

ENSINAR HISTÓRIA PARA DAR UM SENTIDO À VIDA!

Luís Alberto Marques Alves*

RESUMO

A História como ciência da área das Humanidades e como disciplina do currículo dos diversos graus de ensino, é muitas vezes secundarizada e os seus conteúdos menosprezados. Neste artigo procuraremos apresentar algumas evidências no sentido contrário: enquanto memória das civilizações e da cultura de qualquer povo; enquanto conteúdo programático singular e capaz de potenciar competências sociais e cívicas; enquanto espaço de consciencialização do lugar e do papel que devemos ocupar no mundo.

Palavras-chave: Ensino História; Consciência Histórica; Função social; Didática.

ABSTRACT

History, as a science from the field of Humanities and as a curricular subject within several teaching degrees, is often considered as secondary and its contents despised. In this paper we aim to present some evidences in an opposite direction: as a memory for civilizations and culture of any kind of population; as a singular programatic content able to potentiate social and civic competences; as a space to bring conscience of the place and role we should assume in our world.

Keywords: History teaching; Historical conscience; Social function; Didactics.

Prefácio:

Do estigma social da História à consciência do seu papel. Do “Clube Dallas” a António Borges Coelho

O mês de março de 2014, em Portugal, foi pródigo em trazer-nos exemplos que reiteram e reforçam o papel desta reflexão em torno da História e do seu papel no nosso quotidiano, dando ainda mais sentido ao título que trouxemos para esta reflexão.

O primeiro exemplo chega-nos do cinema e das passadeiras de Hollywood, num filme premiado nos últimos óscares – Clube Dallas. Aí, numa cena emblemática, um diálogo entre dois dos protagonistas num restaurante, há a referência à escolha de uma profissão – médica,

Artigo recebido em 17 de agosto de 2014 e aceito em 02 de setembro de 2014.

* Professor da Universidade do Porto e Investigador da I&D CITCEM. Licenciatura, Doutoramento e Agregação na área da História. Áreas de interesse científico: História Contemporânea de Portugal, História da Educação, Educação Histórica (Didática e Ensino da História). Responsável pelo Mestrado em Ensino de História da Faculdade de Letras do Porto.

no caso - em detrimento da História por ser considerada uma área que servia para muito pouco, na perspectiva dos seus pais.

O segundo, surge-nos numa entrevista concedida à revista “Atual” do semanário “Expresso” de 8 de março, pelo historiador António Borges Coelho, a propósito de uma História de Portugal que está a escrever, e que já vai no 4º volume publicado, trabalhando agora no 5º. Questionado sobre “Como organizar a história de um país?”, responde: “A história não é o que se viveu. É um discurso sobre o que se viveu e, por muita objetividade que se pretenda, é sempre subjetivo. É do homem que escreve, das suas ideias, da sua experiência. Estamos sempre a fazer escolhas. (...) A história não é um plano ou uma amassadeira, tem gradações. Podemos enganar-nos na escolha do que foi marcante, mas não podemos ir enumerando - como quem faz um colar - os fatos. A história não é um colar, tem uma orgânica que é preciso descobrir”. Mais adiante a jornalista, provoca-o: “Disse-me uma vez que o historiador é um *manipulador do tempo*. Não será mais tarde julgado por isso”? A frontalidade do historiador, não podia ser mais objetiva: “Claro! Mas é um manipulador como o operário que usa as mãos, não o é no sentido de forçar os factos a serem outra coisa. O historiador tem de saber que, se não for consciente da sua capacidade de manipular, ele manipula. Falamos de camponeses que não querem pagar, e sabemos isso porque o funcionário do bispo o disse num documento. Ao retirar do documento esta informação, estamos a construir um facto. Existem montanhas de factos construídos, e o maior perigo para o historiador é reutilizar factos já feridos de vícios ou até falsos.”

Retiremos destes dois exemplos, uma ilação que nos acompanhará nesta pequena viagem discursiva: a História serve, é útil à nossa vida, desde que aceite a natureza subjetiva das escolhas para a construção de uma narrativa, assuma a sua identidade conceptual em torno do “tratamento do tempo” (do passado) mas exija um rigor epistemológico na construção do seu conhecimento que a torne um saber credível e indispensável na forma como encaramos a nossa passagem pelo presente.

