. Isso continua a ser genocídio”** *(O genocídio apenas se reporta ao período da 2ª Guerra Mundial?)*

(Ana R.)

Oralmente, a Ana recorreu a um discurso organizado, coerente e revelador, na maior parte das suas respostas, de uma lógica sequencial ao explicar os factos, ao estabelecer relações entre eles, ao argumentar as suas posições. Tais características levam-nos a integrar as suas intervenções na categoria de narrativa emergente.

**“Na Alemanha foi diferente. Hitler construiu campos de extermínio. Organizou as SS, a Gestapo, apostou na força que conduziu a um medo crescente. Perante a resistência no gueto de Varsóvia, Hitler tentou tudo para ganhar sempre com os seus ideias em vista. O medo acabou por levar a uma resistência alemã tardia. Ambas foram ativas. A alemã organizou várias tentativas falhadas para matar diretamente Hitler, não foram apenas os panfletos. Não digo que o nazismo acabasse com a morte de Hitler. Podia haver a continuação das ideias do nazismo com outros.”** *(O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?)*

**“Mesmo antes da 2ª Guerra já existia. Também existe na Europa, escondido. Há muitas formas de genocídio. Há pessoas, cidadãos mais poderosos que o praticam. Há vários tipos de genocídio e tão cedo não vai acabar porque as pessoas têm uma mente fechada. Por exemplo, dizem que não são racistas mas são. Continuam a matar.”** *(O genocídio apenas se reporta ao período da 2ª Guerra Mundial?)*

(Márcio)

O Márcio, nas suas intervenções, apresentou um discurso estruturado, organizado e coerente através de formas explicativas e argumentativas dos factos históricos por si descritos denotando um fio condutor. Revelou ainda, nas suas intervenções, o recurso às fontes analisadas como suporte para as suas argumentações, **“Perante a resistência no gueto de Varsóvia, Hitler tentou tudo para ganhar sempre com os seus ideias em vista.”** (Grupo III, fonte B – dossier de trabalho)

**“Mas houve dois tipos de resistência: a judaica, mais pacífica, de proteção aos seus com recurso a granadas, cocktails. A alemã foi feita por alemães que não concordavam com o nazismo e que vão tentar assassinar Hitler. A alemã não era virada para salvar os judeus mas sim salvar o povo alemão do nazismo enquanto a judaica pretendia a salvação e proteção dos judeus.”** (*O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?*)

**“Quería exterminar todos os que se opusessem às suas ideias, não contra um grupo em específico. Não é a matar que se consegue inculcar as ideias que se defende.”** (*O genocídio apenas foi dirigido aos judeus?*)

**“Não, há genocídio hoje em dia, como é o caso da Líbia. É uma atitude contra a humanidade. Acho que tudo o que seja um atentado aos direitos humanos é genocídio. Só acaba quando as pessoas se entenderem, quando falarem pacificamente, quando deixarem de ser egoístas, quando chegarem à conclusão que não é com recurso à força que os problemas terminam.”** (*O genocídio apenas se reporta ao período da 2ª Guerra Mundial?*)

(Teresa)

A Teresa revelou uma fluidez no seu discurso oral denotando a preocupação em explicar de forma clara os seus pontos de vista. Apresentou um discurso coerente, explicativo dos factos históricos argumentado sempre as suas posições.

**“Hitler queria expandir a Alemanha e solucionar a crise e por isso os deficientes em nada contribuían. Concordo, em parte, com a ação de Hitler. Essas pessoas apenas gastam dinheiro ao Estado sem retribuir. Se estivesses na pele de Hitler tinhas que fazer enriquecer o país e os deficientes não contribuem para isso”** (*Concordam com a sua ação?*)

**“A pena de morte é genocídio. Continua, hoje, a haver racismo. Contra os negros, por exemplo. À noite, se**

**passarmos por um grupo de pessoas brancas não temos medo mas se forem negras não passamos ao pé.”** (*O genocídio apenas se reporta ao período da 2ª Guerra Mundial?*)

(Diogo T.)

O Diogo também apresenta um discurso oral coerente e organizado, explicativo e argumentativo das suas opiniões. Por outro lado, revela alguma atitude empática como se exemplifica na resposta dada a uma questão que lhe é colocada por um colega:

**“- Se fosses homossexual, gostavas de morrer?”**

**“Se fosse para solucionar a crise do meu país não me importaria.”**

Após a categorização do discurso oral verificou-se que a maioria dos alunos revelou um enquadramento nos níveis 4 (Descrição factual, menos, mais explicativa e opinativa) e 5 (Narrativa emergente). Dos 19 alunos intervenientes no debate em sala de aula, 14 integram-se no nível 4 (7 alunos numa descrição factual menos explicativa; 4 alunos na descrição factual mais explicativa e 3 alunos na descrição factual explicativa com opinião) e 5 alunos no nível 5 (narrativa emergente). Ao estarem enquadrados nos níveis superiores (4 e 5), à semelhança dos textos escritos pós trabalho com fontes, depreende-se a importância e o contributo do trabalho com este tipo de documentos para o desempenho argumentativo dos alunos, neste caso, na sua vertente oral.

Apresenta-se, de seguida, o **gráfico 2** que compara o desempenho dos alunos na sua forma escrita e oral.

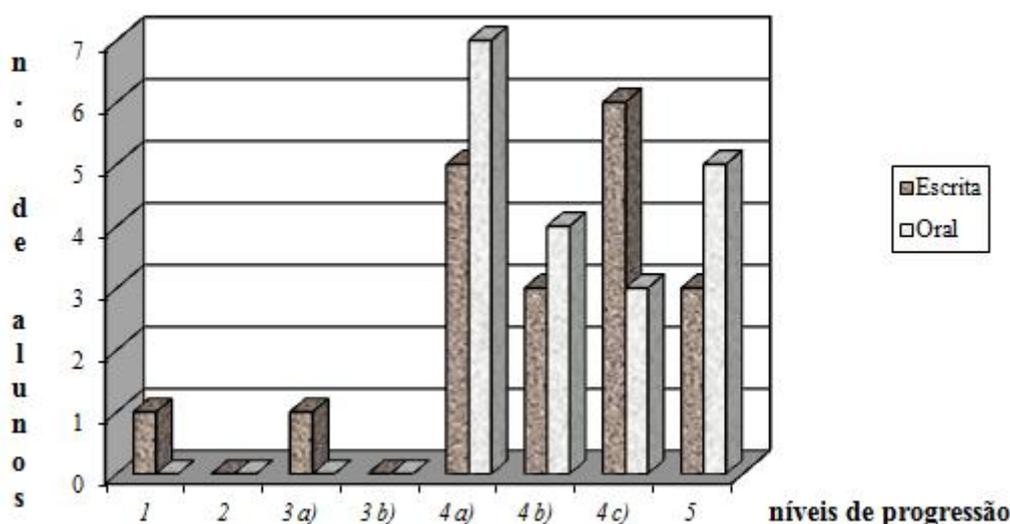


Gráfico 2: Comparação entre o desempenho escrito e oral

Ao analisarmos o gráfico, que compara o desempenho dos alunos na sua forma escrita e oral, verifica-se que, apesar de a diferença ser ligeira, os alunos revelaram melhor desempenho na forma oral o que, de certa forma, reforçou a perceção que se tinha relativamente a uma maior facilidade por parte dos alunos em expressarem os seus pontos de vista oralmente (no que diz respeito aos alunos alvo deste estudo). A perceção de que os alunos teriam um desempenho argumentativo de maior qualidade na sua forma oral não foi evidenciada pelo estudo uma vez que a diferença entre o desempenho escrito e oral é ligeira. A perceção que se teve foi a de que os alunos revelam um maior cuidado no uso da linguagem que utilizavam na sua comunicação escrita mas que, na forma oral conseguem explicar melhor os seus pontos de vista contudo, considera-se que essa “facilidade” se deve ao contexto em que ocorre: situação de debate, uma vez que quem está a mediar acaba por ir levantando questões que conduzem os alunos à procura de maior e melhores argumentações para explanarem os seus pontos de vista. Refira-se que este tipo de atividade (debate), ao longo do ano letivo, fora uma prática recorrente tendo os alunos manifestado o seu interesse pela mesma. O debate desenvolvido em sala de aula foi observado por uma professora que se prontificou a colaborar tendo registado alguns dados referentes à frequência das intervenções, fluidez do discurso, capacidade de argumentação, interesse e empenho manifestados. Dos registos efetuados verificou-se um empenho e interesse por parte dos alunos. Mais de metade dos discentes intervieram em

todas as questões apresentadas para debater contudo, alguns alunos fizeram-no poucas vezes o que se prende com as próprias características dos discentes uma vez que são mais introvertidos tendo dificuldades em se exporem perante os outros. Quer a fluidez do discurso quer a capacidade de argumentação também foi visível na maior parte dos alunos.

Em suma, houve uma progressão de conhecimento histórico por parte dos alunos tendo-se constatado a modificação das ideias que estes já possuíam sobre a temática e manifestado na tarefa 1.

Como já foi referido anteriormente, foi visível, nas intervenções escritas e orais, a importância e o contributo que a análise de fontes deu ao desempenho dos alunos uma vez que vários as referiram nas tarefas realizadas (tarefa 1 e debate). Exemplifica-se de seguida algumas delas:

**“Os judeus na Alemanha foram proibidos de praticar medicina, de terem direito ao voto, as crianças foram expulsas das escolas alemãs”** (Grupo II – fonte A) (Matilde)

**“Mas para Hitler, estar contra os judeus não era suficiente, ele tinha de agir e, com este pensamento, aconteceu o genocídio, o extermínio total de uma raça considerada inferior. Para os matar utilizaram espingardas, câmaras de gás, fornos crematórios. Estes métodos eram utilizados nos campos de concentração, o mais conhecido era o de Auschwitz na Polónia.”** (Grupo I - Fonte E) (Teresa)

**“Mais tarde, um dos nazis tentou matar Hitler, deixando uma bomba, mas saiu impune porque a mesa o protegeu da morte.”** (Grupo III – Fonte E) (Sofia)

**“Mas havia pessoas que não sabiam. Ele tinha o poder persuasão. Alguns nem sabiam dos campos de concentração.”** (Grupo I - Fonte E) (Márcio)

**“Os próprios judeus nem sabiam o que lhes ia acontecer nos campos de concentração.”** (Grupo I - Fonte E) (Liliana)

**“Na Alemanha foi diferente. Hitler construiu campos de extermínio. Organizou as SS, a Gestapo, apostou na força que conduziu a um medo crescente. Perante a resistência no gueto de Varsóvia, Hitler tentou tudo para ganhar sempre com os seus ideias em vista. O medo acabou por levar a uma resistência alemã tardia.”** (Grupo III – Fonte B) (Márcio)

**“Houve a Rosa Branca, os próprios alemães que tentaram matar Hitler.”** (Grupo III – Fonte D) (Ana R.)

**“ Refere ainda que o Ariano é o «Prometeu da Humanidade», sendo este defensor da mesma ideia”** (Grupo I – Fonte B) (Inês)

