

CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA: desafios educativos aos professores

CONSCIOUSNESS AND HISTORICAL NARRATIVE: educational challenges to teachers

Marília Gago¹

RESUMO: O quadro epistemológico da História tem de ser engajado com as práticas em sala de aula. Apresentam-se os dados qualitativos que emergiram das respostas dadas em entrevista semiestruturada por 48 professores de História, na linha da *Grounded Theory* e dos estudos em educação histórica. Urge repensar a formação de professores em linha com a educação histórica.

Palavras-chave: Consciência histórica. Narrativa histórica. Educação Histórica. Formação de Professores.

ABSTRACT: The epistemological framework of history must be engaged with the teaching practices in the classroom. Here the qualitative data that emerged from the answers given by 48 History teachers in a semi-structured interview is presented, along the lines of Grounded Theory and History education research. It is highly necessary to rethink teacher education in line with History Education.

Keywords: Historical Consciousness. Accounts. History Education. Teacher Education.

1 CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA: DESAFIOS EDUCATIVOS AOS PROFESSORES

No horizonte de vida de cada um de nós encontram-se conjugados três momentos que dão sentido e significado à nossa ação: o passado, o presente e o que desenhamos como futuro. A vida é histórica, pois pretendemos compreender a realidade e a nós próprios em relação com o todo nas suas diversas dimensões e temporalidades. A consciência histórica, individual e coletiva, move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com a(s) experiência(s) que lhe permitam “abrir” o futuro. Este movimento contínuo de compreensão de vida expressa-se narrativamente. Neste sentido, a narrativa histórica é enlaçada na consciência histórica, apresentando-se como o produto de fazer sentido histórico. A narrativa histórica é uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos da compreensão articulada das três dimensões

temporais. A consciência histórica constrói o seu conteúdo, conjugando o passado com sentido e significado para o presente e o futuro, como “história” na forma de narrativa.

Cada pessoa e cada comunidade sente necessidade de se compreender e de tomar decisões no seu quotidiano de vida. Existe no ser individual e nas comunidades a preocupação de dar sentido(s) às suas experiências atendendo às diversas dimensões temporais. Para que as tomadas de decisão sejam informadas, parece ser crucial que quer a pessoa quer a comunidade esteja consciente do quadro em que as mesmas se inscrevem.

Neste sentido, qualquer processo de ensino-aprendizagem deve perseguir a clarificação do quadro conceptual em que se inscreve e intencionalmente procurar que o quadro conceptual de cada um dos envolvidos neste processo e na comunidade seja claro na sua génese, nas suas intenções e nas suas metas. Desta forma,

¹ Doutorada em Educação, especialidade em Metodologia de Ensino e Mestre em Educação com especialidade em Supervisão Pedagógica e Metodologia, pela Universidade do Minho, Portugal. Licenciada em História e Ciências Sociais. Docente da Escola Superior de Saúde Vale do Ave-CESPU. E-mail: gago.marilia@gmail.com.

em qualquer momento em que ocorra um processo de ensino-aprendizagem, um momento educativo seria ideal que todos os seus intervenientes tivessem e partilhassem o seu quadro conceptual. Nesta partilha, a negociação de multiperspetivas ganha espaço dialógico e o compromisso com o ato educativo torna-se explícito para todos.

A educação histórica partilhando as ideias do construtivismo social aponta ser crucial abordar o ato educativo atendendo às ideias, ao quadro conceptual do aprendente de modo a que este momento de transformação seja um processo de procura contínua de sofisticação na construção do pensamento pelo aprendente/formando. Estas premissas deverão ser partilhadas por todos os educadores nos diversos graus de ensino: do ensino básico ao ensino superior. Urge compreender se estes quadros conceptuais de futuros professores e de professores de História são claros para os próprios professores e que reflexos podem ter na sua prática.

Propõe-se, aqui, uma reflexão partilhada de algumas ideias acerca de consciência e narrativa histórica enlaçadas com as preocupações e os desafios que a educação histórica coloca aos professores, sejam estes os professores/formadores de professores, sejam estes os próprios professores em formação e/ou em lecionação nas escolas.

2 CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA – QUE RELAÇÃO HÁ?

A História, a compreensão de vida expressa-se narrativamente de formas diversas e em suportes diversificados, procurando significados e perspetivas de expectativa. A narrativa histórica é entendida como um sistema de operações mentais formado e formador de consciência histórica. A narração parece ser a operação através da qual a mente humana realiza a síntese das dimensões de tempo, simultaneamente com valores e experiência(s). Desta forma, a narrativa pode concretizar os procedimentos da consciência histórica e apresenta uma função de orientação temporal. Esta competência narrativa conjuga três elementos históricos fulcrais: a experiência, a interpretação e a orientação. Neste sentido, esta competência narrativa pode ser definida como a capacidade/habilidade da consciência humana fazer emergir os procedimentos através dos quais faz sentido do passado, tendo como efeito uma orientação temporal na vida prática presente, logo, e naturalmente, surge a multiperspetiva narrativa (RÜSEN, 1993, 2012).

