

Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas

History education research in Portugal: methodological options

Isabel Barca*

RESUMO

A pesquisa em educação histórica visa compreender o pensamento histórico dos sujeitos a nível substantivo e meta-histórico, sobretudo no que concerne aos agentes da aprendizagem no contexto da educação formal. No plano metodológico, quer os estudos sistemáticos quer os de investigação-ação têm privilegiado abordagens de natureza essencialmente qualitativa, acompanhadas de análise quantitativa de dados. Neste artigo discutem-se processos e resultados de alguns desses estudos em Portugal, à luz das opções metodológicas e de conceitos inerentes à História.

Palavras-chave: Métodos qualitativos em cognição histórica. Epistemologia e metodologia da pesquisa. Análise indutiva de dados. Progressão conceptual em educação histórica.

ABSTRACT

Research in history education aims to understand the subjects' historical thinking at meta-historical and substantive levels. Its main focus is the ideas of the agents involved in learning within formal education contexts. In a methodological perspective, both systematic and action-research studies in that field have mainly followed essentially qualitative approaches with an additional quantitative data analysis. The article discusses procedures and results of some studies carried out in Portugal in the light of methodological options and concepts entangled in the nature of history.

Keywords: Qualitative methods in historical cognition. Epistemology and methodology in research. Inductive analysis of data. Conceptual progression in history education.

* Universidade do Porto. Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. Porto, Portugal. E-mail: isabarca@clix.pt. <https://orcid.org/0000-0001-7921-6928>.

Introdução

A investigação em educação histórica em Portugal tem tido como os principais focos as ideias de alunos sobre conceitos históricos e as concepções e práticas de professores de História relacionadas à esses conceitos (LEE, 2005). Não obstante, a pesquisa sobre manuais e currículos tem também sido desenvolvida pontualmente. Além de estudos sistemáticos, mais rigorosos na sua metodologia e mais profundos quanto à questões epistemológicas, desenvolvem-se ainda estudos de investigação-ação por professores com vista a ensaiar no terreno esta abordagem, sob o conceito de aula oficina em História (BARCA, 2004). Discuto aqui quatro estudos sistemáticos desenvolvidos em educação histórica para exemplificar algumas práticas investigativas em Portugal. Não se trata de uma recensão desses estudos, mas de uma breve exposição sobre racionalidade, preocupações e motivos por trás de algumas decisões e consequente operacionalização ao longo do processo investigativo, na perspectiva da relação que procuram estabelecer entre teoria e processos metodológicos. É um exercício investigativo sobre estudos em que me envolvi na qualidade de autora, co-autora ou orientadora de doutorado. Esses estudos são:

- A. Ideias de alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica
- B. Concepções de professores sobre narrativa e consciência histórica
- C. Narrativas de alunos sobre a História no tempo
- D. Concepções e práticas de educação histórica

Procurei elaborar uma arqueologia dessas quatro pesquisas, que aqui apresento à luz do enquadramento constituído por três pressupostos:

- Epistemologia da História
- Epistemologia da Educação
- Metodologia da Investigação em Educação

A. Ideias de alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica

Epistemologia da História. O estudo como tese de doutoramento incidiu em noções de explicação em História e a sua natureza de provisoriedade (BARCA, 1996; 2000). Nele discuti diversas perspectivas existentes sobre esse foco e, entre elas, selecionei a abordagem que reconhece a possibilidade de existirem explicações concomitantes e divergentes como parte da natureza da História. Neste ponto, há que discernir os conceitos de explicação (para uma pergunta

de tipo ‘por que aconteceu’ ou ‘como foi possível acontecer’ algo no passado) e de argumentação hipotética face a inexistência de evidência acerca do que terá acontecido (como por exemplo, quanto à questão do acaso ou intencionalidade na chegada da armada de Cabral a terras que hoje são brasileiras). No meu estudo, para os alunos pensarem em concreto sobre os fatores que melhor explicam a emergência de um ‘império marítimo’ no Oriente protagonizado por um pequeno país no ocidente da Europa, propus uma argumentação com base em quatro versões – perspectivas (A, B, C e D), acompanhadas por diversas fontes primárias e secundárias. Cada versão é um extrato de obras maiores e dá ênfase a um ou mais fatores diferentes para explicar (e, eventualmente, descrever) o domínio português no Oceano Índico nos inícios do séc. XVI.

A versão A, do historiador Oliveira Marques (1980), enfatiza o fato dos países muçulmanos terem reforçado o seu poderio com base na força militar terrestre como fator muito contributivo: “Muito ajudou os Portugueses o facto de nenhum destes grandes estados muçulmanos [Egípcio e Turco] basear a sua força no mar” (p. 327). A versão B, um excerto da obra de Arnold Pacey (1990), traduzido e adaptado, enfatiza o anterior domínio do Índico pelos chineses e lança uma hipótese explicativa com contornos de tipo contrafactual: “Poderá perguntar-se o que teria acontecido se os chineses ainda controlassem o oceano Índico quando os Portugueses chegaram” (p. 62). A versão C, um excerto do livro único de História num período do Estado Novo em Portugal de A. Mattoso (1946), enfatiza condições subjetivas de tom nacionalista: “Este vastíssimo domínio conquistado em pouco tempo e com fracos recursos de homens e dinheiro, só se explica pela rectidão moral dos grandes chefes portugueses, pelos sacrifícios em prol da pátria realizados por todos” (p. 306). A versão D, um relato produzido pela investigadora com base em dois livros de divulgação para jovens (BARCA, 2000), apenas descreve o processo das explorações marítimas no séc. XV, sem sugerir argumentação de tipo explicativo:

Foram os marinheiros do Infante D. Henrique que deram os primeiros e mais difíceis passos [...]. Entretanto, entre 1405 e 1433, os imperadores da China enviaram grandes armadas para explorar o oceano Índico [...]. Vasco da Gama chegou à Índia em 1498. A partir daí, os Portugueses rapidamente passaram a explorar [...] o lucrativo comércio das especiarias (p. 271).

Com base nas quatro versões apresentadas, os alunos eram solicitados a realizar um conjunto de tarefas que são discutidas a seguir.

Epistemologia da Educação. No plano educacional, a pesquisa procurou ter em conta o caráter insólito de colocação de uma questão histórica aos jovens alunos e a não familiaridade destes com a proposta desafiante de realizar inferências com base em perspectivas historiográficas divergentes. Um dos cuidados foi selecionar um tema histórico já estudado pelos alunos participantes. Para reduzir alguns outros obstáculos criados por essa estranheza e complexidade, os instrumentos e procedimentos de aplicação seguiram princípios essenciais de cognição. Assim, além de tentar criar um ambiente afável e próximo de uma situação de aula, orientei a realização das tarefas num processo de complexidade gradativa. Após solicitação da colaboração de todos os participantes no exercício de investigação, procedi à distribuição do material e respectiva leitura em voz alta. O instrumento incluía um conjunto de cinco tarefas sob a forma de questionário e seguiu o princípio de partir de concepções prévias dos alunos e daí estimular gradualmente um pensamento histórico mais complexo. As cinco tarefas do questionário orientavam-se da seguinte forma:

1. Solicitação de uma explicação global, de primeiras impressões, para responder à questão central (Explica por palavras tuas por que é que os portugueses conseguiram [...]).
2. Um conjunto de questões intermédias, de ‘andaime’ do raciocínio, para levar à uma análise da especificidade de mensagens de cada uma das quatro versões históricas apresentadas (Ex. “Que diferenças notas entre as versões A e C, B e D?”).
3. Duas primeiras questões já diretamente orientadas para um raciocínio epistemológico, ou ‘de segunda ordem’ (“Porque é que há explicações diferentes [...]?, Achas que uma das explicações pode ser considerada melhor do que qualquer outra? Justifica a tua resposta”).
4. Um conjunto de cinco questões igualmente orientadas para um raciocínio epistemológico, de escrutínio mais minucioso sobre a validade relativa de cada versão apresentada (Ex., “em que é que a 1ª versão – a que escolheste em 1º lugar – explica melhor do que a 2ª em relação ao domínio português no oceano Índico?; consideras a 1ª versão melhor justificada pelas fontes? Porquê?”).
5. Uma última tarefa de desafio epistemológico avançado, de seleção de quem poderia explicar melhor o domínio português no Oceano Índico: (a) um autor recente, porque pode comparar pontos de vista mais variados?; b) um autor importante [...], neutral?; c) uma testemunha da época, porque viu o que realmente aconteceu?; d) um português que participou desses acontecimentos [...]?”).

A construção dos instrumentos de recolha de dados que incluíam essas e outras questões respeitaram o desenho metodológico a seguir apresentado.

Metodologia de investigação. A pesquisa assumiu-se como um estudo descritivo transversal (em três anos de escolaridade), com uma abordagem qualitativa e quantitativa que atualmente poderemos designar métodos mistos (RIAZI; CANDLIN, 2014). Este desenho, pela sua componente qualitativa com reflexos em algumas opções da amostragem, implicou à partida que fosse assumida a não generalização de resultados a uma vasta população estudantil. Ainda no âmbito qualitativo, optou-se pelo método da *Grounded Theory* com as suas várias fases de aplicação do estudo para refinação progressiva de instrumentos (dois estudos exploratórios, quatro estudos piloto e um estudo final) e com uma análise indutiva de dados baseada numa codificação aberta, axial e seletiva. Para o estudo final, fixou-se como população alvo os alunos de História no 7º, 9º e 11º anos de turmas com funcionamento de estágio de História pela Universidade do Minho, em escolas do norte de Portugal. Para aprofundar a análise indutiva dos dados, decidi focar o estudo numa amostra de seis turmas – três turmas em cada uma de duas escolas; selecionei duas escolas com estratos culturais diferentes (contextos predominantemente rural ou urbano) e, em cada uma, selecionei uma amostra aleatória das três turmas, uma por ano de escolaridade (7º, 9º e 10º). A aplicação dos instrumentos seguiu procedimentos sistemáticos e idênticos nas seis turmas.

A análise de dados orientou-se pelo método da *Grounded Theory*. No estudo final esta análise resultou na proposta de um modelo de categorização de ideias de alunos acerca da explicação provisória em História, em 5 níveis de progressão conceptual: 1) ‘história’; 2) a explicação correta; 3) quantos mais fatores melhor; 4) uma explicação consensual?; 5) perspectiva.