Neste sentido, a Humanidade no sentido coletivo, dependerá sempre da consciência histórica do nosso contributo individual.

Porque é a História um “saber âncora” da Humanidade(s)?

Vivemos num mundo onde anda no ar um sentimento de exaustão e descrença. Vivemos numa época onde pressentimos o fim do domínio da visão ocidental do Mundo pela invasão crescente da mundovisão do Oriente. Temos cada vez mais necessidade de substituir a nossa compreensão monocultural pela admissão da diversidade e da

multiculturalidade. Para além de uma questão de sobrevivência civilizacional é também uma questão de justiça cognitiva global. Neste contexto temos de assumir que a ciência de um modo geral, e as ciências sociais em particular, estão carregadas de estereótipos que temos de consciencializar para podermos evitar.

Boaventura Sousa Santos fala-nos da necessidade de descolonizar as Ciências Sociais conferindo um maior protagonismo à diferença, à diversidade, à aceitação da visão do outro. Neste sentido introduz conceitos que temos de incorporar nos nossos discursos, orais e escritos, embora alguns deles já sejam utilizados mas com sentidos demasiados herméticos: desocidentalização da cultura, marginalidade e centralidade, desmonumentalização, hermenêutica da suspeita, papel e sentido da espiritualidade e das religiões.... Esta perceção visa sobretudo acabar com os “Guantánamos” que existem no espaço científico, com os condomínios fechados das várias disciplinas e com a introdução de novo conteúdo em conceitos, ou demasiado banalizados, ou pouco utilizados, mas com sentidos que temos de apreender: memória e história, guerra, sofrimento, corpo racializado, sacrifício, suma causa (bem viver).... Nesta linha, o ponto de chegada pode muito bem ser uma ecologia dos saberes (em particular refiro-me às ciências sociais) onde haja uma relação mais cordial e compreensiva entre as diferentes visões do mundo, obrigando necessariamente a novas metodologias, novas técnicas de investigação, novos quadros conceptuais e, sobretudo, cientistas mais despertos e conscientes destas realidades.

Neste âmbito, importa equacionar qual o papel das Humanidades e em particular da História, e qual o contributo que pode e deve dar para um mundo diferente, povoado por pessoas que pensem de forma mais aberta, mais consciente e consistente e de forma mais interventiva e menos apática.

George Steiner numa obra fascinante - «Os Livros que Não Escrevi» (Gradiva, 2008) - trata a questão das Humanidades, a propósito das reformas do ensino (secundário e superior), e percebemos que a única maneira de defender, coerente e eficazmente, essa causa nos dias de hoje obriga a ir muito para além dos lugares comuns tão repetidos, que nos levam amiúde a saudosismos inúteis que nada têm a ver com um pensamento sério sobre o combate à ignorância e à mediocridade. O professor de Literatura Comparada fala sobre a necessidade de reintroduzir critérios de exigência que permitam a consagração de uma ordem de mérito que distinga «a excelência autêntica das formas de parasitismo que hoje proliferam como cogumelos». Para tanto, importa entender que o conhecimento e a compreensão têm de se

adequar às modernas exigências do mundo. Se a aprendizagem é a base fundamental do desenvolvimento, importa inserir as Humanidades no que Dante designava como os «movimentos do espírito», a começar na música, na poesia e na metafísica, mas a prosseguir em toda a parte em que o espírito sopra. Por que razão invocamos esta preocupação de Steiner? Exatamente para insistir na tônica de que as Humanidades não se defendem isoladamente, mas sim em ligação com o mundo da vida e com os «movimentos do espírito».