**“Hitler via os judeus como uma raça incapaz de possuir qualquer força suscetível de construir uma civilização ou seja, via-os como uma raça incapaz de evoluir, de se expandir”** (Grupo I - Fonte C) (Liliana)

Numa comparação entre os textos prévios e os textos e debate (pós trabalho com fontes) foi visível uma progressão nos conhecimentos dos alunos. Se nos textos prévios, os estudantes manifestaram alguns conhecimentos relativamente a conceitos – chave sobre o racismo, o genocídio, holocausto, estes eram apresentados de forma fragmentada. Quando abordavam o racismo apenas falavam na perseguição da raça inferior referindo-se aos judeus, por exemplo. Após a análise das fontes e conforme os excertos apresentados, os alunos compreenderam os meios utilizados na perseguição aos judeus, **“Os judeus na Alemanha foram proibidos de praticar medicina, de terem direito ao voto, as crianças foram expulsas das escolas alemãs”**; algumas razões que estiveram na base dessa perseguição, **“Hitler via os judeus como uma raça incapaz de possuir qualquer força suscetível de construir uma civilização ou seja, via-os como uma raça incapaz de evoluir, de se expandir”** e, ainda a título de exemplo, a formação de movimentos de resistência por parte dos judeus e dos alemães, **“Houve a Rosa Branca, os próprios alemães que tentaram matar Hitler.”**

À luz do que Rüsen (2001) apresenta o conceito de consciência histórica (...) *a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua prática no tempo* (Alves, 2007,p.1) compreende-se que a consciência histórica confere à realidade uma direção temporal, uma orientação.

Assim sendo, trabalhar a consciência histórica implica uma dinâmica cíclica, por um lado, entre consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, por outro, entre passado, presente e futuro como defende Gago (2007), (...) *o passado é estudado na perspectiva do presente que se possui e de um futuro que se deseja* (p.129) e, no seio destas dinâmicas, a consciência histórica surge como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano.

No quadro do debate e de alguns argumentos apresentados pelos alunos poderemos evidenciar alguns marcos de consciência histórica ao ser visível um olhar sobre o passado no que diz respeito ao Genocídio alemão, ao compreendê-lo na sua dimensão temporal, distinguindo-o relativamente ao presente.

**“As pessoas não podem ser julgadas por serem diferentes.”**  
(Liliana)

**“Se assim fosse, hoje morreria metade da população.”**  
(Márcio)

**“Se fosse hoje não agiria da mesma forma. Fui contra os direitos da humanidade. Todos têm o direito à vida.”**  
(Liliana)

**“Se fosse hoje não agiria assim. Tentava resolver os problemas de uma outra forma.”** (Diogo C.)

**“Não posso concordar com o que fez. Os outros não tinham culpa. Todos somos iguais. Apesar de resolver os problemas não foi da melhor forma. Não se deve matar as pessoas.”** (Ana M.)

Nestas intervenções, os alunos demonstraram a função prática da consciência histórica dando ao presente uma orientação / direção temporal que o guiará na sua ação como um instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. De acordo com os perfis de consciência histórica traçados por Rüsen (2001), nas intervenções dos alunos podem ser detetados a consciência histórica exemplar (as experiências do passado são

casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana).

Depreendeu-se, através das intervenções dos alunos, que na maior parte dos casos, a compreensão da realidade passada contribuiu para tornar inteligível a realidade presente. A consciência histórica adquiriu uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a sua ação como se pode ver na afirmação do Diogo C. **“Se fosse hoje não agiria assim.”**

A compreensão histórica passou ainda, inequivocamente, pela capacidade dos alunos refletirem e analisarem as formas como os nossos antepassados atuaram e pensaram por forma a adotarem certas atitudes na senda do que podemos considerar empatia histórica. Assim defende Lee, citado por Barca (2003), *(...) a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece como sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram.* (p.20).

Através dos desempenhos orais e escritos dos alunos, verificou-se, nalguns argumentos apresentados, que os jovens perceberem as ações praticadas no passado, tendo entendido as razões que conduziram a tais ações, os interesses e as necessidades subjacentes às mesmas como defende Lee.

**“Se Hitler descobrisse, morria. São as suas ideias. Temos que pensar como naquela altura.”** (Márcio)

**“Hitler queria expandir a Alemanha e solucionar a crise e por isso os deficientes em nada contribuía. Concordo, em parte, com a ação de Hitler. Essas pessoas apenas gastam dinheiro ao Estado sem retribuir.”** (Diogo T.)

**“Se fosses homossexual, gostavas de morrer?”** (Diogo C.)

**“Se fosse para solucionar a crise do meu país não me importaria.”** (Diogo T.)

**“Estás a dizer isso porque não viveste na altura.”** (Diogo C.)

**“Essas pessoas nascem têm que viver. Se hoje estamos em crise, os desempregados estão a receber do Estado sem trabalhar, então morriam não?”** (Márcio)

Apesar de não concordarem com a ação de Hitler, os alunos demonstraram a capacidade de tentar colocar-se no papel da personalidade em causa e argumentar as razões da sua ação.

Algumas posições manifestadas pelos alunos seguem a linha do estudo de Lee apresentado nas II Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho em 2002, podendo integrar-se nos níveis definidos pelo investigador, nomeadamente no nível 5 - *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente*, cujas respostas indiciam o reconhecimento da necessidade de encontrar razões para as ações e situações do passado e dar-lhes sentido, naquela situação específica, **“O que fiz foi bem-sucedido, a Alemanha saiu da crise. As medidas foram drásticas mas com resultados. Atingi os meus objetivos.”** (Diogo A.) e nível 7 - *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo*, um nível de compreensão histórica mais sofisticado. Os alunos reconhecem que as ideias e valores das pessoas do passado se relacionam com um tipo de vida, com as condições materiais e o seu impacto nos padrões de comportamento diários e na sua forma de pensar e de sentir. Por outro lado, compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas que lhe servem de suporte.

Constatou-se, através da análise de dados e resultados obtidos, uma progressão das ideias históricas dos alunos ao trabalharem com fontes multiperspetivadas que lhes permitiu melhorar o seu desempenho escrito e oral. Por outro lado, não sendo questões centrais deste estudo, os alunos evidenciaram marcos de consciência histórica e de relação empática.

Em consonância com os estudos de investigação em Educação Histórica, os resultados apresentados corroboram alguns dos que têm vindo a ser encetados.

Verificou-se que os alunos se sentiram motivados, manifestando o seu interesse e empenho pelas atividades propostas o que terá contribuído para a progressão nos seus conhecimentos seguindo a ideia de Barton e Levstik (2001) que consideraram relevante desafiar os alunos com atividades que promovam o seu sentido crítico ao confrontá-los com diversas perspetivas acerca de uma mesma situação histórica.

Constatou-se ainda, comparando os textos elaborados pelos alunos, que estes, após o trabalho com fontes, deixaram de integrar, maioritariamente os três primeiros níveis de desempenho passando a integrar os níveis superiores (níveis 4 e 5). Tendo em conta o estudo levado a cabo por Barca e Gago (2000), em que as autoras constataram que os alunos que frequentam o 2º ciclo são já capazes de trabalhar com fontes históricas de perspetiva diversa embora apenas um número reduzido de alunos se tenha situado no perfil 3 e 4, perfis definidos como mais elaborados em termos de respostas. Ainda na linha de Barca e Gago (2000), os textos elaborados pelos alunos bem como o desempenho oral por eles manifestado enquadraram-se nos perfis traçados pelas autoras no seu estudo nomeadamente os perfis *Fragmentos* e *Entendimento global* como correspondendo ao que aqui se designou por *Generalidades*, *Ideias Soltas* (fragmentos e opinativo) tal como os perfis *Opinião Emergente* e *Descentração Emergente* como correspondendo aos níveis 4 – *Descrição Factual* (menos ou mais explicativo e explicativo com opinião) e nível 5 – *Narrativa Emergente*.

No que concerne à progressão na explicação e argumentação históricas dos alunos, verificou-se que, após o trabalho com fontes, as suas explicações apresentaram uma multicausalidade com o reconhecimento dos vários pontos de vista para a mesma situação histórica com a apresentação de um discurso escrito e oral que, nalguns alunos, se integrou numa narrativa emergente, corroborando dos níveis traçados por Barca (2000), nível 4 – uma explicação consensual e nível 5 – Perspetiva. Permite-nos ainda, à semelhança da autora, inferir que existem diferentes tipos de pensamento histórico tendo a autora constatado que alguns alunos mais novos apresentaram um nível explicativo, enquanto alguns dos alunos mais velhos raciocinavam ao nível da simples descrição. No estudo aqui apresentado, em que se trabalho com alunos de idades muito próximas (média idades - 14,9 anos) também se verificou que houve alunos que se mantiveram num nível puramente descritivo enquanto outros atingiram o nível explicativo e argumentativo corroborando da opinião da autora: refutar a teoria da invariância dos estádios de desenvolvimento piagetiano. A mesma ideia é defendida no estudo de Gago (2001)

referindo a autora que os alunos apresentam ideias sobre narrativa histórica e a sua variância em graus menos ou mais elaborados. Refere ainda que é nos alunos do ano de escolaridade mais avançado que se encontram ideias mais elaboradas embora também se possa encontrar em alunos mais novos. Conclusão esta que contraria a ideia de que a idade é fator preponderante na elaboração das concepções históricas dos alunos. Aponta ainda a ideia de que estes alunos, em anos iniciais de ciclo e perante narrativas que veiculam pontos de vista diferentes, conseguem selecionar e reformular as informações criticamente.

Os níveis de progressão apresentados neste estudo convergem ainda, no geral, com os de Parente (2004) que, por sua vez estão na linha de Barca (2000) e Gago (2001), referenciados anteriormente. Os alunos do estudo que agora se apresenta revelaram algumas dificuldades na análise de fontes, por algumas, segundo as suas opiniões, serem extensas e conterem palavras “difíceis” contudo, alguns deles, como já se referiu produziram narrativas emergentes e apresentaram discursos orais coerentes utilizando muita da informação apreendida através da análise de fontes, opinando, emitindo juízos de valor, em suma, transparecendo um pensamento histórico mais elaborado. Esta ideia segue a linha de Parente (2004) em que a autora concluiu que a maioria dos alunos teve dificuldade em cruzar a informação fornecida pelas diversas fontes, centrando-se no texto historiográfico. No entanto, houve alunos que produziram enunciados com uma estrutura narrativa, utilizaram informação de origem diversa, alguns juízos de valor, embora estereotipados, bem como um domínio aceitável dos conceitos históricos.