A abordagem quantitativa veio iluminar algumas características relevantes da amostra de alunos e dos resultados da análise. Por exemplo, a distribuição de frequência dos níveis de progressão conceptual revelou que o nível 3, que assenta no critério de quantidade de fatores para avaliar a qualidade de uma explicação histórica, atingiu 46% de respostas, seguindo-se o nível de explicação restrita (nível 2) e o descritivo (nível 1), com 21% e 19%, respectivamente. Os níveis assentes em critérios mais elaborados, de neutralidade e consenso (nível 4) e de perspectiva (nível 5), foram os menos frequentes, com 10% e 1%, respectivamente. O teste de chi-quadrado revelou existir diferença significativa de níveis conceptuais por ano de escolaridade (ao nível de 5%). Num exame mais pormenorizado, viu-se que o nível 1, de pensamento menos elaborado, descritivo, foi observado apenas em alunos do 7º e 9º anos, e o nível 5, mais elaborado, de explicação aliada a uma noção emergente de perspectiva, surgiu apenas no 11º ano; já o nível 3, em que a explicação é valorizada pela quantidade fatorial, foi observado nos três anos de escolaridade, mas com maior incidência nos dois

estratos superiores (9º e 11º anos); em sentido oposto ocorreu o nível 4, assente na ideia de explicação neutral e consensual.

Por conseguinte, um dos resultados sugeridos pelo estudo indicia que os alunos inquiridos tendem a desenvolver um pensamento explicativo, mas ainda muito assente no critério de ‘corta e cola’ que valoriza a soma de fatores (COLLINGWOOD, 1946), mas sem preocupações de testar a validade das afirmações ou de ampliar o poder explicativo pela diversidade de fontes e cruzamento de perspectivas.

B. Concepções de professores sobre narrativa e consciência histórica

Epistemologia da História. O estudo, como tese de doutoramento, procurou desbravar a compreensão do pensamento histórico de professores, um foco ainda escassamente explorado nesta área de pesquisa (GAGO, 2007). À época, em Portugal havia sido produzida apenas um estudo sob o mesmo foco (MAGALHÃES, 2002), de natureza quantitativa e que apontava para dar continuidade ao escrutínio do quadro conceptual de professores, nomeadamente na sua relação com as práticas de aula. A tese de Marília Gago assentou num sólido enquadramento epistemológico referente à narrativa histórica, uma noção que foi abordada sob a perspectiva de várias correntes, desde a relativista à de compromisso entre “realismo interno e objetividade perspectivada” (GAGO, 2007, p. 50). Esse equilíbrio de realismo interno e objetividade perspectivada na conceptualização da narrativa histórica foi adotado como base teórica para iluminar a construção de perfis de consciência histórica em professores. Para tal, entre várias questões, a investigadora apresentou aos participantes alguns pares de narrativas, sendo um deles sobre a ditadura de Salazar explorada ora numa vertente mais econômica ora numa vertente mais política:

Narrativa 1. O Estado Novo vigorou em Portugal entre 1933 e 1974. Durante grande parte deste período os destinos do país foram desenhados por António O. Salazar. Salazar apostou na redução de despesas, recuperando financeiramente o país. Durante esse período houve estabilidade política, inclusive durante a II Guerra Mundial optou por uma posição de certa ‘neutralidade’. Com o início da Guerra Mundial a bonança econômica foi francamente abalada.

Narrativa 2. O Estado Novo vigorou em Portugal entre 1933 e 1974. Durante grande parte deste período António O. Salazar foi Presidente do

Conselho (de ministros) nomeadamente entre 1933-1969. A estabilidade política foi conseguida em Portugal mas à custa de um modelo ditatorial em que não existiam eleições livres, liberdade de escolha ou liberdade de expressão de pensamento. Com o fim da II Guerra Mundial e o início da Guerra Colonial a oposição política acentua-se [...].

Em concomitância, a noção de narrativa e sua relação com a consciência histórica em cada sujeito foi discutida largamente sob inspiração das reflexões filosóficas de Rüsen (2001). Importa notar que, além da noção de narrativa histórica enquanto estrutura descritiva-explicativa como meio privilegiado de comunicação em historiografia, uma outra perspectiva explorada neste estudo foi a de ‘narrativa abreviada’, com seu poder simbólico indiciador de uma certa orientação identitária. O “enlace da narrativa e da consciência histórica” (GAGO, 2007, p. 84) forneceu, assim, bases teóricas para quatro perfis conceptuais, cuja ordenação sugere uma elaboração progressiva da ideia de História e consequentes formas de consciência histórica: a) passado substantivo; b) lições do passado; c) lições de um passado em evolução; d) continuidades e diferenças entre tempos.