Face a este quadro, pode-se considerar que os historiadores constroem uma perspetiva dentro de perspe-

tivas. Esta dimensão explica o porquê de, ao olhar para a mesma realidade, diferentes historiadores possam fazer diferentes afirmações e as apontem como “verdade”. Deste modo, não há garantias de consenso em História. Tal pode ocorrer devido ao facto de as afirmações e a sua verdade “variarem” conforme o seu campo de descrição.

Dois autores, dois historiadores podem fazer afirmações muito diferentes mesmo em oposição, em defesa da mesma posição porque têm estimativas diferentes sobre onde a sua audiência corrente se situa. Existe a preocupação de saber o que os membros da comunidade precisam de escutar, para os orientar para uma direção desejada.

Para que a História se afaste da propaganda é requerido um distanciamento crítico e o criticismo mútuo das diversas perspetivas, numa lógica de intersubjetividade. Assim, Lorenz (1999, 2001) defende que a objetividade em História é possível se houver a manutenção do respeito pelo *over-coming*, pelo distanciamento, pela honestidade e pela justiça, que permitem a atividade intelectual possível, não se defendendo o descompromisso com a vida [o historiador neutral para a procura do que alguns entendem por objetividade obrigaria que este não fosse pessoa].

Os seres humanos invocam um ideal de objetividade quando escolhem entre interpretações que conflituam, confiando que elas não são só simplesmente diferentes, mas pressupondo que uma interpretação é mais válida do que outra como representação da forma como a realidade foi.

Alguns autores consideram que a maior sofisticação metodológica deveria conduzir à convergência e consenso. Outros em dissonância com esta perspetiva consideram que esta sofisticação metodológica está relacionada com a compreensão histórica, logo com o *focus* interpretativo. O *focus* interpretativo justifica o facto de, no mesmo segmento de tempo, duas tradições de explicação face ao mesmo fenómeno discordarem na sua explicação. Este é um dos aspetos que inibe a convergência interpretativa. Outro aspeto relevante está associado com o significado dos eventos, na medida em que autores com a mesma polaridade interpretativa podem ter diferentes formas de contextualizar os mesmos eventos. Ou seja, a perspetiva subjetiva do historiador, o seu ângulo de visão, pode mudar a forma de narração.

A necessidade de convergência interpretativa parece estar fora de questão, mas isto não significa uma falha de progresso nos estudos históricos, pois com a controvérsia entre as diferentes interpretações pode exis-

tir progresso na compreensão histórica. Propõe-se que se aceite a existência de mais do que uma teoria “verdadeira” ou descrição do mundo. A “verdade” é um tipo idealizado de aceitabilidade racional, uma coerência ideal das crenças dos seres, uns com os outros e com a sua experiência. Portanto, existem só várias perspectivas de pessoas atuais refletindo vários interesses e propósitos. Mas a realidade existe independentemente do conhecimento desta, e as afirmações e as teorias referem-se a essa realidade cuja existência é independente das representações.

A narração, a narrativa histórica surge como um meio de mediar as componentes da metodologia histórica de experiência intersubjetiva e interpretação hermenêutica com as componentes subjetivas, também, inerentes à consciência histórica relacionadas com a emoção, os valores, os interesses, as crenças, procurando-se estabilizar identidade(s) individuais e coletivas. Os diálogos entre identidades pode ser promovido através do debate de diversas perspectivas, naturais e legítimas, na vida e na História.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CLARIFICAÇÃO DO QUADRO CONCEPTUAL

Todos os dias há a necessidade de se ser historicamente competente, realizando-se a crítica de evidência/narrativas e construindo-se explicações. Talvez as sociedades entendam que não existe esta necessidade de fazer sentido de várias realidades e defendam que se deve escolher aquelas mensagens que fazem sentir o indivíduo bem consigo próprio, com o seu grupo e com a sua fé. Talvez seja este o imperativo de uma sociedade contemporânea, onde o passado emerge como um tesouro que permite construir a “nossa” identidade. Assim, a História é vista como uma herança, usa-se o passado, mas não se tem a pretensão de se compreender o passado em si próprio. A este respeito Wineburg (2000) apresenta uma imagem que pode não estar muito longe do real. Assim, segundo este autor, as autoridades [professores, educadores, decisores, políticos,...] juntam-se para desenhar os factos que os alunos², de qualquer nível de ensino ou modelo de formação inicial e/ou continuada, devem saber. De seguida, elaboram um teste. Quando se conhecem os resultados, estes mostram que os alunos fizeram pouco e mal. A inferência retirada de imediato é que não sabem nada! Raras vezes se equacio-

na se os resultados podem demonstrar só que os alunos não sabem aquilo que as autoridades [formadores, educadores...] queriam que eles soubessem. A este tipo de atuação estão subjacentes concepções behavioristas, em que, se o aluno “imita” o “comportamento” desejado, sabe. Contudo, com a “revolução cognitiva” são propostas novas lentes para compreender o que atualmente os alunos aprendem nas aulas e fora destas. Alunos que não se compadecem com a resposta, o comportamento certo veiculado pela autoridade/escola, mas por dar sentido em diferentes formas e níveis de elaboração à realidade podendo existir uma grande variedade de respostas.