Como já se referiu, ao analisar os textos produzidos pelos alunos bem como os seus discursos orais em situação de debate, foi possível verificar marcos de consciência histórica e atitude empática, embora não fossem estas questões centrais do estudo, considerou-se pertinente a sua abordagem. Através de algumas intervenções orais e excertos dos textos escritos, alguns alunos demonstraram a função prática da consciência histórica dando ao presente uma orientação / direção temporal que os guiará na sua ação como um instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. Tal facto vai na linha de Rüsen (2001) quando o autor afirma que o passado torna-se presente por meio da narrativa sendo esta uma atividade intelectual que possibilitará a relação entre um passado que se interpreta, um presente que se entende e um futuro expectante.

Ao revelarem uma atitude empática nos seus discursos, alguns alunos perceberem as ações praticadas no passado, tendo entendido as razões que conduziram a tais ações, os interesses e as necessidades dos agentes do passado. Os alunos emitiram opiniões sobre essas ações evidenciando que discordavam das mesmas contudo, contextualizadas, foram compreendidas. Saliente-se que foram poucos os alunos que evidenciaram uma atitude empática o que está em consonância com alguns estudos realizados neste âmbito, nomeadamente o de Ashby e Lee (1987) onde os autores concluíram que a empatia histórica é uma aquisição intelectual difícil e exige um nível sofisticado de pensamento, uma vez que implica que o aluno se coloque no lugar dos agentes históricos e que emita opiniões sobre crenças e valores diferentes e contrárias às suas. Os estudantes que demonstraram empatia histórica poderão integra-se nos grupos referidos por Melo (2000), nomeadamente no grupo 12+, em que os alunos quando tentam projetar-se em situações do passado, baseiam as suas premissas interpretativas em situações factuais contemporâneas nos seus próprios sentimentos e valores e no grupo 14+ onde tentam compreender os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil dos agentes históricos, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos contemporâneos para o passado em que a ocorrência de mudanças são reconhecidas nas condições materiais, nas ideias e nos valores tentando já analisar a situação histórica no seu contexto.

No capítulo V apresentou-se a análise e discussão dos dados organizados em torno da categorização definida: cinco níveis de desempenho (Generalidades; Cronologia; Ideias soltas – fragmentos e opinativo; Descrição factual – menos explicativa, mais explicativa, explicativa com opinião e narrativa emergente). Ainda neste capítulo, não sendo questões centrais do estudo, apresentou-se alguns marcos de consciência histórica e empatia histórica perceptíveis nos desempenhos escritos e orais dos estudantes. Por fim, procedeu-se ao cruzamento dos resultados obtidos neste estudo com outros realizados no mesmo âmbito (Educação Histórica)

## Reflexões Finais

A mais-valia de estudos realizados no âmbito da Educação Histórica centra-se no conjunto de resultados que nos vão remetendo para questões de importância vital no ensino da história levando-nos a refletir constantemente sobre a nossa ação enquanto professores. O problema que norteou este estudo consistiu em **compreender de que forma desenvolvem os alunos capacidades argumentativas e de análise e interpretação de fontes**. Tornou-se crucial indagar os eixos norteadores deste estudo de investigação à luz de um quadro teórico de referência que contribuísse para a clarificação das ideias – chave: educação histórica, argumentação/comunicação, consciência histórica, empatia e, os conceitos base - narrativa histórica e fontes. Procurou-se assim, obter resultados que pudessem dar resposta às seguintes questões de investigação:

- i. **A utilização das fontes contribuiu para o desempenho argumentativo dos alunos?**
- ii. **Como se evidencia a qualidade desse desempenho, na forma oral e na forma escrita?**

Tratando-se de um estudo que partiu de uma situação de aprendizagem desenvolvida em contexto de sala de aula e cujo enfoque esteve no desempenho argumentativo dos alunos na sua forma escrita e oral, o mesmo foi organizado por tarefas. Estas passaram pela elaboração de dois textos (tarefa 1 – texto prévio e tarefa 2 – texto pós trabalho com fontes) e pela dinamização de um debate em sala de aula. Da análise dos textos elaborados pelos alunos bem como das intervenções orais na situação de debate, emergiu uma categorização organizada por níveis, a saber: Nível 1: *Generalidades*; Nível 2: *Cronologia*; Nível 3: *Ideias Soltas* – a) *Fragmentos*, b) *Opinativo*; Nível 4: *Descrição factual* – a) *Menos explicativa*, b) *Mais explicativa*, c) *Explicativa com opinião* e Nível 5: *Narrativa emergente*.

Estes níveis de desempenho foram ainda construídos numa linha de convergência com estudos empíricos realizados na área da Educação Histórica e que serviram de referência ao presente estudo como é o caso das investigações de Lee (2001), Barca (2000), Gago (2001), Parente (2004), entre outros.

Os resultados obtidos apontam para o contributo que as fontes deram no desempenho argumentativo dos alunos, quer na sua forma escrita quer na sua forma oral. Da análise dos dados efetuada, foi perceptível a progressão nas ideias dos alunos ao serem comparados os textos elaborados nas duas tarefas. Se a distribuição dos alunos, referente à tarefa 1, esteve centrada no três primeiros níveis, após o trabalho com fontes e a realização da tarefa 2, os alunos enquadraram-se nos dois níveis superiores. Este resultado corrobora muitas das ideias veiculadas por investigadores na área da Educação Histórica que remetem para a importância de se trabalhar com fontes que apresentem pontos de vista diversificados. Os alunos, tal como os historiadores, podem trabalhar com diferentes explicações, analisando a sua validade através do cruzamento de informação fornecida pelas fontes. Este trabalho com fontes permitiu ainda aos alunos um desempenho argumentativo oral que, como os dados apontam, ligeiramente superior aos apresentados na sua forma escrita. O trabalho com fontes permitiu aos estudantes mobilizar várias dimensões do seu pensamento que passam pela compreensão, interpretação, análise e comunicação contribuindo para o que se pretende em termos do currículo da disciplina uma vez que ao aluno é dada a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver capacidades e aptidões que contribuem para o que se pretende em termos de metas curriculares do ensino básico. A exploração de fontes multiperspetivadas permite ao aluno compreender que existem várias formas de apresentar a informação de acordo com diferentes perspetivas. Fazendo isto, o aluno poderá desenvolver a capacidade de aceitar os pontos de vista apresentados mesmo perante opiniões divergentes das suas. O trabalho com fontes contribui ainda para o desenvolvimento do seu espírito crítico, lidando com a informação criticamente e fundamentando as suas opções conduzindo a uma maior capacidade de questionar e problematizar.

O debate como estratégia acabou por ser um ambiente propício para que os alunos aprendam a argumentar, isto é, que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações. Da mesma forma, é importante que os alunos percebam que as ideias, quando debatidas coletivamente, podem ser reformuladas através da contribuição dos colegas. O movimento da troca de ideias e da construção de conhecimentos foi reforçado durante o debate contribuindo para a sua própria formação como cidadão crítico e capaz de tomar decisões relevantes frente a questões colocadas.

Concomitantemente ao desempenho escrito e oral dos alunos, questões centrais deste estudo, foi possível, mediante a análise do mesmo, verificar marcos de consciência histórica dos alunos e de uma certa atitude empática. Ao serem analisados, os dados parecem ser consonantes com alguns dos estudos realizados no âmbito destas temáticas. Os alunos evidenciaram, à semelhança da tipologia de Rüsen (2000), nomeadamente a que o autor designa por exemplar, onde foi perceptível a visão de um passado que fornece exemplos que servirão de base de reflexão e que permite a contextualização do presente.

Por sua vez, os alunos evidenciaram a capacidade de se colocarem no papel do “outro” manifestando compreensão perante as ações praticadas pelos agentes do passado elencando nos níveis traçados por Lee no seu estudo sobre empatia histórica. Apesar dos alunos transportarem consigo valores, ideias e vivências pessoais, conseguem revelar alguma atitude empática, conclusão apresentada também por Melo (2000). Desta forma, é importante instigar os alunos a compreender o passado pensando historicamente. Os resultados obtidos neste estudo, no que concerne aos marcos de consciência histórica e empatia poderão indiciar a ideia defendida por Lee, de que a progressão da consciência histórica dos alunos é construída a partir do princípio da empatia histórica. Ao revelarem uma certa atitude empática, os alunos foram desenvolvendo a consciência histórica e, simultaneamente, progredindo no seu conhecimento.

Considera-se que, no processo de aprendizagem, o protagonista deve ser o aluno, uma vez que as aprendizagens só são possíveis a partir de conceitos, crenças, representações e conhecimentos que este constrói no decorrer das suas experiências prévias, enfoque este dado na metodologia da “aula - oficina”.

Desenvolvendo estas tarefas sob o modelo de aula – oficina permite encarnar o espírito de que o aluno e o professor têm novos papéis. O aluno é agente da sua própria formação que ancora os seus novos conhecimentos em ideias prévias, que reforça e modifica, construindo novos conhecimentos. Ao professor cabe o papel de investigador que deve tentar compreender como os alunos aprendem, optando por metodologias e conteúdos em função dessa perceção. Só assim se pode evitar a mera reprodução de conhecimentos por parte dos alunos. Para Rüsen é importante o professor pensar sobre as finalidades e os objetivos do ensino de História. A aprendizagem deve ser significativa para o aluno e só o é quando a mesma se relaciona com as suas vivências e daí, a relevância de trabalhar as ideias tácitas dos alunos.

Trabalhar narrativas construídas pelos alunos é revelador da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico. Produzir narrativas na aula de História deverá ser uma prática recorrente, nunca a exceção, pois ao serem elaboradas pelos alunos permite-lhes a compreensão das ações do passado ao desenvolverem o exercício de empatia expressando a sua consciência histórica. Assim sendo, trabalhar a consciência histórica implica uma dinâmica cíclica, por um lado, entre consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, por outro, entre passado, presente e futuro e, no seio destas dinâmicas, a consciência histórica surge como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano.

Este tipo de prática pedagógica permite, como defende Lee (2002), o desenvolvimento de competências que passam pela utilização de fontes, o tratamento de informação, a compreensão histórica e a comunicação através de uma narrativa. Permite ainda, como se concluiu com este estudo, a utilização de diversas formas de oralidade com narração, descrição e explicação e a produção escrita com o uso de vocabulário específico da História.

Por outro lado, poder-se-á contribuir para que a relação do aluno com a disciplina não seja a de domínio de um passado incontestável e morto mas sim de um passado construído que os ajude no desenvolvimento de uma consciência histórica que lhes permita uma orientação temporal. Tal como Jörn Rüsen defende, o contacto com fontes conduz os alunos ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e questionar esse passado e, conseqüentemente efetuar interpretações com relação ao passado e ao presente. É importante que os alunos percebam que as suas experiências atuais só serão entendidas com recurso ao passado. Aponta ainda a relevância, para o ensino da História, da multiperspetividade por forma a que *os alunos se envolvam nas experiências históricas e esse envolvimento ocorre a partir da divergência entre diferentes pontos de vista*. (p. 63). Através da sua própria interpretação histórica, o aluno poderá aumentar a sua identidade.