Estamos perante uma pedagogia da esperança, centrada na cultura humanista e na procura do equilíbrio vital entre as “duas culturas”, de que nos falava C.P. Snow¹. Etimologicamente a palavra escola provém do grego «scholé», que significa lugar do ócio, o tempo necessário para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de pensar. E assim encontramos o «homo cogens» e o «homo ludens», capazes de discernir o espírito nas matemáticas, o humor na música, o jogo na arquitetura e a beleza das estruturas moleculares, sabendo aliar o prazer e a exigência, já que só o prazer pode fortalecer a exigência e só a exigência pode tornar o prazer efetivo. Mas o autor de «Os Livros que Não Escrevi» não cede à tentação da facilidade e do otimismo: «a esperança de salvaguardar ou ressuscitar a literacia humanística nestes ou naqueles moldes tradicionais parece-me ilusória. Essa literacia, esse reino do clássico, pertence a uma elite». A democratização do ensino e da sociedade política é incompatível com a lógica dos círculos estritos baseados no privilégio. Por isso, a valorização das Humanidades é uma questão de sobrevivência social e cultural, uma vez que sem memória a sociedade mata-se. A preocupação fundamental de George Steiner tem a ver com a ausência de coragem política capaz de combater e contrariar o desprezo generalizado pela vida intelectual e a desconfiança perante o reconhecimento do valor, «suscitados pelo regime do consumo da massa

¹ SNOW, C.P. (1996). *As Duas Culturas*. Lisboa: Editorial Presença.

A divisão entre as duas culturas é um fenómeno de origens relativamente recentes, dos princípios do século XIX. O ideal iluminista era a unificação do conhecimento, e a obra maior de Newton abordava a «filosofia natural», debruçando-se sobre o que hoje designamos como ciência física. Mas a divisão entre «intelectuais literários», como lhes chamava Snow - e que talvez mais propriamente deveriam ser chamados «críticos literários e das humanidades» -, por um lado, e cientistas e pessoas de formação científica, por outro, veio a acentuar-se e a atingir frequentemente o nível do conflito. C. P. Snow referiu-se àqueles «intelectuais literários» que desprezavam os cientistas e que os classificavam de «especialistas ignorantes», por desconhcerem as artes e a literatura. Referiu-se aos cientistas e matemáticos, que estranhavam não serem considerados intelectuais, por esse termo estar reservado aos humanistas. «Estive muitas vezes presente em encontros de pessoas que, pelas normas da cultura tradicional, são vistas como muito cultas e que têm especial prazer em expressar a sua incredulidade face à ignorância literária dos cientistas», disse Snow. Homem de formação científica mas de extensa cultura geral, Snow não desculpava os cientistas pela sua ignorância das artes e letras mas dizia que muitos deles, pelo menos, reconheciam essa deficiência, enquanto imensos intelectuais literários se vangloriavam do seu interesse pela ciência, que consideravam limitativa e de interesse reduzido para a cultura ocidental. Não é de espantar que o ensaio de Snow tenha provocado uma tremenda polémica.

do capitalismo tardio». A vida intelectual e o reconhecimento do valor apontam para que haja certas coisas que são melhores do que outras, devendo diferenciar-se o mérito e as várias aptidões de cada um. E é neste ponto que a importância das Humanidades tem de ser valorizada. Steiner chega mesmo a falar do perigo de “buraco negro no centro do espaço universitário” com a sua ausência, porque são elas que nos permitem um enraizamento nos problemas contemporâneos, responsabilidade e ação pública, uma nova compreensão do mundo e uma nova consciência no espaço que nele ocupamos.

Todos nós que trabalhamos com a História, seja na sua vertente académica, seja científica, seja literária ou romanceada, seja profissional enquanto agentes de partilha do saber histórico ou seja como simples curiosos do espaço contextual – local, nacional ou global – que nos circunda, já várias vezes nos interrogamos do sentido deste saber humanístico que nos dá identidade e nos agarra às raízes do nosso passado humano. Podíamos, para alicerçar e justificar a nossa visão, procurar em múltiplos historiadores palavras, frases ou ideias que corroborassem a defesa do nosso território científico. Em vez desse aconchego potencialmente subjetivo, prefiro partilhar a justificação de um sociólogo que em maio de 2013, num congresso de história contemporânea em Évora, e numa mesa redonda sobre “História e Ciências Sociais” resolveu elencar os aspectos (ele chamou-lhe “lições”) que a História lhe forneceu na sua formação e de que ele não pode prescindir/ não tem prescindido. Numa perspetiva que incorpora uma partilha intelectual entre várias Ciências Sociais, refere que a História deve antes de mais ser entendida como uma maneira de pensar e os fatos têm de ser analisados enquanto processos pensados no tempo. Desde logo, o sentido de *processo* e a singularidade científica do trabalho com o *tempo* são equacionadas como especificidades adstritas a uma cientificidade que seja inquestionável.