Torna-se necessário refletir que tipo de ferramentas intelectuais deve a educação histórica tentar desenvolver. A educação histórica defende que a aprendizagem cresce na experiência que a reflexão sobre passado humano promove, e que deste modo vicariante, a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação da vida. A aprendizagem histórica é concebida como um processo de aquisição de conhecimento através da experiência histórica e autorrealização. O conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente.

Partilha-se a sistematização proposta por Schmidt (2009) relativamente à aprendizagem histórica. Para esta autora, a aprendizagem histórica é multiperspetivada, tem uma estreita ligação com a narrativa e tem como finalidade a formação de consciência histórica. Neste quadro conceptual, a utilização de uma só narrativa correta, como uma simplificação, com o acordo de todos os *experts* é vista como arrastando consigo imensos perigos, entre os quais o facto de não permitir o questionamento sistemático, bem como a sua temporalização. Ou seja, sobre o passado podem ser escritas, contadas, um sem número de narrativas, na medida em que existe também uma imensidão de questões a serem respondidas. Estas questões estão enraizadas, entre outras dimensões, no interesse do nosso presente e nas concepções desse presente/desse tempo. Assim, as narrativas variam pelo facto de se poderem sempre levantar novas questões que irão fazer surgir novas narrativas, mas também e como apontado por Danto (1989), com o que pode ser dito em cada tempo. Assim, as narrativas não são só alteradas porque os nossos interesses se modificaram,

² Aluno/alunos neste artigo refere-se a todos os que aprendem abrangendo todos os que aprendem desde o ensino básico ao superior e à formação continuada.

mas também porque o que pode ser dito sobre o passado é modificado pelo futuro (LEE, 2002).

Qualquer campo de ferramentas intelectuais tem de ser desenvolvido num contexto meta-histórico: deve-se equipar os alunos a compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e as evidências históricas inferidas. Deste modo, o objetivo é permitir aos alunos, de qualquer nível de ensino ao modelo de formação (inicial e/ou continuada), que compreendam a significância atribuída aos eventos e processos, para que estes possam avaliar estas afirmações, colocando as suas próprias questões e interesses. Por outro lado, quando se fala de um campo de ferramentas, este necessariamente é provisório e tem de ser revisitado de modo a ser assimilado por adaptação ou troca conceptual. Esta situação implica que o mesmo tema seja retomado em diferentes perspetivas temporais, em vez da simples perspetiva cronológica dos acontecimentos. Um campo intelectual que seja metafórico em vez de sedimentário. Ou seja, um campo de ferramentas que deve servir em diferentes intervalos de tempo como questionamento, em vez de ficar fixo, arreigado a uma única noção de um evento específico.

Urge promover a mudança conceptual dos professores centrada nos conceitos disciplinares da História, ou seja, nos conceitos/ideias meta-históricas. Quando a história é compreendida através de um processo metacognitivo é interiorizada pelo indivíduo, e dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Aquilo que se propõe é que o ensino assente na compreensão do processo de investigação histórico, tendo por base o conhecimento substantivo. Na construção de um campo de ferramentas intelectuais pode-se fazer a abordagem do conteúdo substantivo por “modelos” temáticos. Visa-se que os alunos compreendam dinamicamente a significância das mudanças, sugerindo eles próprios critérios de significância, e deste modo, perspetivem as formas como a narrativa muda. Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva. Emerge novamente a questão de os alunos terem de ser ensinados a pensar sobre as diferentes formas como a História lhes é apresentada, isto é, relativamente às diferentes narrativas, que refletem diferentes formas de pensar/interpretar o passado substantivo.

Em suma, em abandono de uma simples versão “científica” do passado, é necessário ajudar os alunos a reconhecer que, em História, por vezes, tem de contar-se uma narrativa que preferíamos não aceitar (LEE, 2002).

Com este revisitar contínuo e renegociado, os alunos têm a hipótese de compreender o porquê de em História certos eventos serem mal interpretados. Neste sentido, se os alunos não desenvolvem estas disposições mentais, no entender de Lee (2002) é sinal que os alunos ainda não começaram a compreender a História. Esta situação é denunciada no facto de demonstrarem não ter compromisso com a validade, pelo menos como princípio regulador, e não demonstrarem respeito pelo passado, que deve ser respeitado mesmo que pouco simpático ou estranho. Os conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos heurísticos para tratar o passado não como lições ou leis de História (LEE, 2015). Os protocolos substantivos não são aplicáveis de forma mecânica; antes, para serem realmente úteis, requerem um juízo, a experiência de princípios metodológicos para serem elaborados, modificados e, se necessário, desacreditados. Deste modo, o conhecimento substantivo não funciona como lição. No processo de construção desse conhecimento substantivo, desenvolve-se e enriquece-se o campo intelectual dos alunos. E esta construção é útil, pois ajuda-os a pensar acerca do mundo contemporâneo, se for baseado na experiência que é vicariante.