Segundo a perspetiva da educação histórica de Rüsen (2006) o importante é a competência para se ler as fontes e não tanto o conteúdo em si, confrontá-las, selecionar a informação. É perceber as diferenças existentes entre passado / presente, compreender a mudança e a permanência e perceber como o futuro pode ser diferente, é este, segundo o autor, a relevância do estudo da História.

Cabe ao professor o papel de incentivar e motivar os seus alunos criando momentos, em sala de aula, que lhes permita discutir, questionar, interpretar, apresentar os seus pontos de vista e fundamentá-los. Para além das tarefas escritas, o estudo aqui apresentado permite-nos dizer como a promoção de debates em sala de aula pode ser uma atividade profícua e enriquecedora.

Com este estudo não se pretende tecer generalizações contudo poder-se-ão lançar pistas e contributos para que o ensino da História possa, aos olhos dos alunos, motivador, desafiador e interessante. Os alunos sentir-se-ão mais motivados se o professor não se limitar a transmitir os conteúdos mas que os leve a pensar sobre os mesmos, a levantar hipóteses, a argumentar, a procurar conclusões, em suma, a realizar uma aprendizagem ativa. Como Barca (1999) aponta:

Defendo, portanto, que os alunos, que sob qualquer modelo pedagógico constroem as suas narrativas históricas próprias, sejam orientados pelo professor, num modelo descritivo – explicativo, tendo em conta perspetivas diferenciadas, e através da utilização de estratégias pedagógicas diversas, que incluem a exposição mas não se esgotam nela. (p. 7)

É fundamental que o ensino da História caminhe no sentido de contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A estes deve ser dado o protagonismo da estruturação das suas aprendizagens através de atividades de descoberta que permitam um trabalho autónomo numa constante relação do saber com o saber – fazer. É necessária uma verdadeira mudança na educação, uma revolução das estruturas e conceitos educacionais que na prática se traduzam no recurso sistemático de pedagogias ativas, centradas na atividade do aluno que sejam geradoras de aprendizagens significativas e formativas.

### **Limitações do Estudo**

Na linha de outros investigadores como Lee (2001), Barca (2000), Melo (2000), Gago (2001) e muitos outros que têm vindo a encetar estudos na área da Educação e Cognição Histórica, é importante salientar que os constructos dos alunos surgem organizados por categorias / níveis de desempenho / argumentação histórica não sendo os mesmos vistos como estanques uma vez que a mobilidade dos alunos de um nível para outro poderá acontecer tendo em conta, por exemplo, a temática a abordar, uma vez que há situações históricas que lhes despertam mais interesse do que outras e ainda porque poderão estar mais familiarizados com umas do que com outras.

Por esta razão, as conclusões apresentadas são inerentes ao grupo de alunos que participaram do estudo. Contudo, os resultados obtidos poderão fundamentar práticas docentes com outros estudantes, noutras situações concretas.

### **Implicações do Estudo**

É fundamental que o ensino da História caminhe no sentido de contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. É urgente repensar as metodologias aplicadas e ter noção que o aluno deve ser visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, que tem ideias prévias (ideias tácitas) e experiências diversas que são importantes para a sua aprendizagem. O professor terá que interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para o classificar de imediato, mas para que possa modificar a concetualização destes, ou seja, os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas. Assim, pretende-se que este estudo possa contribuir para uma alteração nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula na área curricular de história.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alegro, R. C. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. Tese de doutoramento não publicada. S. Paulo: Marília.
- Alves, R. C. (2007). *Consciência histórica e cultura escolar: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico*. Associação Nacional de História – ANPUH. XXIV Simpósio nacional de história.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos in I. Barca (org). *Educação Histórica e Museus. Atas das 2<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Braga: IEP-UM.
- Ashby, R. e Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In Portal, C (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Sussex, Inglaterra: Falmer Press.
- Azevedo, P. B. e Monteiro, A. M. F. C (2011). Ensino da História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. *Práxis Educativa*, 6, 1, 111-120.
- Barbosa, M. (2004). Comunicação e História: presente e passado em atos narrativos. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 6, 11-27.
- Barca, I. (1999). “Entrevista”. In *O Estudo da História* 15, 5-11.
- Barca, I. (2000) *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. *Atas sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: Lusografe.
- Barca, I. (2002). Educação Histórica e Museus. *Atas das 2.ª Jornadas internacionais de Educação Histórica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2003). Cognição situada em História. A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P. Mendes (orgs). *Didácticas e Metodologias da Educação, percursos e desafios* (pp.237-242). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. *Atas do Congresso: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspetiva, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, 22, 2, (381-403).
- Barca, I. (2005). Projetos de investigação: Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais, *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 253-257.
- Barca, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar n.º Especial*, 93-112.
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, 7, (1), 115-126.
- Barca, I. e Gago, M. (2001). Aprender a Pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-260.

Barca, I. e Gago, M. (2004). Uso da Narrativa em História. *Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Braga: Lusografe

Barca, I. e Gago, M. (orgs.), (2006). Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. *Atas das 3ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

Barca, I. e Magalhães, O. (2004). O passado e o presente: um estudo no âmbito do projeto Consciência Histórica: Teoria e Práticas. *APH, Revista nº 5*, 66-73.

Barton, K. e C. Levstik, L. S. (2001). Explicações da Significância Histórica em Alunos do Ensino Básico. *O Estudo da História* 4, 207-236.

Bloch, M. (1997). *Introdução à história*. Publicações Europa América.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.

Branco, J. C. (2011). *16 questões sobre ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Breton, P. e Gauthier, G. (2011). *História das teorias da argumentação*. Porto: Porto Editora

Ciari, B. (1979). *Práticas de Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

Costa, R. (1996). *Educação ao longo dos tempos*. Porto: Porto Editora.

- Dias, P. (2005). *As explicações dos alunos sobre uma situação histórica. Um estudo com alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente Dimensões Afetivas e Éticas*. Maia: Areal Editores.
- Fabregat, C. H. e Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a história, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal*. Porto: Porto Editora
- Gago, M. (2007). Conceções de passado como expressão de Consciência Histórica. *Currículo sem fronteiras*, 7, (1),127-136.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Gil, I. (2004). Retórica e Argumentação: continuidade e ruturas. *XV Jornadas de Formação de Professores*. Viseu: Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Isabel Barca (org.) *Perspetivas em Educação Histórica*. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros e “eles” tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. I. Barca (org). *Educação Histórica e Museus. Atas das II*

*jornadas internacionais de Educação Histórica*, (pp. 19-36). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba. UFPR. P. 131-149.

Loureiro, M. J. (2000). Discurso e compreensão na sala de aula. Lisboa: Edições Asa.

Lynne, M. R. (2011). *Em causa: aprender a aprender*. Porto Editora.

Magalhães, O. (2000). O Documento Escrito na Aula de História: Proposta de Abordagem. *O Estudo da História 18* (pp. 22-24). Lisboa: A.P.H.

Magalhães, O. (2003). O que é a História? Que História ensinar? Concepções de Professores. A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P. Mendes (orgs). *Didáticas e Metodologias da Educação, percursos e desafios*, (pp.231-236) Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Magalhães, O. (2004). *Concepções de História e de ensino da História. Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.

Mattoso, J. (1999). Sobre o Ensino da História. *O Estudo da História 15*, (36-37).

Medeiro, R. e Nóbrega, S. T. G. (2000). Educação Moral e Empatia para a promoção de uma educação em / para os direitos humanos. *Anais do XIX encontro nacional do CONPEDI*. Fortaleza.

Medeiros, D. H. (2006). Manuais didáticos e formação da consciência histórica. *Educar, Curitiba, Especial*. Editora UFPR, 73-92.

Medeiros, D. H. (2007). Conceito de evidência: esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia. *Currículo sem Fronteiras*.

Medeiros, D. H. (2012). Narrativa e constituição da consciência histórica. Os desafios da Educação Histórica das sociedades do século XXI. *2º Seminário de Educação Histórica*.

Melo, C. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (s/d). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico, 3.º ciclo*. (Vol.I). Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Pais, J. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora Ltda

Parente, R. (2004). *A Narrativa na aula de História*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (1991). *Gostar de História*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Evolução das Metodologias e Práticas de Ensino da História no Sistema Educativo Português. *O Estudo da História*, 15, 25-27.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Rüsen, J. (2012). *A Aprendizagem histórica, fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A Editores

Simão, A.C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho.

Souza, A. A. A. (2009). *Empatia histórica: um estudo nas atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. Londrina.

Torgal, L. R. (1996). O Ensino da História. Torgal, L.R. Mendes, J. A. Catroga, F. (org.). *História da História em Portugal*, pp. 431-489 Círculo de leitores.

Xavier, E. (2010). O uso de fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3, (6), 1097-1112.

### **Legislação**

Despacho n.º 124/ME/



# **APÊNDICE**



(Apêndice 1)

Ex.mo Diretor do Agrupamento de Escolas

Paula Cristina Murteira Mangerico, professora do quadro de Agrupamento, do grupo 400 – História – a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora, no âmbito da Dissertação, cuja temática aborda as Competências em História – da utilização de Fontes à Comunicação, vem, neste contexto de investigação em sala de aula, solicitar a V. Ex<sup>a</sup>, a autorização para a aplicação de um questionário e / ou entrevistas a alunos bem como a filmagem de algumas aulas (turma C do 9º ano de escolaridade). Todo o processo de recolha de dados decorrerá no 2º período do ano letivo 2011/2012.

Comprometo-me, desde já, a garantir a confidencialidade e anonimato de todos os alunos participantes. Os resultados conseguidos com esta investigação, após divulgação e finalização do processo, serão facultados a este estabelecimento de ensino.

Atenciosamente, com os melhores cumprimentos

---

(Paula Cristina Murteira Mangerico)

Novembro de 2011

(Apêndice 2)

Ex.mo Encarregado de Educação

Paula Cristina Murteira Mangerico, professora do quadro de Agrupamento, do grupo 400 – História – a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora, no âmbito da Dissertação, cuja temática aborda as Competências em História – da utilização de Fontes à Comunicação, vem, neste contexto de investigação em sala de aula, solicitar a V. Ex<sup>a</sup>, a autorização para a aplicação de um questionário e / ou entrevista ao seu educando bem como a filmagem de algumas aulas. Todo o processo de recolha de dados decorrerá no 2º período do ano letivo 2011/2012.

Comprometo-me, desde já, a garantir a confidencialidade e anonimato de todos os alunos participantes.

Atenciosamente, com os melhores cumprimentos

---

(Paula Cristina Murteira Mangerico)

Novembro de 2011

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa)

Assinatura

---

(Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_ )

(Apêndice 3)

### TAREFA 1 – HISTÓRIA – 9ºANO

Ao longo deste ano letivo já ouviste falar nas guerras mundiais. Já aprendeste que o mundo, no século XX, passou por duas guerras à escala mundial. Vamos agora ver o que sabes sobre a 2ª Guerra Mundial (1939/45). Claro está que não te vamos pedir que nos digas tudo sobre este acontecimento histórico. **Conta aquilo que consideres mais importante nesse período.**

(Apêndice 4)

**HISTÓRIA – 9ºANO**



Combatentes da resistência judaica capturados pelas tropas das SS durante a revolta do gueto de Varsóvia. Foto tirada em Varsóvia, na Polónia, entre 19 de abril e 16 de maio de 1943.