Mas para nós, as lições aprendidas com a História e de que não abdica no seu trabalho de “cientista social”, alertam-nos para aspectos que muitas vezes não temos presente ou temos de forma pouco atenta, mas que em última análise justificam a nossa pertença científica.

Numa primeira vertente entende que só a História ajuda a colocar a variável tempo no centro da investigação ou da indagação científico-social. Esta postura permite reter a espessura das estruturas sociais, entendermos as sociedades humanas como um constante devir, conseguirmos entrelaçamentos dos tempos que associem à diacronia a *des-sincronia* olhando de uma outra forma para os encontros do tempo, a sequência mas também os desencontros que

nos podem levar a paralelismos de acontecimentos em espaços diferentes, a aparentes repetições de sucessos ou ao desconforto de sentirmos que não aprendemos com os erros da História.

Numa segunda lição recorre a Geertz e aos seus “ensaios de antropologia interpretativa” para evidenciar que muitas vezes limitamo-nos a conhecer “por cima do ombro dos atores” realizando um processo de metaconstrução social que não tem em conta “a compreensão de compreensões diferentes da nossa”.

Numa terceira reflexão, afirma que o passado está entre nós. Algumas evidências sustentam esta afirmação: por um lado a referência aos fatos (singulares ou de repetição) só ganha sentido quando encaixados nos processos sociais, nas estruturas de longa duração; por outro, a atualidade da estrutura é a presença do passado que ela incorpora e daí a importância de a elevar a sujeito da História. Esta defesa do mais perene sobre o mais episódico, não secundariza o singular antes lhe dá sentido, desde que integrado numa explicação que ultrapassa o tempo mais curto para lhe dar mais significado.

Numa quarta razão para a imprescindibilidade da História no seu trabalho, reitera que a explicação científico-social incorpora (e ganha corpo com) a descrição e a narração. Explicar não é o contrário de descrever pois é a explicação que densifica a narração e a descrição. Aceitando que a relatividade científica é um modo de estar na ciência (social ou não) teremos de aceitar que todas as explicações são contingentes e singulares. Por consequência todos os modelos são experimentais para a explicação de processos singulares e esse quadro explicativo tem de ser co-extensivo da abordagem analítica. Neste sentido, não temos de nos esconder da subjetividade da História, das várias interpretações possíveis, das diferentes leituras dos acontecimentos, da necessidade de procura de uma verdade que não existe em nenhuma ciência social. É esse hábito que ela nos dá de atender ao que o outro diz, pensa, defende, justifica...que nos confere a maturidade para reivindicarmos um espaço insubstituível dentro das Humanidades.

Numa quinta e última reflexão encontramos muito do que hoje nos rodeia e acontece. Diz-nos ele que “melhor é a prospetiva a partir do estudo e da comparação de casos analisados do que a predição mecanicista”. Vivemos num mundo que gosta de fazer generalizações. Convivemos com um jornalismo que gosta de enfatizar o que permite garantir audiências. Partilhamos tempos de escuta ouvindo comentadores que transformam episódios do quotidiano em previsões inevitáveis. Os historiadores são normalmente chamados a esses espaços para certificar as análises por esses efetuados, mas sem tempo para partilhar explicações que só a espessura do tempo pode fornecer. Por tudo isto, mais uma razão para

compreendermos bem aquilo que a singularidade da nossa ciência nos reserva, em todos os espaços ou palcos que permitirem utilizar. A sala de aula de História, é neste contexto, um espaço privilegiado mas que nos traz também elevadas responsabilidades.

Para que serve a História e os historiadores? (a visão dos “interesseiros”)?

Se outros investigadores sociais acreditam no valor insubstituível da História, que pensarão os principais “interessados”?