Nesta linha, ensinar e aprender o passado significa estudar as ideias com que se parte para a investigação, na medida em que, quando a História se objetiva ela própria nas narrativas históricas, torna-se autorreflexiva. Volta-se a focar as ideias, as conceções meta-históricas quando se pressupõe lidar com visões de experiência, que contemplam elementos substantivos e disciplinares.

Alguns estudos em educação procuraram analisar estas questões. Barca et al. (2004) desenvolveram um estudo que procurou compreender como e de que modo os professores estagiários de História relacionam/articulam as suas ideias de significância e mudança histórica na compreensão do presente e na tomada de decisões do quotidiano. Com base nestes dados empíricos, as autoras consideraram que, entre os professores estagiários participantes, há uma convergência para uma só narrativa do passado recente, e muito raramente, consideram perspetivas alternativas. De realçar, que as articulações entre o sentido e significado do passado para a orientação pessoal do indivíduo não são explícitas. Esta situação parece estar intimamente relacionada com o modo como se faz sentido do presente e com as suas preocupações pessoais práticas em linha com a sua emoção e subjetividade, na medida em que os exemplos pro-

videnciados por estes professores estagiários desta possível articulação são focalizados na recessão económica e nas consequências a nível pessoal de empregabilidade (BARCA et al., 2004).

Como Boix-Mansilla (2000) referiu, quer os professores quer os alunos podem cair na tentação de colocar a História ao serviço de valores morais, sociais ou políticos particulares. Não há interesse nem é desejável a subordinação da educação histórica a valores particulares, que requerem a simplificação das narrativas históricas reduzindo-as a uma coleção de “mitos” fáceis para algumas pessoas, grupos, identidade, cultura. Nesta linha de pensamento, a História é vista de uma forma consensual e, num sentido mais comum, como uma memória coletiva, sem a qual as sociedades seriam um marasmo no presente. Considera-se ser extremamente necessário para o ser humano a situação no tempo, dando sentido ao seu presente em relação ao seu passado, e que perspetive, com base nestes segmentos/realidades temporalizadas, o seu futuro.

Para Lee (2002), a História transcende a particularidade da orientação da ação no mundo quotidiano, vivenciado. Deste modo, conceptualiza-se a História como um processo de pesquisa, como um produto de várias maneiras de pensar sobre o mundo. Neste processo reflexivo, desenvolve-se a consciência histórica ancorada da ideia que a História não pode ser desagregada em pedaços, mas deve ser contextualizada, de forma válida e útil para informar o presente. Perspetiva-se o presente quando se propõe uma visão longitudinal, através de olhar retrospectivo visando à compreensão do que terá acontecido para o que está a acontecer. Nesta linha de pensamento, Virta (2002) considera que, quando se procede à análise da relação do indivíduo com a História, fala-se de consciência histórica. Assim, e na sua asserção mais ampla, este conceito é coletivo e relacionado com a cultura histórica de uma sociedade. A fronteira entre as ideias epistemológicas e o conhecimento substantivo não é muito clara, podendo as pessoas não estarem totalmente conscientes das suas concepções. Contudo, estas funcionam como pré-conceitos, imagens mentais e teorias implícitas. Na compreensão da realidade, estas imagens/concepções influenciam o modo como se vê o real, nomeadamente a realidade histórica.

É de realçar que entre os professores parece não ter havido ainda muita reflexão sobre as concepções de História e de consciência histórica, embora este último conceito seja atualmente um dos conceitos-chave na educação histórica. Virta (2002) procurou compreender as concepções de professores estagiários de História, so-

bre a História e a sua significância na sociedade como objeto de estudo na escola, e ainda como os professores estagiários se veem em relação à História. A maioria dos participantes considera a História como uma explicação do presente social e político, e não percebe a História como uma relação experiencial ou empática. As interpretações críticas, analíticas e científicas não são visíveis, à excepção de poucos professores estagiários que começam a referir a fragilidade e relatividade do conhecimento histórico. Por outro lado, o estilo curto e lacónico da maioria das respostas pode indiciar o facto destes professores estagiários sentirem dificuldade em refletir acerca do significado e a natureza da História.

A ideia que a compreensão da natureza do conhecimento histórico e a sua significância é vital para os professores de História parece ser uma reflexão transversal aos estudos apresentados. Os professores de História no seu quotidiano profissional estão não só a lidar com o conteúdo factual substantivo da História, mas também contribuem para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica dos alunos. Neste sentido, o professor deve potencializar uma atitude reflexiva, científica e antidogmática em relação à realidade. Nesta linha de pensamento surgiu uma preocupação principal e motivadora de estudo: pretende-se compreender as concepções narrativas dos professores de História, assumindo essas concepções como uma face da consciência histórica de professores.