**TRABALHANDO COM FONTES**

**(Aula - Oficina)**



Hitler

- **Estás preparado para o trabalho que se segue? A proposta que te vamos fazer é a de leres com atenção as fontes que se seguem, analisares a informação nelas contida e responderes às questões formuladas. Bom trabalho.**

## **GRUPO I**

### **1. Lê as fontes.**

#### **Fonte A - Ideologia Nazi**

“Encontrar-nos-emos em face da dura necessidade de exterminar a escória judaica da mesma maneira que temos por hábito exterminar os criminosos do nosso Estado: pelo fogo e pela guerra. O resultado será o desaparecimento efetivo e definitivo do judaísmo na Alemanha, a sua destruição total.”

Jornal Nazi, 24 de Novembro de 1938

#### **Fonte B - Conceção hitleriana do Estado racista**

“Por mais poderosa que possa ser a influência do solo sobre os homens, os seus efeitos sempre não-de variar segundo as raças. A falta de fertilidade de um país pode estimular uma raça a alcançar nas suas atividades um rendimento máximo; outra raça só encontrará no mesmo facto motivo para cair na maior miséria. (...) A mesma causa que a uns leva a passar fome, provoca em outros o estímulo para trabalhar com mais afinco.

A razão pela qual todas as grandes culturas do passado pereceram foi ter-se extinguido, por envenenamento de sangue, a primitiva raça criadora. (...) O que hoje se apresenta a nós em matéria de cultura humana, de resultados colhidos no terreno da arte, da ciência e da técnica, é quase que exclusivamente produto da criação dos Arianos. É sobre tal facto, porém, que devemos apoiar a conclusão de terem sido eles os únicos fundadores de uma humanidade superior e representarem, assim, o «tipo primitivo» daquilo que entendemos por «homem». O Ariano é o Prometeu (1) da Humanidade, e da sua fronte é que jorrou, em todas as épocas, a centelha do génio (...). Se a humanidade se pudesse dividir em três categorias – fundadores, depositários e destruidores de cultura -, só o Ariano deveria ser visto como representante da primeira. (...) É ele que fornece o formidável material de construção e os projetos para todo o progresso humano.”

Adolf Hitler, A minha Luta, capítulo XI, “O povo e a raça”

(1) Na mitologia grega, Prometeu é um titã, filho de Jápeto. Foi um defensor da humanidade, conhecido pela sua astuta inteligência, responsável por roubar o fogo de Zeus e o dar aos mortais. Zeus castigou-o por este crime, deixando-o amarrado a uma rocha por toda a eternidade enquanto uma grande águia comia todo o dia o seu fígado que crescia novamente no dia seguinte.

### **Fonte C - O anti – semitismo nazi**

“Os Judeus é que apresentam um mais acentuado contraste com o Ariano. (...) O povo judeu, apesar das suas aparentes aptidões intelectuais, permanece sem nenhuma cultura verdadeira e, sobretudo, sem própria. O que ele hoje apresenta como pseudocivilização é o património de outros povos, já corrompidos pelas suas mãos. (...) O judeu não possui qualquer força suscetível de construir uma civilização e isso pela razão de não possuir, nem nunca ter possuído, o menor idealismo, sem o qual o homem não pode evoluir num sentido superior. Eis a razão porque a sua inteligência não serve para construir coisa alguma; ao invés, serve para destruir. (...) A sua expansão através de países sempre novos só principia quando neles existem condições que lhe assegurem a existência, sem que tenha de mudar de domicílio como o nómada. É, e será sempre, o parasita típico, um bicho que, tal qual um micróbio nocivo, se propaga cada vez mais, assim que se encontra em condições propícias. A sua acção vital assemelha-se igualmente à dos parasitas, onde ele aparece. O povo que o hospeda vai-se exterminando mais ou menos rapidamente.”

Adolf Hitler, *A minha Luta*, capítulo XI, “O povo e a raça”

- 1.1 **Que princípios** do Nazismo estão presentes nas fontes A, B e C? **Transcreve** expressões que os ilustrem.
  
- 1.2 “*O Ariano é o Prometeu da Humanidade, ...*”. **Explica** por palavras tuas o significado desta frase de Hitler.
  
- 1.3 A partir das fontes B e C, **indica** as razões que estão na base do Anti – Semitismo.

### **Fonte D - Os Judeus**

“Duas sensações horríveis começavam a tomar a enorme multidão: fome e sede. Todos iam perdendo os reflexos humanos e instintos. Pensava-se apenas numa única coisa: onde encontrar algum pão para a fome, alguma água para a sede. Vejam como são felizes, os que estão junto da janela, põem as línguas de fora e conseguem lambe-las as janelas enevoadas. Pensam arranjar assim algum alento, para reforçar os corações enfraquecidos. Pode-se ouvir as crianças gritar «Mãe, dá-me alguma água, uma gota de água». «Ouve, mãe, dá-me um bocado de pão, já não aguento mais, estou a ficar tonto» (...)

Acontece haver ainda alguns poucos, de terem a sorte de ter ainda alguma pouca coisa de que dão um bocado aos que gritam de fome. Mas a maior parte já está exausta de fome. As crianças ficam impacientes, não querem esperar mais, e insistem em pedir água e pão aos mais velhos. Vendo as crianças sofrer, e sem poder fazer nada, as mães desesperadas gritam-lhes, e as crianças calam-se com medo. Apertam os olhos cheios de lágrimas contra o peito das mães. Os adultos, que não sofrem menos do que as crianças confortam-se com o pensamento de que as autoridades vão certamente tentar encontrar pão e água para eles na próxima estação. Afinal, não vão deixar as pessoas que são enviadas para trabalhar morrer à fome e à sede (...).”

**Zalmen Gradowski, judeu, notas manuscritas encontradas no campo depois da guerra, in Auschwitz, Voices from the Ground, p.7**

1.4 **O que mais** te surpreendeu no testemunho da fonte D? **Justifica.**

1.5 **Consideras**, de acordo com a fonte D, que os judeus sabiam qual o seu destino? **Justifica.**

### Fonte E - O Genocídio

« (...) Genocídio, o extermínio deliberado de um povo: uma dança com seis milhões de dançarinos! Karen ouviu os nomes de: Frank, Müller, Himmler, Rosenberg, Streicher, Kaltenbrunner e Heydrich. E ainda os nomes de milhares de outros menos importantes; de Ilsa Koch, que se tornou tristemente célebre por fazer quebra-luzes de peles humanas tatuadas (...) E sobretudo ouviu o nome que consecutivamente vinha à baila, (...) Eichman, que falava correctamente o hebreu e era o chefe do genocídio.

O genocídio fora levado a cabo com uma precisão mecânica. A princípio os processos empregados pelos alemães eram pouco eficientes, pois matavam com espingardas. O método era demasiado lento!

Organizaram então os seus transportes e os seus cientistas para a grande campanha: conceberam camiões cobertos de aço onde enterravam os prisioneiros e os gaseavam até morrerem. Mas mesmo este processo era ainda moroso. Vieram então os fornos crematórios e as câmaras de gás capazes de matar duas mil pessoas em meia hora - dez mil num dia favorável, num campo importante.(...)

Karen ouviu contar que milhares de prisioneiros, para escaparem às câmaras de gás, se lançavam à misericórdia do arame farpado de alta tensão.(...)

Que os filhos eram arrebatados às mães sob o pretexto de que iam mudar para novos alojamentos, e que atulhavam comboios com os velhos e debilitados; que as câmaras, que diziam ser de limpeza e onde chegavam a dar barras de sabão aos prisioneiros, eram câmaras de gás e o sabão era, na verdade, um bocado de pedra.(...)

Karen ouviu falar do *hauptsturmführer* da SS Fritz Gebauer, especializado em estrangular mulheres e crianças e que gostava de ver morrer as crianças em barris de água gelada;

De Heinen, que aperfeiçoou um processo de matar várias pessoas em fila com uma só bala, tentando sempre bater o seu *record* anterior, (...)

Também contaram a Karen o que faziam os cientistas do instituto anatómica do Prof. Hirst, em Estrasburgo, e ela própria viu mulheres deformadas pelas suas experiências.

Dachau era o maior dos centros “científicos”. Veio a saber que Dr. Heisskeyer injectava crianças com germes de tuberculose e observava a sua morte. O Dr. Schultz dedicava-se aos efeitos do envenenamento do sangue. O Dr. Rascher propunha-se salvar as vidas das tripulações da aviação alemã e nas suas experiências criava artificialmente as condições existentes nas altitudes elevadas; as cobaias humanas eram arrefecidas até morrer, enquanto as observavam cuidadosamente através de janelas especiais.(...) faziam ainda outras experiências num campo que denominavam “a verdade na ciência” e que atingiu

Nota: Karen foi uma jovem judia de origem alemã que, no final da guerra, tentou encontrar os seus familiares.

talvez o seu expoente máximo com a tentativa de fecundação artificial de mulheres com esperma animal.

Karen ouviu falar de Wilhaus, o comandante do campo de Janowska, que encomendou ao compositor Mund o *Tango da Morte*. As notas desta canção foram os últimos sons ouvidos por duzentos mil judeus mortos em Janowska. Ouviu ainda outras coisas sobre Wilhaus: que o seu passatempo predilecto era atirar crianças ao ar e ver quantas balas acertava antes de o corpo chegar ao chão. Otilia, sua mulher, também era uma excelente atiradora. (...)

Não conseguia comer nem conseguia dormir - Kivoli, Varva, Magdburgo, Landsberg, Bergen-Belsen, Reinsdorf, Bliziny.

Genocídio!

Fossenberg! Ravensbrück! Natzweiler!

Todos estes nomes, porém, eram pouca coisa comparados com o pior de todos - *Auschwitz*!

Auschwitz e os seus três milhões de mortos!

Auschwitz e os seus armazéns a abarrotar com os óculos que tinham pertencido aos mortos!

Auschwitz e os seus armazéns a abarrotar de botas, peças de vestuário e comoventes bonecas de trapos!

Auschwitz e os seus armazéns de cabelo humano para o fabrico de colchões!

Auschwitz, onde os dentes de ouro dos mortos eram metodicamente arrancados e derretidos para serem enviados ao instituto científico de Himmler.

Auschwitz, onde um crânio de formas belas era preservado para pisa-papéis!

Auschwitz em que os ossos dos cremados foram separados com malhos de ferro e pulverizados, para que nunca houvesse vestígios da morte!

Auschwitz, que tinha sobre a entrada principal a inscrição: “O trabalho liberta”. (...))»

Leon Uris (1958?). *Exodus* (capítulo XIV). s.l.: Publicações Europa-América, pp. 87-90

[www.ensinosobreholocausto.com.br/downloads/.../conteudo9.pdf](http://www.ensinosobreholocausto.com.br/downloads/.../conteudo9.pdf)

1.6 **Descreve** os métodos adotados para levar a cabo o Genocídio.