Duas obras recentemente publicadas em França, marcaram e sistematizaram, muitas das ideias que andavam soltas no meu discurso. Refiro-me à obra dirigida por Christophe Granger – *À quoi pensent les historiens? Faire de l’histoire au XXIe siècle* – publicada em 2013 e uma outra saída nos finais de 2010, dirigida por Emmanuel Laurentin – *À quoi sert l’Histoire aujourd’hui?* Esta obra é o livro comemorativo de dez anos de um programa intitulado “La fabrique de l’histoire” e recolhe o depoimento de 40 historiadores com as respostas à pergunta que dá título ao livro. Algumas ajudam-nos a dar consistência ao que pensamos.

Bénédicte Savoy², por exemplo, considera que “estudar e ensinar história – uma história interdisciplinar e transnacional, sensível aos efeitos dos contributos interculturais e sociais que estabelecem conexões entre os campos estudados, é fazer prova da humanidade”. Julien Vincent³ prefere acentuar o seu papel para “esclarecer o presente”, para “construir um quadro temporal e geográfico (espacial) de referência, no interior do qual os fenômenos adquirem sentido” mas chamando-nos também a atenção para o fato de “a questão da utilidade da história não ser apenas uma questão escolar mas também política” e nesse sentido alerta-nos para o “uso” que dela podem fazer e, na linha de Borges Coelho, a necessidade das opções na seleção e articulação dos factos e na clarificação da linha de construção da narrativa.

Na mesma linha, Sophie Coueré⁴, especialista na história da Rússia, da URSS e do comunismo, exemplifica com o decreto sobre os Arquivos, assinado em 1 de junho de 1918 por Lenine que estipulava que “a utilização dos documentos devia efetuar-se no interesse da construção socialista”. Daí reforçar a natureza crítica que devemos assumir epistemologicamente na sua construção, mas também na sua leitura.

² Professor de História de Arte no Instituto de História e de História de Arte na Universidade Técnica de Berlim.

³ Mestre de conferências na Universidade de Besançon, especialista na História da Grã Bretanha no século XIX.

⁴ Mestre de conferências na Escola Normal Superior em Ulm, especialista de história das representações da Rússia e da URSS e da história do comunismo.

Judith Lyon-Caen⁵ prefere acentuar o papel da história como um instrumento de elucidação do papel de cada um na sua relação com o outro, numa perspectiva que nada tem “da curiosidade do antiquário mas sim etnológica”, isto é, “o outro (seja o passado individual – a personalidade – ou coletivo) não é o habitante de um país longínquo mas o que habita o tempo passado”.

Jean-Noel Jeanneney⁶ vai mais longe porque acredita que sem a história “os jovens habitarão um mundo que não compreendem, e que os cidadãos serão bombardeados por notícias/novidades/fatos sobre os quais não conseguem fundamentar um julgamento (um juízo) no presente”. Assim, sem a história, nunca a lucidez servirá de base à construção de uma democracia efetivamente participada e conscientemente assumida.

Isabelle Heullant-Donat⁷, especialista na época medieval, reforça a sua característica subjetiva para acentuar a importância da sua credibilidade epistemológica: “(...) os historiadores sabem que a história nem é a ciência do passado, nem a ciência da verdade: a história reconstitui certos factos, crenças, discursos, mas o seu objetivo é explicar e não justificar as mudanças que ocorreram nas sociedades humanas. A história é um saber que mobiliza métodos, conceitos e cujo conteúdo/objeto é o tempo”. E mais adiante no seu depoimento, refere: “a história serve sobretudo para lutar contra a ignorância e para acabar com os julgamentos simplistas sobre o passado”. Nesta mesma linha, Jean-Clement Martin⁸ considera que “a história serve para legitimar reivindicações, para moderar sofrimentos ou para mobilizar contra as injustiças”.