4 O ESTUDO

Partilha-se, aqui, uma parte de um estudo mais abrangente que procurou uma primeira compreensão do quadro conceptual acerca da narrativa e consciência histórica de alunos da universidade na licenciatura (graduação) de História e professores de História. Com base nesta preocupação orientadora, pretendeu-se construir uma primeira cartografia das concepções de professores de História, relativamente à narrativa histórica na sua relação com a consciência histórica.

Tais preocupações concretizaram-se nas seguintes questões de investigação:

- Que tipo(s) de quadro conceptual da narrativa histórica e da consciência histórica emergem das ideias partilhadas pelos professores e futuros professores de História?

- Como se articulavam os quadros conceptuais epistemológicos de professores e futuros professores de História com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos?

Neste estudo contou-se com um total de 48 participantes (N=48). Estes participantes distribuem-se por quatro estratos: alunos de quarto ano das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora; professores estagiários das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora; professores com mais de 3 anos de experiência profissional e menos de 10 anos a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no norte e sul de Portugal; e professores com mais de 10 anos de experiência profissional a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no norte e sul de Portugal. Cada um destes quatro estratos contou com um total de doze elementos.

Em termos de instrumento de recolha de dados, face aos estudos exploratório e piloto desenvolvidos anteriormente, considerou-se que a entrevista semiestruturada segundo o guião de orientação testado no estudo piloto constituía um instrumento adequado para a recolha final de dados. Este instrumento foi progressivamente validado por três especialistas [Lee, Barca e Leite] de acordo com a intersubjetividade dialógica proposta por Kvale (1996). A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas áudio/videogravadas realizadas pela investigadora, que se deslocou aos diferentes locais de Portugal em que se encontravam os participantes do estudo que acederam participar de forma voluntária.

Os dados apresentados, neste momento, serão parciais e referem-se às seguintes questões colocadas aos participantes do estudo

“3.1- Temos aqui duas narrativas históricas em relação à mesma realidade histórica. No seu ponto de vista, ao se apresentar estas duas narrativas aos alunos, elas podem servir para os orientar hoje e no seu futuro? [Aguardar resposta e, eventualmente, dissecar a resposta obtida com as seguintes “subquestões”]

- a) Ambas têm valor, por quê?
- b) Só uma é que tem valor, por quê?
- c) Não têm valor nenhum; quando diz isto, que valor é que poderiam ter?

4. Apresentação de exemplos de respostas de alunos:

Numa aula de História em que se apresentaram estas diferentes narrativas, com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade [GAGO, 2012], os alunos deram as seguintes respostas:

1) Os historiadores podem ter perspetivas diferentes sobre a mesma realidade histórica; cada um investiga as fontes e tenta dar resposta a questões diferentes. Todos os historiadores dão a sua explicação. Os crité-

rios que usam são diferentes, e por estes pode-se decidir quais as versões mais corretas.

2) Os historiadores contam histórias diferentes porque devem ter visto fontes diferentes, ou uns viram mais fontes do que outros, e contam com mais ou menos pormenores, porque sabiam mais ou menos. Mas só uma destas histórias é verdadeira, a realidade é só uma, e os historiadores têm de ser verdadeiros.

3) Estes historiadores têm uma opinião diferente sobre o mesmo. Eles têm as suas ideias e, por isso, quando analisam as fontes históricas, já olham de uma certa forma de acordo com a sua memória, a sua identidade. Deviam ser sinceros e deveriam juntar-se e decidir qual a história correta.

4.1- Será possível ordenar estas respostas de alunos em termos de qualidade? Justifique a sua ordenação.

5. No seu ponto de vista, o que será considerado pela maioria dos alunos como a melhor narrativa:

- a) A narrativa mais válida;
- b) A verdade histórica;
- c) A narrativa que melhor os orienta.”

5 AS IDEIAS DOS PARTICIPANTES

Partilha-se a análise das ideias que emergiram indutivamente das respostas às questões apresentadas anteriormente dos alunos de licenciatura, professores estagiários e professores de História participantes no estudo. Esta análise foi debatida em painel com investigadores na área de educação histórica.

6 PASSADO SUBSTANTIVO

Alguns dos participantes demonstraram nas suas respostas que as suas concepções de narrativa estão focalizadas nas especificidades dos autores que têm opiniões diferentes, aceitando-se estas diferenças como um mal menor a aceitar, justificando-se a multiperspetiva em História pela autoria. Apela-se ao consenso de narrativa, de forma a conseguir uma narrativa abrangente, que seria algo a atingir para a definição da própria “nacionalidade”, mesmo numa narrativa universal. As questões de objetividade são colocadas ao nível da neutralidade absoluta, aspirando-se à verdade histórica através do controlo “total” da subjetividade. A objetividade em História é perspetivada como sendo possível se o historiador for ele próprio neutral, de modo a conseguir que não haja qualquer entrada de subjetividade que possa perturbar a escrita da verdade.