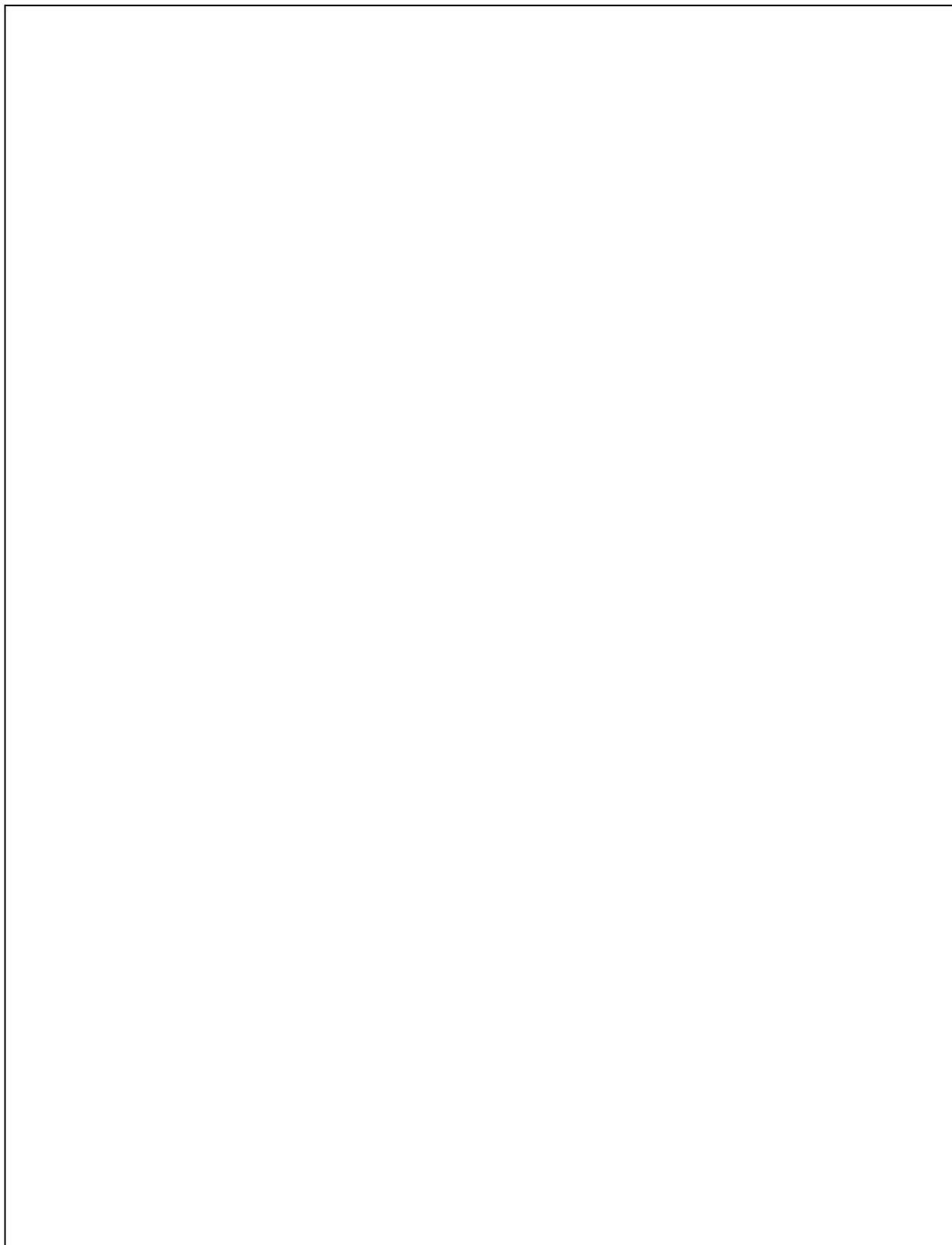
1.7 **Consideras** que os campos de concentração eram do conhecimento público? **Justifica**.

1.8 **O que mais** te surpreendeu neste testemunho? **Justifica**.

1.9 **Relaciona** o relato aqui apresentado com as fontes A, B e C.

1.10 **Que relação** existe entre os conteúdos das fontes D e E?

**FOLHA DE RESPOSTA – GRUPO I**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for students to write their answers to the questions in Group I.

## **GRUPO II**

### **1. Lê e observa as fontes que se seguem.**

#### **Fonte A – Os judeus na Alemanha (processo de genocídio – cronologia)**

1933: - Foi negado aos judeus o direito de exercerem serviço na função pública;

- Foram proibidos de trabalhar na imprensa e na rádio;

- Foram excluídos da atividade agrícola

1934: - Foram proibidos de participar na bolsa de valores

1935: - Os judeus alemães foram proibidos do uso de cidadania;

- Foram proibidos de casar ou ter relações extra - matrimoniais com pessoas de sangue alemão;

- Foram excluídos das forças armadas;

- Passaram a ser distinguidos dentro dos povos “não arianos”, definição feita a partir da presença de judeus na ascendência individual.

1936: - Foi-lhes negado o direito a voto.

1938: - Considerados inferiores, foram-lhes negadas liberdades e privilégios, nomeadamente o acesso a certas áreas da cidade, passeios públicos, transportes, locais de divertimento e restaurantes.

- Foi-lhes proibida a prática legal da medicina;

- Foram excluídos dos negócios alemães;

- Todas as fortunas de valor superior a 5000 marcos passaram a ser obrigatoriamente entregues às autoridades;

- A partir de 23 de Julho passaram a utilizar um Bilhete de Identidade diferente;

- A partir de 27 de Agosto tiveram que acrescentar “Sara” ou “Israel” aos seus próprios nomes;

- A partir de 5 de Outubro devia constar um J vermelho nos seus passaportes;

- As crianças foram expulsas das escolas alemãs;

- Na Alemanha e na Áustria, de 9 a 10 de Novembro (a “Noite de Cristal” – Kristallnacht) partiram-se vidros de lojas, sinagogas, habitações, causando a morte de 2000 judeus e a detenção de 30000. Foi justificada por causa de um alegado assassinato cometido por um judeu a um adido da embaixada alemã em França.

1939: - Foram proibidos da prática de odontologia.

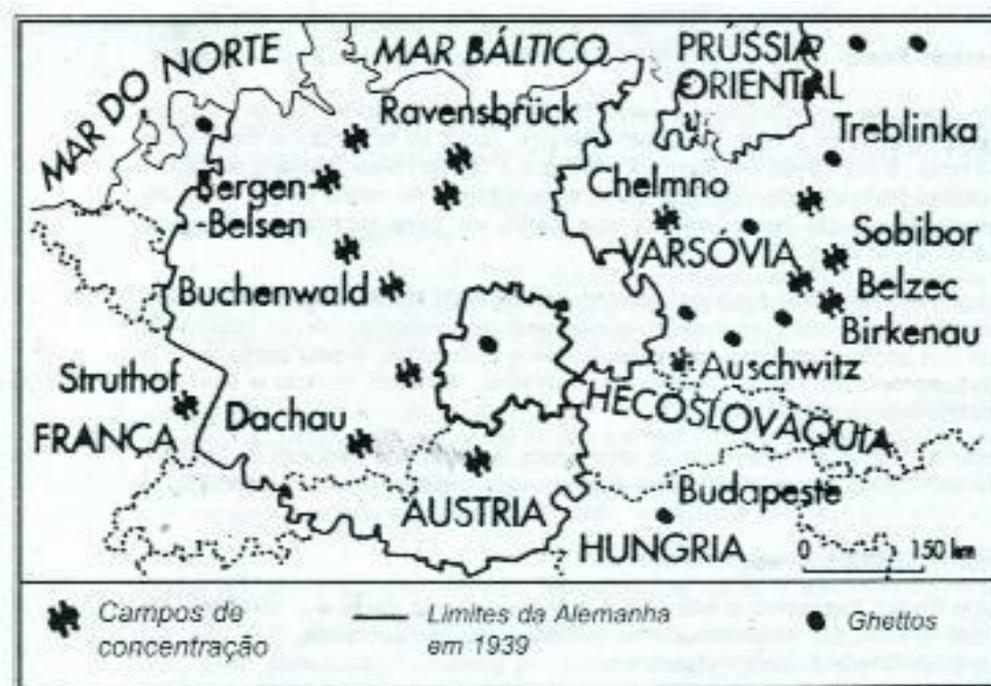
- Início da 2ª Guerra Mundial

1941: - A estrela de David cozida na roupa identificava-os. Foram separados em guetos e depois seleccionados entre aptos e não aptos para o trabalho.

- Foi definido um plano cronológico do povo judeu – a solução final. Em Auschwitz – Birkenau foram mortos mais de um milhão de judeus. Em Belzec foram gaseados cerca de 600.000, em Treblinka 700.000, para além de Dachau.

<http://www.aph.pt/recursos/download/holocausto.pdf>, acedido em 30/10/2011 (adaptado)

### **Fonte B – Mapa dos campos de concentração e extermínio**



<http://www.google.pt/imgres?q=mapa+com+os+campos+de+concentra%C3%A7%C3%A3o&hl=pt->

**Fonte C – Estimativa do número de judeus mortos na “Solução Final”**

Country	Estimated Pre-Final Solution Population	Estimated Jewish Population Annihilated	
		Number	Percent
Poland	3,300,000	3,000,000	90
Baltic Countries	253,000	228,000	90
Germany/Austria Protectorate	240,000	210,000	90
Slovakia	90,000	80,000	89
Greece	90,000	75,000	83
The Netherlands	70,000	54,000	77
Hungary	140,000	105,000	75
Hungary	650,000	450,000	70
SSR White Russia	375,000	245,000	65
SSR Ukraine*	1,500,000	900,000	60
Belgium	65,000	40,000	60
Yugoslavia	43,000	26,000	60
Romania	600,000	300,000	50
Norway	1,800	900	50
France	350,000	90,000	26
Bulgaria	64,000	14,000	22
Italy	40,000	8,000	20
Luxembourg	5,000	1,000	20
Russia (RSFSR)*	975,000	107,000	11
Denmark	8,000	--	--
Finland	2,000	--	--
<b>Total</b>	<b>8,861,800</b>	<b>5,933,900</b>	<b>67</b>

\*The Germans did not occupy all the territory of this republic.