Epistemologia da Educação. Na linha de cognição situada, esta pesquisa considera a relevância da ação do professor enquanto co-agente da aprendizagem dos seus alunos. Conforme já referido, em educação histórica são escassos os estudos empíricos sob este foco, e os que existem são sobretudo direcionados para professores em formação inicial (alguns deles são discutidos nesta tese). Por conseguinte, inquirir professores e, sobretudo, perscrutar o seu mundo conceptual é sempre uma tarefa árdua e que requer cuidados acrescidos, já amplamente discutidos por investigadores em Educação (e que Gago referencia). De realçar que, nesta linha, se pretende olhar o professor como um aliado essencial e não como um obstáculo para as aprendizagens desejáveis de crianças e jovens, e convidá-lo de forma construtiva a uma cultura de reflexão e diálogo. Esta atitude tem contribuído para abrir portas das escolas e de sala de aula à nossa atividade investigativa, pois como pesquisadores e formadores que somos, é sobretudo para os professores e com os professores que trabalhamos. A seleção da amostra participante teve em atenção constrangimentos e desafios.

A concepção dos instrumentos de recolha de dados (por inquérito) procurou seguir os princípios de levantamento de concepções prévias, e de progressão gradual da complexidade das questões a colocar. Assim, as questões iniciais eram de resposta direta e genérica, ou dirigidas a aspectos de conteúdo histórico substantivo, para evoluir para questões bem menos usuais no âmbito de ideias de segunda ordem em História. Por exemplo, sobre ensino e aprendizagem da História, pedia-se a cada participante para colocar por ordem de importância um conjunto de afirmações, tais como “desenvolver o julgamento moral dos

acontecimentos históricos” e, num conjunto de temas substantivos, escolher “três que promovam o desenvolvimento de competências ao nível da narrativa histórica”. A partir destes exercícios iniciais, o instrumento avançava para desafios cognitivos mais profundos, em que se estimulava uma reflexão de carácter epistemológico, inclusivamente no plano educativo. O papel do professor como desafiador da aprendizagem significativa foi concretizado, por exemplo, mediante a apresentação de pares de narrativas algo divergentes sobre o mesmo assunto histórico. Após leitura silenciosa das narrativas, a entrevistadora colocou a cada participante um conjunto de questões, tais como “no seu ponto de vista, se apresentar estas duas narrativas aos alunos elas poderão servir para os orientar hoje e no seu futuro?”. Este e outros procedimentos contribuíram para que a investigadora obtivesse dados válidos para uma análise relevante.

Metodologia de investigação. No plano da ‘gramática’ da metodologia investigativa, optou-se por um desenho essencialmente de natureza qualitativa, segundo os princípios de *Grounded Theory* e acompanhada de análise quantitativa para clarificar tendências relativas à caracterização da amostra participante e aos perfis de pensamento (histórico e educativo) dos professores. Pelas características dessa análise quantitativa, que usou vários testes estatísticos, poderá considerar-se o estudo como próximo de uma abordagem de métodos mistos (RIAZI; CANDLIN, 2014). Não houve, porém, intenção de generalização de resultados.

O estudo empírico integrou uma fase exploratória, uma fase piloto (com três momentos de recolha de dados que incluiu um questionário aplicado a professores ingleses) e uma fase final. A amostragem, embora propositada, teve preocupações de garantir uma amostra de considerável heterogeneidade. Para o estudo final, abrangeu o norte e sul do país e foi estratificada, segundo o critério de experiência profissional (alunos do 4º ano de licenciatura, estágiários, professores com 3 a 10 anos de experiência, professores com mais de 10 anos de experiência), a lecionar no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, e ligados aos setores público, privado e cooperativo. Com estes critérios, os alunos abrangidos pela leção dos professores participantes, teriam condições de incluir um amplo espectro de sucesso escolar em História. Obteve-se um conjunto de 48 professores participantes, com 12 elementos por estrato ‘profissional’, havendo em cada estrato seis elementos da região norte do país (cidade de Braga) e seis da região sul (cidade de Évora).

O instrumento de recolha de dados consistiu numa “entrevista com questionário interativo” (GAGO, 2007, p. 176), individual, seguindo um guião que incluía um conjunto de materiais históricos e propostas de reflexão em diálogo entre entrevistadora e entrevistado/a, dentro do respeito pelas dimensões metodológicas e éticas de pesquisa.

A análise indutiva dos dados deu lugar a uma categorização das concepções manifestadas pelos professores sobre a relação da narrativa histórica e da consciência histórica distribuídas por quatro perfis, como já enunciado anteriormente. Para referir alguns resultados em perfis mais elaborados, no perfil 3, de “lições de um passado em evolução”, considera-se legítima a existência de diversas narrativas históricas, mas há que procurar um consenso na perspectiva de total neutralidade, em ordem a compreender a relação passado – presente num *continuum*. No perfil 4, aceita-se de forma dinâmica o sentido histórico de várias narrativas, sendo estas consideradas como fruto de subjetividades inter cruzadas e que devem ser debatidas quanto à validade de cada uma. A comparação de narrativas com mensagens diversas contribuirá para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos desde cedo e será útil para eles tentarem avaliar qual será a melhor. Este aguçar do espírito crítico é importante para eles estarem atentos a qualquer informação do dia a dia e dos média. Mas também é importante “tomar uma posição e argumentar em relação à sua tomada de decisão”, como referiu uma professora, com 5 anos de serviço docente.