Relativamente à aprendizagem [histórica] dos alunos, considera-se que, na formação destes, se deve

ter em atenção o domínio dos conteúdos substantivos referidos no currículo nacional português. No entender de alguns dos participantes, os alunos, de forma geral, quando confrontados com a diversidade apelam para uma só perspectiva da realidade humana, mas poderão, por vezes, pautarem-se por alguma flexibilidade justificada em termos de autoria narrativa.

Relativamente à utilidade de uso de diversas narrativas históricas, a professora Dália [mais de dez anos de lecionação no norte de Portugal, escola pública] refere:

Quando as narrativas são muito semelhantes, não há necessidade de as explorar. Trata-se de uma questão de gestão de tempo e cumprir o programa.

Deste exemplo de resposta, parece possível inferir que não é considerada a heterogeneidade de pensamento dos alunos e que a preocupação da professora se centra no cumprimento de conteúdos definidos no currículo nacional e não na aprendizagem/educação histórica.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, a professora opta por defender a ideia de narrativa consensual, que aponta para uma linha positivista do conhecimento histórico, embora contradizendo a opção escolhida:

A minha escolha recai na terceira opção³. O consenso é difícil porque não viram todas as fontes, mas a diferença de versões tem a ver com a memória. Cada cabeça sua sentença, mas a verdade é só uma.

Ao referir-se quanto à forma como os alunos consideram a narrativa histórica, a professora Dália demonstra uma ideia de narrativa como uma descrição fiel, “próxima” da realidade, que apresenta correspondência com essa realidade:

A narrativa rica, com muita informação, aceitam-na como a verdade. Para mim, a narrativa é o mais fiável possível, a mais próxima da realidade. Se não acreditássemos em alguma coisa... temos de procurar aquela narrativa que parece ser o mais coincidente possível...

Esta professora considera que todos os alunos procurarão a “verdade”, o que parece indiciar que, por um lado, existe “uma narrativa” coincidente com a realidade e, por outro, que todos os alunos terão o mesmo ponto de vista e concepção de narrativa histórica.

7 LIÇÕES DO PASSADO

As ideias que emergiram das respostas de cerca de 33% dos participantes às questões já enunciadas, no que diz respeito a ideias sobre narrativa, sugerem que o foco da atenção é colocado ao nível de autoria, conceptualizada como ponto de vista, e não como a opinião de autor. Sente-se a necessidade de trabalhar com os alunos este ponto de vista no plano epistemológico, para o desenvolvimento de competências específicas. Ao nível da utilidade da História no quotidiano, emerge a ideia de procurar ultrapassar a divergência entre pontos de vista procurando-se a coesão e o consenso.

Assim, para a professora Deolinda [mais de dezanove anos de lecionação no sul de Portugal, escola privada] a mais-valia fomentada pelo uso de várias narrativas na disciplina de História centra-se principalmente na descrição e carga axiológica da História, em termos de identidade nacional numa perspectiva patriótica:

As narrativas devem ser simplificadas, curtas. Os alunos gostam muito da história da formação de Portugal, vibram com isto e é importante para o patriotismo.

Refere também a sua preocupação de trabalhar as competências de temporalidade histórica, mas numa perspectiva tradicional, focalizando-se na localização cronológica.

Eu tento com as narrativas incutir nos alunos bases por exemplo de cronologia.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, aponta para uma concepção de narrativa que aceita a perspectiva dos historiadores como natural em História, mas demonstra um desejo explícito de procura de algum consenso.

A melhor resposta parece-me a primeira, os historiadores têm naturalmente diferentes perspetivas, mas podiam tentar encontrar algum consenso.

Quanto ao modo como os alunos percebem a narrativa histórica, aponta que estes a consideram como “a verdade”, embora afirme que alguns alunos problematizam como é feita a construção da História em tempos anteriores à escrita, atribuindo-lhes implicitamente uma postura que lembra a visão positivista, problematizando o saber histórico só em situações de inexistência de fontes escritas:

[os alunos veem a narrativa histórica como] A verdade, mas por vezes colocam em questão como é

³ Resposta correspondente ao perfil de pensamento de Autor (GAGO, 2012) em que a multiperspetiva é justificada pelo ponto de vista do historiador.

que se sabe que foi assim que as coisas aconteceram. Fazem estas questões principalmente no que se refere a acontecimentos antes do aparecimento da escrita.

8 LIÇÕES DE UM PASSADO EM EVOLUÇÃO

A maioria dos participantes do estudo, cerca de 50%, revelaram ideias que aparecem apontar que a existência de diferentes narrativas é legítima e fruto de diferentes perspectivas sobre a realidade histórica. Considera-se necessário perscrutar qual é a perspectiva mais válida, e é dado especial relevo ao contexto de produção e ao autor da narrativa histórica, desejando-se a imparcialidade numa perspectiva ideal de neutralidade absoluta. Com base nestes argumentos, vê-se o consenso como um desvio da própria História, sendo por isso inaceitável. Para a construção da aprendizagem aponta-se a utilização das diferentes perspectivas, procurando que se explicitem semelhanças e diferenças de cada uma delas, procurando-se, através da contextualização de produção, compreender a sua validade.