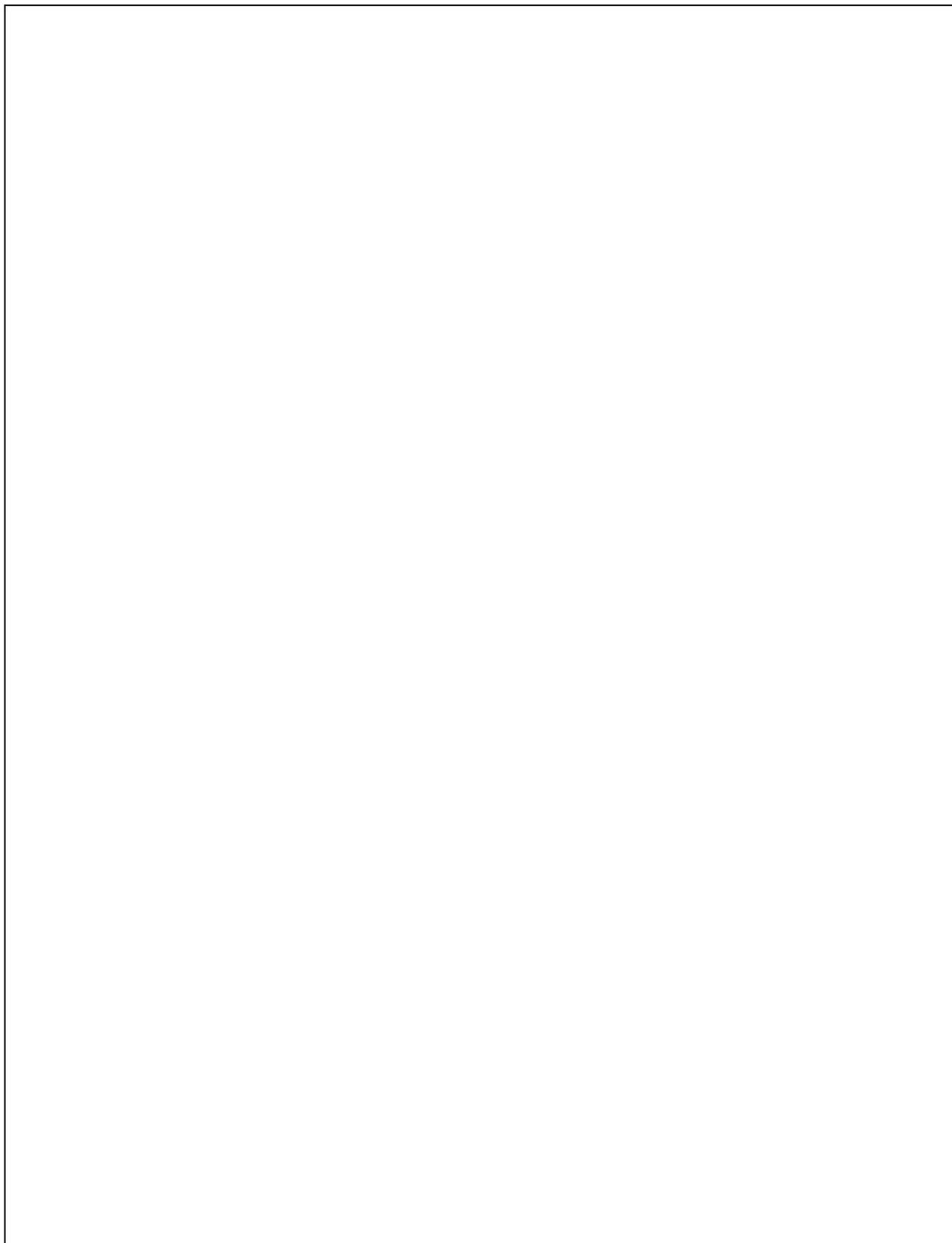
Source: *Holocaust Denial: A Pocket Guide*. Anti-Defamation League, 1997.

In <http://www.us-israel.org/jsource/holocaust.html> acessado em 30/10/2011 (adaptado)

1.1 Destaca, da fonte A, três acontecimentos que mais te tenham impressionado. Justifica.

1.2 Que relação existe entre as três fontes (A, B, C)? Justifica.

**FOLHA DE RESPOSTA – GRUPO II**



### **GRUPO III**

#### **1. Lê as fontes.**

##### **Fonte A - A Resistência Judaica (1)**

“Muitos judeus em toda a Europa ocupada tentaram organizar grupos de resistência armada. Individualmente e em grupos, eles combateram os alemães, tanto de maneira planeada quanto espontaneamente. Grupos de “partisans” (1) judeus operaram na França e na Bélgica. Eles foram particularmente activos na região oriental da Europa, onde combateram os alemães a partir de bases em densas florestas e nos guetos. Como o anti-semitismo era muito disseminado na Europa, já há séculos, eles receberam pouco apoio das populações locais. Ainda assim, 20.000 a 30.000 judeus combateram os alemães, usando as florestas do leste europeu como esconderijo. A organização da resistência armada foi a forma mais directa de oposição por parte dos judeus. Em muitas áreas da Europa, a resistência judaica baseava-se em tentativas de ajuda, resgate e força espiritual. A preservação de instituições culturais judaicas e a continuidade das práticas religiosas foram actos de resistência espiritual contra a política de genocídio nazi.”

<http://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007738>

(1) **Partisan**: membro de uma tropa irregular formada para se opor à ocupação e ao controle estrangeiro de uma determinada área. O termo ficou conhecido durante a 2ª Guerra Mundial para se referir a determinados movimentos de resistência ao domínio alemão.

##### **Fonte B - A Resistência Judaica (2)**

“As organizações de resistência armada eram o meio mais enérgico de oposição dos judeus às políticas nazis nas áreas da Europa ocupadas pela Alemanha. Civis israelitas resistiram de forma armada em mais de 100 guetos em toda a Polónia e em áreas da União Soviética ocupada. Em Abril/Maio de 1943, os judeus do Gueto de Varsóvia rebelaram-se, usando armas improvisadas e roubadas fora de seus muros, após ouvirem boatos de que os alemães os deportariam para o campo de extermínio de Treblinka. À medida que as unidades da polícia e das SS entravam no gueto, os membros da *Zydowska Organizacja Bojowa/ZOB*, "Organização da Luta Judaica", e de outros grupos compostos por judeus, atacavam os tanques alemães com coquetéis Molotov, granadas de mão, e revólveres de pequeno calibre. Embora os alemães ficassem surpresos com a ferocidade dos ataques, eles conseguiram acabar com a maior parte da luta em poucos dias. No entanto, demorou quase um mês para que as poderosas forças alemãs conseguissem derrotar totalmente os *partisans* do gueto, após o que deportaram praticamente todos seus habitantes. Por meses após o fim do Levante de Varsóvia, os israelitas daquela região resistiram, escondendo-se entre as ruínas do gueto, mesmo com o patrulhamento das unidades de polícia e das SS, que tentavam extinguir os ataques contra os alemães. Naquele mesmo ano, os

judeus que viviam nos guetos de Vilna, Bialystok, e de outras cidades, revoltaram-se contra os alemães. Mesmo sabendo que a maioria dos habitantes já havia sido deportada para campos de extermínio, e mesmo sabendo que sua luta não conseguiria salvar os israelitas restantes, que não tinham como se defender, ainda assim, eles lutaram pela honra judaica e para vingar os massacres cometidos contra seus irmãos. Milhares de jovens judeus resistiram fugindo dos guetos para as florestas. Lá, eles incorporavam-se às unidades de guerrilha soviéticas ou formavam seus próprios grupos contra os ocupantes alemães. É sabido que alguns membros dos "Conselhos Judaicos" (*Judenrat*) cooperaram com os alemães, embora isto acontecesse sob coação, até que fossem deportados. Contudo, alguns resistiram, como Moshe Jaffe, presidente do conselho da cidade de Minsk, que em julho de 1942 recusou-se a cumprir as ordens alemãs para que entregasse um grupo de judeus para serem deportados. Também ocorreram rebeliões em três campos de extermínio, Treblinka, Sobibor, e Auschwitz-Birkenau. Em Agosto de 1943, em Treblinka, e em Outubro de 1943, em Sobibor, os prisioneiros, munidos de armas roubadas do inimigo, atacaram os membros das SS e os guardas da cidade polaca de Trawniki que colaboravam com os alemães. Os alemães assassinaram a maioria dos rebeldes durante e após a rebelião, caçando como animais aqueles que haviam escapado. Entretanto, vários prisioneiros conseguiram escapar de seus perseguidores e, assim, sobreviver à guerra. Em Outubro de 1944, em Auschwitz-Birkenau, os membros do "Comando Especial Judaico" (*Sonderkommando*) amotinaram-se contra os guardas das SS. Cerca de 250 judeus morreram durante o combate e, mesmo depois do motim haver sido controlado, os guardas das SS executaram sumariamente outros 200. Alguns dias depois, as SS identificaram cinco mulheres, entre elas quatro judias, que estavam envolvidas no fornecimento de explosivos para que membros do *Sonderkommando* destruíssem um crematório. As cinco foram assassinadas.

Em muitos países ocupados ou aliados aos alemães, a resistência judaica concentrou-se na ajuda humanitária e no resgate de pessoas. Em 1944, líderes judaicos da Palestina enviaram pára-quedistas clandestinos, tais como a heroína Hanna Szenes, para a Hungria e a Eslováquia, com o objectivo de auxiliar, de qualquer forma possível, os judeus que lá se encontravam escondidos. Na França, vários elementos da resistência judaica uniram-se e criaram diferentes grupos, tais como a *Armée Juive* (Exército Judeu), que actuava no sul da França. Muitos outros judeus lutaram como membros de movimentos de resistência nacional na Bélgica, na França, na Itália, na Polónia, na Jugoslávia, na Grécia e na Eslováquia.”

<http://www.usmmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005213>

### **Fonte C - A Resistência Judaica (3)**

“No dia 9 de Janeiro de 1943, Himmler, então chefe supremo da Gestapo, chegou, de surpresa, a Varsóvia, indo até o gueto. Logo se seguiu a ordem de destruí-lo e exterminar todos os seus habitantes. Assim, no dia 18 de Janeiro de 1943, vários batalhões da SS marcharam rumo ao gueto, mas, pela primeira vez, os alemães foram recebidos ao som de granadas e metralhadoras. Após sofrerem muitas baixas, as tropas da SS foram obrigadas a retirar. Diante de tamanha resistência, o comandante alemão Jürgen Stroop recebeu ordem pessoal de Hitler para usar de todos os meios a fim de destruir o gueto: artilharia, blindados, lança-chamas, gás asfixiante. Era uma luta corpo a corpo nas ruas, nas casas, sala por sala, sobre os telhados, nos porões, nos esgotos. Finalmente, no ataque final, a aviação alemã teve que intervir para acabar com os últimos focos de resistência. Em 8 de Maio de 1943, Mordechai Anilevitch, a esposa e seus companheiros tomaram, armas em punho, após recusarem-se a render, mesmo diante da promessa de terem as suas vidas poupadas. Em 16 de Maio, o general Stroop enviou um telegrama a Hitler: "O bairro judeu de Varsóvia não existe mais". Esse general do "Herrenvolk" (Povo de Senhores, tão exaltado pelos nazis) estava orgulhoso do seu feito. Para festejar, mandou dinamitar a grande sinagoga de Varsóvia, "comemorando", assim, a fase final da exterminação daquela que havia sido uma das grandes comunidades judaicas da Europa. Ao mesmo tempo, Schmuél Zigemboim, único judeu membro do Conselho polaco exilado em Londres, suicidou-se para protestar contra aquilo que chamou de "conspiração do silêncio". Numa nota enviada à imprensa, dizia: "Ao assistir sem reação alguma à matança de milhões de seres inocentes e indefesos, os países livres do mundo ocidental tornaram-se cúmplices dos assassinos".