No plano da análise quantitativa, a distribuição de ideias dos participantes por perfis revelou uma maior tendência para noções que, em termos de orientação temporal, associam a importância da História à lições do passado concebido sobretudo como uma evolução (cerca de 50% da amostra). Uma ideia mais dinâmica do passado, que integra continuidades e diferenças entre tempos, foi apenas manifestada por uma professora. Já para várias questões particulares em que as tendências conceptuais não eram tão evidentes, realizaram-se vários testes estatísticos. Por exemplo, para as respostas a um item de escolha múltipla sobre símbolos de identidade nacional, que poderiam indiciar uma consciência histórica mais convencional ou mais aberta a múltiplas perspectivas, efetuou-se o teste de hipóteses de proporções sobre a importância atribuída aos vários símbolos identitários. O teste revelou que os participantes atribuíram uma importância elevada como símbolos nacionais, à língua, à bandeira e ao hino, em detrimento de outros menos institucionais como o vinho do Porto, o bacalhau, o fado, ou situados apenas num dado tempo como as caravelas e o cravo vermelho.

No conjunto, o estudo sugere que o modelo estruturalista na perspectiva da História única e neutral influencia ainda fortemente o pensamento histórico dos professores que frequentam ou frequentaram um curso de História (à época). Torna-se urgente estimular o uso da interpretação e da argumentação de versões diversificadas da História, em aula, de forma a criar efetivamente um pensamento mais analítico e aberto à consideração do que é diferente.

C. Narrativas de alunos sobre a História no tempo

Epistemologia da História. A preocupação central neste estudo, publicado como artigo em revista internacional, foi a de explorar narrativas de jovens alunos de modo a analisar a inerente conceptualização de explicação e empatia em História associada ao conhecimento substantivo sobre movimentações de povos ao longo do tempo (BARCA; CASTRO; AMARAL, 2010).

Partiu-se do pressuposto de que o raciocínio histórico necessita de um quadro substantivo sólido e coerente para que assuma as potencialidades da História de estabelecer relações entre passado, presente e cenários possíveis de futuro e que podem ser expressos pela narrativa. Associaram-se assim conceitos de narrativa, empatia e orientação temporal, que podem ser explorado sem História a um nível mais profundo, diacrónico. Os movimentos e interações de povos contêm diversas motivações, por vezes conflitantes, o que leva a diversas consequências a curto, médio e longo prazo. Assim, lançou-se como questão de investigação “quais os quadros conceptuais que os jovens portugueses constroem quando pensam sobre os movimentos de povos ao longo da História?”. Aliada esta preocupação ao pressuposto de que a narrativa constitui uma forma privilegiada de comunicação do pensamento histórico, sugeriu-se aos alunos duas tarefas narrativas a serem desenvolvidas a partir de dois excertos de narrativas historiográficas. A primeira tarefa era orientada para a movimentação de povos até à Península Ibérica desde o séc. V, numa perspectiva que poderia tocar sentidos de identidade nacional; a segunda evocava as primeiras movimentações humanas a partir de África e considerava as migrações humanas desde há 50.000 anos numa perspectiva de humanidade global.

Epistemologia da Educação. O desenho do estudo e, particularmente, a construção dos instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, tiveram em atenção os princípios da aprendizagem situada, contextualizada. Primeiro, porque se considerou as ideias prévias e certa familiaridade, que eventualmente os alunos poderiam já ter sobre movimentações de povos no passado: de acordo com os programas de História, os alunos de 7º ano de escolaridade já teriam estudado em aula alguns temas relacionados com as tarefas propostas no plano da História nacional e global. Segundo, porque as tarefas concretas continham um desafio, algo controlado, ao propor uma narrativa pessoal sobre cenários possíveis do passado (se pouco conhecido por eles) e eventualmente do presente:

Tarefa 1. Continua a História, considerando a chegada de outros povos e grupos até Portugal nos tempos atuais.

Tarefa 2. Continua a História, considerando os movimentos de povos pelo mundo até os tempos atuais.

Metodologia de investigação. Os procedimentos metodológicos assumiram essencialmente uma abordagem de natureza qualitativa, com uma análise quantitativa adicional para iluminar as tendências dos perfis conceptuais obtidos pela análise indutiva dos dados. Num processo de amostragem não aleatória, selecionou-se uma escola numa pequena cidade do norte do país, com uma população estudantil relativamente heterogénea quanto a contexto socioeconómico (contextos familiares ligados a atividades industrial, comercial e de sector terciário, e em algum casos, a desemprego), e com uma taxa de sucesso escolar dentro de níveis médios, incluindo em História. Participaram no estudo 47 alunos de 12 e 13 anos, de duas turmas dessa escola, lecionadas por um professor que se disponibilizou a aplicar o instrumento constituído por duas tarefas a propor aos alunos. Os alunos estudavam então a História da Antiguidade Clássica e já tinham abordado, nos dois anos de escolaridade anterior, a História de Portugal desde a Pré-História até à Contemporaneidade. As tarefas foram aplicadas em duas aulas, com um intervalo de duas semanas, e cada uma consumiu cerca de 20 minutos.