Dário [aluno do quarto de licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho] apresenta ideias que sugerem considerar a diversidade de perspectivas em História como legítima. Este mesmo participante considera que todas as respostas dos alunos têm aspetos interessantes (não se apercebendo das diferenças entre as mesmas, no campo da objetividade histórica), mas decide-se por aquela em que em que a diversidade de perspectivas é considerada legítima em História.

Eu escolhia a número um como a melhor resposta, porque os historiadores têm diferentes perspectivas.

A narrativa histórica para os alunos, segundo Dário, é entendida como a verdade. Não apresenta qualquer distinção na abordagem de alunos de anos de escolaridade ou de vivências diferentes. A consideração de diferentes níveis de sofisticação de pensamento não é explícita.

Os alunos olham para a narrativa como a verdade. Para mim, a História não pode ser sinónimo de verdade, se assim fosse a História acabava. A formação de cada historiador influencia a História e cada tempo altera o olhar dos historiadores.

No seu entender, a História não pode ser sinónimo de verdade, pois a História é recorrentemente analisada e perspectivada pelos historiadores, fruto de diferentes tempos e de novas questões.

9 CONTINUIDADES E DIFERENÇAS ENTRE TEMPOS

Surgiu, ainda, um único participante que aceita e encara a multiperspetiva narrativa como a face diferenciadora da História como saber. A História é entendida como construída por um historiador, o consenso é ora negado, ao considerar várias perspectivas, ora procurado. Há preocupações de promoção de educação histórica de forma implícita e tácita, considerando que esta pode ser um meio de promoção de tomada de posição fundamentada, que pode ser vista quer face à realidade do passado multiperspetivada, quer face à realidade do presente.

Partilham-se as ideias que emergiram das respostas da professora Daniela [com mais de três de lecionação no sul de Portugal, escola privada], que considera que as tarefas com narrativas diversas são importantes, pois permitem desenvolver a ideia de que existem diferentes versões em História.

Com certeza que despertará nos alunos o sentido crítico desde tenra idade [...] o aguçar do espírito crítico é importante para eles estarem atentos a qualquer informação no dia-a-dia.

Na escolha da melhor resposta acerca da existência de várias versões em História, dadas pelos alunos, procede à análise de cada uma delas, rejeitando a resposta “mais desconstrucionista” e a “mais positivista”, optando pela “perspetivista”.

A terceira [autoria] é muito radical, os historiadores devem ser o mais imparciais possível.

A segunda [conhecimento] é mais objetiva, procuram fontes uns mais que outras mas é evidente que nunca chegaremos à narrativa certa, há sempre dúvidas e vão haver análises diferentes e perspectivas, visões díspares.

Mas a História não é um dado adquirido, está em constante construção, em constante estudo, consenso nunca haverá senão não é História.

A narrativa histórica para os alunos, segundo a professora Daniela, pode ser conceptualizada de forma diferente entre os alunos dos diferentes ciclos de escolaridade. Assim, considera existir uma progressiva autonomia em relação à posição do professor:

Para alunos do 2º ciclo, eles não questionam muito, focalizam-se no processo, como é que se chegou àquela conclusão, mas o professor é ainda visto como a autoridade. Os mais velhos já questionam qualquer época histórica. Os alunos bebem muito do que o professor diz e qual é o ponto de vista do professor.

10 REFLEXÕES FINAIS

A educação histórica considera necessário promover a compreensão histórica através do processo de construção do pensamento histórico seguindo de forma clara e dinâmica as premissas da metodologia da ciência histórica. Neste sentido, para que o processo de construção de pensamento histórico seja profícuo, é importante que o quadro conceptual em que se ancora seja claro para quem quer promover a aprendizagem, a educação histórica.

Apresentaram-se algumas ideias que emergiram de um estudo de investigação mais vasto, mas que tinha como eixos norteadores a clarificação das ideias de alunos, professores estagiários e professores de História acerca da narrativa histórica. Neste percurso, tentou-se articular o debate filosófico dos construtos em análise com a investigação em educação histórica.

Da análise das ideias que emergiram das respostas dos participantes neste estudo, ressaltando-se que aqui apenas se apresenta parte, parece que os dados de investigação sugerem que o modo como os professores conceptualizam a narrativa e a consciência histórica influenciam as suas práticas em termos de educação histórica. A maioria dos participantes parecem ter revelado ideias que foram consideradas no âmbito de perfis designados por Lições de um passado em evolução e Lições do passado, por esta ordem de grandeza. Assim, os participantes portugueses deste estudo parecem encarar a existência de múltiplas narrativas como fruto de diversos contextos, nomeadamente de produção, procurando-se a verdade, a imparcialidade neutral e o consenso. A maioria dos professores participantes reconheceu diferentes níveis de pensamento histórico nos alunos, atribuindo-os à faixa etária e/ou ao ano de escolaridade em que se encontram, mas não se vislumbra uma fundamentação segura com base na pesquisa em Educação Histórica. Os participantes deste estudo parecem revelar uma preocupação central com os conteúdos, considerando que o conhecimento substantivo serve para contextualizar o presente. Assim, uma meta a atingir será a compreensão por parte dos alunos que a variância da narrativa é explicada em virtude do contexto de produção, acreditando os participantes do estudo que assim se desenvolve o seu raciocínio crítico dos alunos. Esta ideia parece estar em linha com o estudo realizado nos Estados Unidos da América por Boix-Mansilla (2000) sobre o ensino de História, que aponta que muitos professores ensinam aos alunos os conteúdos substantivos da História na esperança que estes desenvolvam automaticamente competências históricas. Poder-se-á ques-