[www.morasha.com](http://www.morasha.com)- <http://www.beth-shalom.com.br>).

1.1 A partir das fontes A, B e C **descreve** como se organizou a resistência judaica.

1.2 **Consideras** que essa resistência contribuiu para impedir o genocídio? **Justifica**.

### **Fonte D - Resistência dentro da Alemanha (1)**

“Apesar do alto risco de serem capturados pela polícia, que contava com a ajuda de vários informadores, alguns indivíduos e grupos tentaram resistir ao nazismo, mesmo dentro da Alemanha. Socialistas, comunistas, sindicalistas e pessoas de outras crenças e ideologias, clandestinamente escreveram, imprimiram e distribuíram artigos contra o nazismo. Muitos daqueles rebeldes foram detidos e presos em campos de concentração. Houve muitas conspirações para assassinar Hitler durante a Guerra. Após a importante vitória soviética em Estalingrado, no início de 1943, quando parecia que a sorte estava contra o exército alemão, uma séria tentativa de assassinato foi planeada e executada em 1944 por um grupo de oficiais militares alemães. Hitler escapou da explosão de uma bomba por eles colocada a seu lado com pequenos ferimentos. Os quatro líderes da conspiração foram imediatamente mortos a tiro. Pouquíssimos foram os grupos de alemães que protestaram abertamente contra o genocídio dos judeus. O movimento “Rosa Branca” foi fundado em junho de 1942 pelo estudante de medicina na Universidade de Munique, de 24 anos, Hans Scholl, sua irmã Sophie, de 22, e Christoph Probst, de 24. Embora não se saiba porque escolheram o nome “Rosa Branca” para seu movimento, especula-se que ela significava a pureza e a inocência frente à maldade. Hans, Sophie e Christoph estavam indignados pelo facto de que os alemães bem instruídos tinham aceite as políticas nazis sem contestar. Eles distribuíram panfletos contra o nazismo e pintaram slogans como “Liberdade!” e “Fora Hitler!” nas paredes da universidade. Em Fevereiro de 1943, Hans e Sophie Scholl foram apanhados distribuindo panfletos, e detidos. Juntamente com seu amigo Christoph, foram executados quatro dias depois. As últimas palavras do jovem Hans foram “Viva a liberdade!”

<http://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007751>

### **Fonte E - Resistência dentro da Alemanha (2)**

#### **- 20 DE JULHO DE 1944: BOMBA EXPLODE NO QUARTEL GENERAL DE HITLER NA ALEMANHA ORIENTAL**

“As baixas militares após a vitória soviética em Estalingrado, no ano de 1943, geraram um crescente descontentamento entre os oficiais alemães contra Adolf Hitler.

Um pequeno grupo de oficiais de alto escalão planeou então um golpe para tirá-lo do poder. O coronel Claus von Stauffenberg, assistente da equipe geral das forças armadas alemã, colocou uma maleta contendo uma bomba ao lado de Hitler durante uma reunião no seu quartel general em Rastenburg, na Alemanha oriental.

<http://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007751>

### **Fonte F - O plano secreto para matar Hitler**

“O plano, liderado pelo Coronel Claus von Stauffenberg, foi o que mais se aproximou de assassinar Adolf Hitler e acabar com o governo nazi. Muitos oficiais de alto escalão do Wehrmacht (Exército Alemão) estavam atemorizados com os crimes horrendos cometidos contra civis e tropas inimigas, considerando essas ações moralmente incorretas. Casualidades entre as forças alemãs eram enormes e muitos oficiais acreditavam que esta guerra aconteceu devido a insistência de Adolf Hitler. Um número crescente de oficiais do exército decidiu que a única forma de salvar a Alemanha seria eliminar Hitler e seus ajudantes e encenar um golpe. Eles então começaram a negociar um cessar-fogo com os aliados, que em Julho de 1944 estavam progredindo contra a França, e então teriam alguma esperança em impedir o progresso de Estaline na frente oriental. Essa não seria uma missão fácil porque o Governante era protegido com segurança a qualquer hora e seu horário era imprevisível. Tentativas de assassinato anteriores foram abortadas ou fracassaram porque os planos de Hitler mudaram na última hora. Ele havia-se tornado paranoico e solitário e apesar de acreditar que poderia ser morto, ele nunca suspeitou que o atentado viesse de dentro de seu próprio grupo. Stauffenberg era o único conspirador com acesso regular ao Governante. Ele era uma estrela em ascensão no Wehrmacht, um bonito alemão aristocrata que era o oficial mais jovem a receber o título de coronel, mas que havia ficado desiludido com a matança criminosa de tropas e civis. Ele feriu-se na África do Norte um ano antes, perdendo seu braço direito, dois dedos da mão esquerda e seu olho direito, o que significava que a tarefa seria ainda mais difícil de ser cumprida. Stauffenberg teria que atender a uma reunião com Hitler na sede militar alemã oriental, a 'toca do lobo', em Rastenburg, Prússia oriental (agora Ketrzyn, Polónia) no dia 20 de Julho de 1944. Stauffenberg chegaria naquela manhã com tempo suficiente para preparar duas bombas antes da reunião às 13:30h. Ele pediria para se sentar perto do Governante, porque os seus ferimentos o deixaram com problemas de audição. Dessa maneira ele teria certeza de que a bomba iria ficar o mais próximo do alvo possível. Stauffenberg seria chamado para deixar a reunião pelo seu ajudante, Tenente Werner von Haeften, deixando a bomba para trás. Na ocasião, quando estava sendo discutida a situação

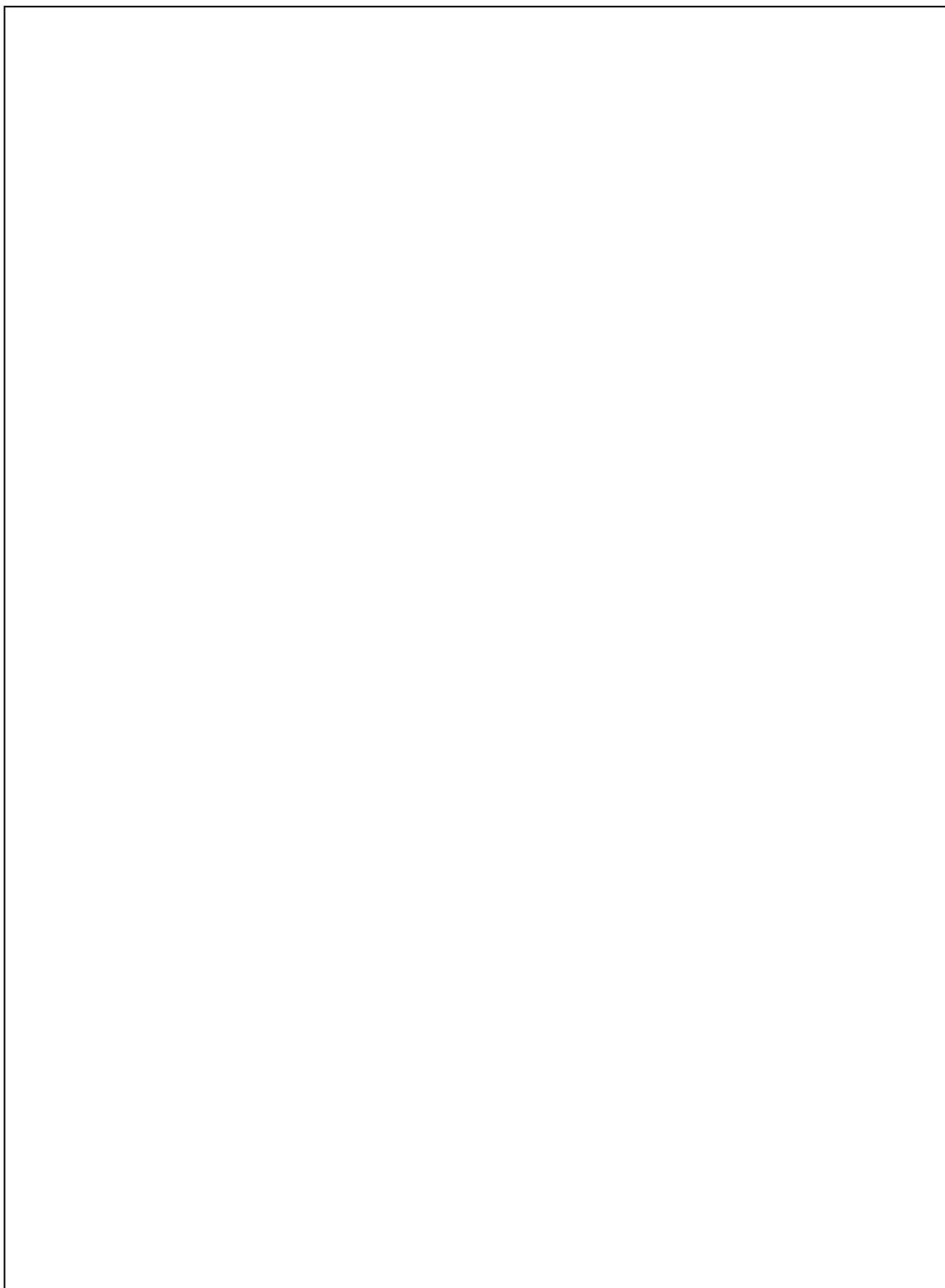
militar alemã na frente oriental, a potente bomba explodiu estilhaçando o prédio. Stauffenberg, que havia dado uma desculpa para sair da reunião após colocar a bomba, viu a explosão de longe e retornou a Berlim para relatar a morte de Hitler. No entanto, a pesada mesa usada para as reuniões militares protegeu Hitler do impacto da explosão. Ele sobreviveu com pequenas queimaduras, ferimentos no ouvido e paralisia parcial de seu braço direito. Stauffenberg foi preso e morto a tiros. Os demais participantes da conspiração foram presos, torturados, julgados por traição e brutalmente executados. Eles foram estrangulados e pendurados em ganchos de açougue.”

[ret\\_plot/the\\_secret\\_plot\\_to\\_kill\\_hitler.shtml?cc=US](#)

1.3 De acordo com as fontes D, E e F, **consideras** que todo o povo alemão defendia o regime nazi? **Justifica**.

1.4 **Consideras** que os movimentos de resistência alemã contribuíram para impedir os planos do regime nazi? **Justifica**

**FOLHA DE RESPOSTA – GRUPO III**



(Apêndice 5)

## TAREFA 2 – HISTÓRIA – 9ºANO

Após o trabalho que realizaste, constrói uma narrativa onde descrevas os aspetos que foram para ti mais importantes.