Para uma categorização das ‘narrativas’ dos alunos seguiu-se o modelo de análise indutiva largamente utilizado nesta linha de educação histórica desde os seus primórdios (como já referido) e gradualmente refinado, sob inspiração da *Grounded Theory*. A análise procurou gerar um conjunto de categorias conceptuais em coerência com as bases epistemológicas previamente estabelecidas, e que se propunham aliar conceitos de segunda ordem e substantivos: (a) relações de passado, presente e futuros plausíveis; (b) estrutura histórica narrativa (sua lógica e ordem cronológica, noções de explicação e empatia); (c) ideias substantivas acerca das movimentações e interações humanas. Dessa análise resultou um conjunto de níveis construídos sob uma lógica de progressão conceptual: 1. Presentismo, ou Passado ficcionado; 2. Um fragmento do Passado; 3. Tempo Binário; 4. Tempo Dinâmico.

No nível 1, as narrativas apresentam retratos não históricos, ligados ao presente ou como ficção do passado, sem fundamentos de evidência. Apesar desse foco na vida cotidiana atual - ou na ficção - como os exemplos A e B exemplificam a seguir, as afirmações contêm explicações intencionais (motivações das pessoas para migrarem e interagirem entre si):

(Participante A, Tarefa 1). *Portugal “adotou” muita gente da América, França e Brasil. Os Portugueses vão para outros países à procura de melhor situação financeira.”.*

Tarefa 2: *Hoje as pessoas vão para os países mais ricos como França e Suíça. Portugal tem grandes dificuldades financeiras [e como resultado] há emigração*”.

(Participante B, Tarefa 2): *Como Portugal não teve escravatura, teve ótimas condições de vida e comércio, todos vieram para Portugal ... Muçulmanos, Romanos, Hebreus, Egípcios.*

No nível 2, as narrativas apresentam para migrações no passado apenas um fator objetivo (à procura de matérias primas) ou motivos estereotipados (“*bom clima*”, “*para uma vida melhor*”). No nível 3, as narrativas aglomeram dois segmentos temporais, de passado e de presente. O passado é substanciado por referência a um ou dois povos. Apresentam diversas motivações, ligadas sobretudo a sobrevivência, conquista e economia, mas à um nível estereotipado, por exemplo, “*os povos que vieram de outros países para a Península Ibérica procuravam riqueza, bom clima, e condições para expandir a sua terra e religião*”. No nível 4, os retratos históricos tendem a apresentar mais diversidade de motivos e estratégias para as migrações e contatos sociais. Essa diversidade sugere eventualmente fontes de tensão provocadas pela conquista, e interações pacíficas ligadas ao comércio.

(Participante C, Tarefa 2). *Os Fenícios, Gregos e Cartagineses vieram para a Península Ibérica devido ao comércio, e assim estabeleceram colónias e feitorias comerciais. Os Romanos conquistaram terras à volta do Mediterrâneo. Os povos Árabes conquistaram terras em África, Ásia e Europa. Mais tarde, os Portugueses foram à descoberta e conquista por mar.*

Numa abordagem quantitativa, a distribuição de frequência do quadro narrativo por níveis conceptuais revelou uma forte presença dos dois níveis menos elaborados quer na tarefa nacional (N=30) quer na global (N=31). Nas narrativas mais históricas (níveis 3 e 4) a sua maioria tomou a forma de “tempo binário” na tarefa nacional e de “tempo dinâmico” na tarefa global.

Neste estudo, podemos concluir que os alunos participantes tendem a apresentar narrativas breves, fragmentadas ou em lista cronológica sobre alguns aspectos ligados a migrações dos povos, no passado e sobretudo no presente. Por outro lado, os alunos reconhecem razões ou motivos dessas movimentações humanas e, quando alguns deles se baseiam em evidência histórica, aludem à diversidade dessas motivações. Contudo, esse sentido de diversidade sugere

apenas situações de contato entre povos devido às ações de uma das partes, por vias pacíficas ou agressivas, sem discutir interações resultantes desses contatos.

D. Concepções e práticas de educação histórica

Epistemologia da História. Este estudo configurou-se como tese de doutoramento (LAGARTO, 2017). Após discussão de alguns modelos historiográficos que influenciaram o ensino formal da História no país, o quadro teórico inciduiu na análise da matriz e da tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen (2001), em diálogo com produções investigativas em educação histórica e com a própria *praxis* educativa de ensino e aprendizagem. Esta última vertente evoca, já um exemplo objetivo da necessidade de orientação por meio da cultura histórica, no cotidiano da escola e da aula de História, e que é protagonizado quer por professores na sua atividade profissional quer pelos alunos na construção das suas aprendizagens na aula de História, que sejam significativas para eles próprios.