tionar se estas ideias de procura de verdade, imparcialidade neutral, consenso e focalização no conteúdo substantivo da História serão formas encontradas pelos educadores para resolver os desafios internos da “sua” própria consciência histórica que conjuga as componentes objetivas de experiência intersubjetiva e interpretação hermenêutica com as componentes subjetivas do foro da emoção, valores, interesses. As respostas encontradas por estes educadores a este desafio sugerem que o diálogo entre as várias perspectivas que surgem na vida e na História mediadas pelas narrativas históricas construídas causam desconforto. De forma natural, os educadores tendem a dar uma resposta que não se comprometa. Apelam à objetividade, à verdade, à razão como diapasão para a orientação. Mas a consciência histórica integra as dimensões objetivas e subjetivas, e na orientação o ser individual e coletivo tem de mediar e fazer dialogar estas dimensões atendendo à multiperspetiva narrativa e às múltiplas identidades. Urge promover o debate acerca da narrativa e da consciência histórica entre os educadores de todos os níveis de ensino e formação para que a sua ação educativa assente num quadro conceptual mais claro e mais sofisticado que poderá ser promotor de uma educação histórica mais sofisticada.

Assim, a mudança conceptual dos professores de História deve ser promovida passando da ênfase do conhecimento histórico substantivo para uma reflexão que os consciencialize dos seus próprios quadros epistemológicos, crenças, atitudes, valores e responsabilidade. Como refere Schmidt (2009), parece haver um excesso de “pedagogização” nos modos de aprender, e estes, muitas vezes, situam-se fora da epistemologia da História sugerindo aprendizagens que não são propriamente históricas. É de realçar a necessidade de promover entre os educadores reflexão sobre a investigação em educação histórica. O professor-historiador precisa de ter de forma clara que a sua intervenção pedagógica na aula de História deve respeitar a estrutura narrativa e os conceitos da natureza da História (FRONZA, 2009). Os conceitos estruturais da disciplina de História, nomeadamente da narrativa, e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos hermenêuticos que permitam uma maior sofisticação em termos de educação histórica e de consciência histórica. Globalmente parece ser aceite que a especificidade disciplinar e a reflexão epistemológica da área de saber em que nos inserimos é fulcral. No entanto, parece existir um caminho a percorrer com os educadores históricos de todos os níveis de ensino para que existam momentos desafiadores, comprometidos e acompanhados de reflexão dos quadros epis-

temológicos de todos os que têm responsabilidade de promover a educação histórica e, inerentemente, a consciência histórica.

Urge articular a formação inicial e continuada de professores com os debates teóricos e as operacionalizações educativas visando a uma profissionalidade docente transformadora e comprometida com a educação histórica.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga; CASTRO, Júlia. **Ideas on History and Orientation in Time: A Study with beginning Teachers**. Exeter: 2004. Disponível em: <<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/barca.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical Understanding: Beyond the past into the present. In: STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Samuel (Eds.) **Knowing, Teaching and Learning History**. New York: New York University Press, 2000. p. 390-418.
- DANTO, Arthur. **Historia y narración**. Barcelona: Paidós, 1989.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as Universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 151-188, jun. 2003.
- FRONZA, Marcelo. Aprendendo história com as histórias em quadrinhos. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 197-224.
- GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem**. Maputo: EPM-CELP, 2012.
- KVALE, Steinar. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. USA: Sage Publications, 1996.
- LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding History." In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN RESEARCH EDUCATIONAL ASSOCIATION, New Orleans, Abril 2002.
- _____. Video-conferência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 15., 2015. Braga e Cuiabá. junho 2015.
- LORENZ, Chris. **You got your history, I got mine: Some reflections on truth and objectivity in History**. 1999. Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia, 2003. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 20 set. 2003.
- _____. **Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations**. 2001. Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia, 2003. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 20 set. 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. **Studies in Metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?. In: _____.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 21-51.
- VIRTA, Arja. **Student Teachers' conceptions of History**. Exeter, 2002. Disponível em: <<http://researchgate.net>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- WINEBURG, Samuel. Making Historical Sense. In: _____.; STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter (Eds.) **Knowing, Teaching and Learning History**. New York: New York University Press, 2000. p. 306-325.