Epistemologia da Educação. Alguns dos pressupostos educacionais advogados na linha que se defende e pratica em educação histórica são aqui enunciados e discutidos, nomeadamente a necessidade de se atender às ideias prévias para, a partir daí, o professor poder consolidar um ‘andaime’ que irá fornecer aos alunos a possibilidade de alargar e aprofundar o seu mundo conceptual. A pesquisa atende, particularmente, à construção de um retrato global de aspectos do passado que permita estabelecer relações temporais significativas. Nesta preocupação, cabe ainda a atenção às questões de avaliação numa perspectiva ‘construtivista’, conceptual e contextualizada, que não pactue com propostas de aprendizagem superficial e de ambientes de não diretividade. A reflexão pessoal e a interação em diálogo deve ser estimulada entre os alunos, mas sem esquecer que os docentes são responsáveis por favorecer essas condições, tendo em vista a progressão conceptual, além de outras competências no âmbito educativo geral. Esta discussão é relevante dado que é comum verificar-se certa confusão sobre práticas diversificadas em que se combina o trabalho individual e de grupo dos alunos, com momentos expositivos do professor, orientados para o desafio cognitivo, o que é bem diferente de, em nome do ‘construtivismo’, se desenvolverem práticas formalmente ativas mas conceptualmente pobres.

Metodologia de investigação. Uma vez que o estudo se propunha compreender práticas de aula de História e como elas contribuem para desenvolver o pensamento histórico dos alunos, considerou-se adequado manter uma abordagem predominantemente qualitativa mas com ênfase na triangulação de

instrumentos e de resultados. Assim, se o método da *Grounded Theory* oferecia vantagens para buscar compreender um fenômeno complexo como é o de uma aula em ação, a investigadora selecionou não só a técnica do inquérito (por entrevista a professores e por questionário a alunos) como também a técnica de observação direta de aulas. No estudo final, nas entrevistas posteriores à observação de aula, a investigadora incentivou as duas professoras participantes a incluir tarefas orientadas diretamente para um raciocínio de segunda ordem em História (por exemplo, sobre ideias de mudança). Foi uma forma de estimular as potencialidades da aula oficina em História, que já era praticada formalmente pelas participantes. Assim, com os desafios propostos a atividade docente assumia contornos de investigação-ação para as professoras participantes. Além disso, no estudo manteve-se a preocupação, comum a outros estudos nesta área, de realizar uma análise quantitativa para iluminar a distribuição de frequência de várias tendências provenientes dos resultados.

Desenvolveu-se a pesquisa empírica em três fases, recolheu-se e analisou-se o respetivo conjunto de dados – provenientes dos registos de aula, das entrevistas a professores em momentos prévios e após aula, e dos questionários aos alunos em aula. Com esta arquitetura metodológica, a pesquisadora construiu uma tipologia de 7 perfis de momentos de aula (não existe um perfil acabado por aula, mas sim momentos mais ou menos interativos e mais ou menos conceptualmente desafiantes para os alunos). A construção dos perfis teve como critérios aspectos formais (tipos de interação na aula) e exposição e questionamento docente historicamente orientados (ou para a regurgitação, ou para a interpretação de fontes, ou para a compreensão histórica por parte dos alunos). Os perfis 1, 2 e 3 caracterizam-se por momentos centrados, respectivamente, na exposição do professor, numa mescla de exposição e diálogo entre professor e turma, na inclusão de trabalho de grupo com o objetivo de obter respostas únicas; os perfis 4 e 5 caracterizam-se, respectivamente, por atividades de interpretação de fontes em diálogo com a turma, ou por atividades semelhantes mas em tarefas escritas em que os alunos têm mais tempo para pensar e a avaliação das mesmas assume já um carácter formativo; os perfis 6 e 7, mais desafiadores da aprendizagem, centram-se mais em tarefas de interpretação e de compreensão propostas aos alunos em pequenos grupos; o perfil 7 destaca-se por integrar uma avaliação de carácter metacognitivo, envolvendo discussão de objetivos e resultados.

A análise de tarefas realizadas por alunos sobre interpretação de fontes e sobre compreensão em História (em que um dos focos privilegiou o conceito de mudança, proposto pela investigadora), mostrou que a preocupação docente com uma avaliação em processo se associou a um desempenho dos alunos que indica uma maior frequência de níveis de pensamento histórico mais elevados. Em relação às práticas diferenciadas de professores (que integraram sempre mo-

mentos mais ou menos interativos e mais ou menos expositivos), a investigadora refletiu sobre fatores diversos – contextos para a planificação das aulas, concepções sobre uma ‘boa aula’ de História, influências de formação profissional. Este último fator para as práticas de ensino parece ter tido relevância nos perfis 6 e 7 (mais desafiantes para a aprendizagem dos alunos), que correspondem às práticas de formação continuada na área específica.

Em torno de potencialidades e constrangimentos: algumas conclusões

As pesquisas realizadas na perspectiva da educação histórica têm dado frutos positivos sobretudo para a compreensão das ideias históricas de crianças e jovens em vários países, incluindo os lusófonos como Brasil e Portugal. Tem também contribuído para melhor se entender o pensamento e práticas de professores, o que ajudará a uma reflexão mais fundamentada entre a comunidade docente.

A Epistemologia da História é um dos pilares que sustenta solidamente a investigação, pois fornece elementos para se compreender quanto é importante dar sentido histórico ao tempo. Esse pilar, em conjunto com princípios educacionais sobretudo ligados à cognição, não só influencia o recorte do objeto e das questões a investigar como também inspira as direções metodológicas em todo o processo. A sistematização metodológica é também essencial para garantir validade dos resultados; contudo, um estudo metodologicamente irrepreensível, mas orientado para análises superficiais de dados seja numa abordagem quantitativa seja numa abordagem qualitativa, pode obter boa cotação para publicação mas não trará contributos de interesse para as práticas de ensinar e aprender História. Isto é, se um estudo se propõe a investigar as explicações de uma dada amostra participante, por exemplo, sobre a I Guerra Mundial, de pouco servirá procurar saber se as explicações que os sujeitos têm sobre essa situação passada estão certas, erradas ou incompletas (como se faz em muitos exames), mas sim entender os raciocínios que apontam para explicações mais ou menos plausíveis e consistentes à luz da evidência disponível.

Como potencialidades principais, este foco genérico de pesquisa tem condições para fornecer a formadores e professores no terreno: a) um quadro diagnóstico acerca de concepções sobre vários elementos que fazem parte do pensar historicamente – noções de evidência, explicação, objetividade, explicação, comunicação por narrativa etc.; b) sugestões de questões a colocar aos alunos, partindo do princípio que devem ser adaptadas aos contextos específicos e de

forma gradual; c) pistas para a análise das respostas dos alunos, contanto que se atenda às categorias de ideias que são consideradas epistemologicamente mais elaboradas; d) ideias de monitorização consciente das aprendizagens, tendo em vista o favorecimento de uma progressão conceptual; e) promoção de uma consciência histórica de jovens orientada para uma perspectiva de humanidade, nomeadamente a de neo-humanismo que integra a ideia de interculturalidade – um conceito que poderá relacionar-se com outro, talvez mais profundo porque diacrónico, de empatia histórica.

Dentro do quadro de diagnóstico conceptual, há que atender também à constrangimentos na aprendizagem que poderão transformar-se em desafios. Por exemplo, há indícios de que o pensamento histórico de alunos e de professores em Portugal (estudo A) assume contornos explicativos, o que é positivo; mas em simultâneo tende aceitar a explicação consensual sem reconhecimento de que a divergência faz parte da natureza humana e, por isso, também deve fazer parte da História (estudos A e B). Exige assim repensar a nível da formação histórica dos professores esse modelo de entender a História, que não é já compatível com os avanços epistemológicos e até mesmo com a vivência numa sociedade aberta. Há também indícios (estudo C) de que a narrativa histórica que, num sentido lato, é o veículo de expressão de ideias seja pela escrita, pelo diálogo, ou pela imagem – e que espelha a consciência histórica de quem a produz e de quem a ela adere – não se encontra satisfatoriamente praticada pelo menos entre alunos de 12-13 anos. Grande parte desses jovens apresentaram narrativas breves, fragmentadas ou em lista cronológica sobre alguns aspectos ligados a migrações dos povos, no passado e no presente. Este será um aspecto para ter em atenção nas práticas de aula – organizar ideias pela escrita contribuirá para fortalecer relações conceptuais sobre passado, presente e futuro. Dentro desta ótica relacionada com as migrações de povos, alguns jovens referiram-se a diversos contatos entre povos por conquista ou por comércio; será útil estimular a consideração de interações entre ambas as partes, os que vieram conquistar ou comerciar, e os que sofreram as conquistas como vítimas, ou os que trocaram produtos como iguais. O estudo C aflora ainda eventuais relações conceptuais entre o conceito de interculturalidade de acordo com a ideia de humanismo intercultural expresso por Rüsen, e o conceito de empatia histórica usado em educação histórica; seria desafiante discutir de forma mais aprofundada eventuais relações entre esses dois conceitos, no plano epistemológico. O estudo D sugere que o desafio docente quando colocado aos alunos de forma doseada e monitorizada parece ser mais produtivo do que quando as atividades dos alunos são desafiantes mas não são cuidadosamente monitorizadas. É um resultado relevante que merece ser apresentado, discutido e aprofundado com formadores e professores no terreno, a par da problemática da integração de

noções do pensamento histórico como desafio cognitivo no questionamento aos alunos. Será uma via de reforçar a orientação temporal assente em questões históricas genuínas.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. 1996. PhD thesis in History in Education, University of London, 1996.

BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens* [versão portuguesa da tese de doutorado]. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARCA, I.; CASTRO, J.; AMARAL, C. Looking for narrative frameworks – the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. *Education 3-13*, 38(3), p. 275-288, 2010.

COLLINGWOOD, R. G. *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press, 1946.

GAGO, M. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. 2007. Tese (Doutorado em Educação em História e Ciências Sociais) - Universidade do Minho, Portugal, 2007.

LAGARTO, M. *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. 2017. Tese (Doutorado em Educação em História e Ciências Sociais) - Universidade do Minho, Portugal, 2017.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. (Eds.), *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, DC: The National Academie Press, 2005. p. 31-78.

MAGALHÃES, O. *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-UE, 2002.

MARQUES, A. O. *História de Portugal*. Lisboa: Palas, 1980.

MATTOSO, A. *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Sá da Costa, 1946.

PACEY, A. *Technology in world civilization*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

RIAZI, A. M.; CANDLIN C. N. Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47.2, p. 135-173, 2014.

RÜSEN, J. *A Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

Texto recebido em 18 de janeiro de 2019.

Texto aprovado em 29 de janeiro de 2019