Fazer História no século XXI, obriga assim os historiadores a refinar o seu método, a produzir uma hermenêutica que tenha presente a pluralidade, as competências interdisciplinares, o trabalho em equipe, a imaginação narrativa, a arte de contar (ou recontar) histórias, a incorporação de novas temáticas – o gênero, a moda, os submetidos, os marginalizados, as minorias,... É nesta linha que se desenvolve a outra obra referida - Christophe Granger - *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle* - evidenciando que diferentes escolas historiográficas têm o mesmo objetivo: credibilizar o saber/conhecimento histórico, afirmá-lo no contexto de uma formação integral (dos jovens),

⁵ Historiadora, mestre de conferências na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Centro de Pesquisas Históricas), estuda as relações entre a literatura e a sociedade na França contemporânea (séculos XIX-XX).

⁶ Professor de história contemporânea no Instituto de Estudos Políticos de Paris.

⁷ Professora na Universidade de Reims-Champagne Ardenne.

⁸ Professor jubilado da Universidade Panthéon-Sorbonne, antigo diretor do Instituto de História da Revolução Francesa.

permitir que as competências únicas que só ela pode desenvolver ajudem o presente a ser mais inclusivo, mais compreensivo e politicamente menos manipulado. Portanto, justificar a sua existência já não é apenas uma questão de utilidade é uma questão de sobrevivência da humanidade.

Assume-se assim que a explicação em História é sempre uma resposta provisória a uma questão histórica, mas a ciência histórica tem critérios específicos para avaliar a sua consistência, destacando-se a adequação, o âmbito e o poder da explicação. Recorrendo à sua matriz disciplinar, são sobretudo cinco os fatores que se constituem como referências: orientação temporal, perspectivas de interpretação da experiência do passado, métodos de pesquisa, formas de apresentação, funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma orientação temporal do agir humano e na forma de conceção da identidade histórica. Estes cinco fatores definidos por Rusen, funcionam em interdependência e constituem um sistema dinâmico no qual um fator leva a outro. São etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico.

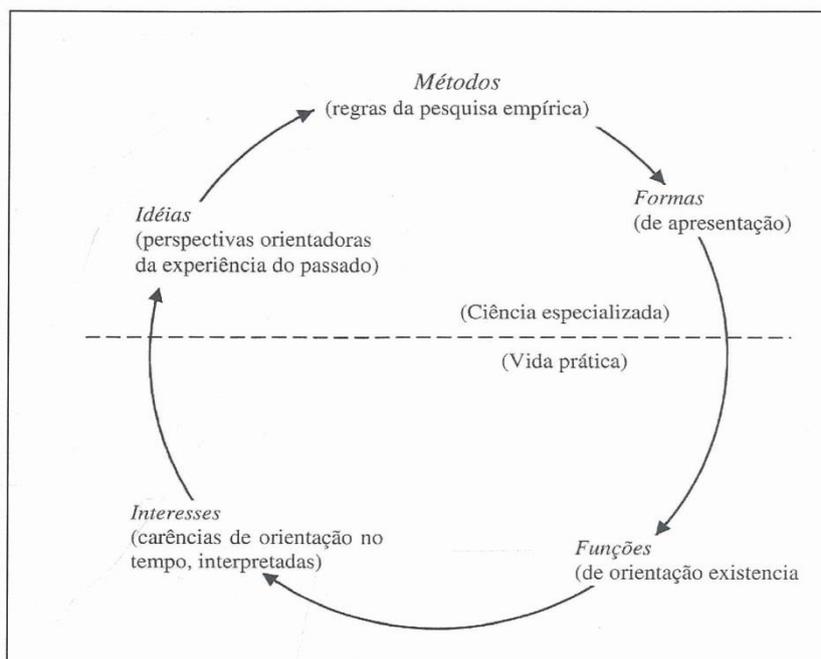


Figura 1- Esquema da matriz disciplinar da ciência histórica (Rüsen, 2010, p. 35)

Acentua-se assim a narrativa histórica como um processo mental, comunicativamente realizado, no qual uma situação do passado é compreendida de forma que essa experiência se articule com a interpretação do presente. Como afirma Isabel Afonso (2013: 79) “a narrativa histórica dá ao tempo que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências da mudança temporal, na medida em

que interpretam essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, concorrendo para que a vida humana concreta ganhe significância no tempo presente”. E o sentido individual dará origem ao sentido coletivo que transforma a História numa “prova de vida da Humanidade”.

Será que alunos e professores têm também esta ideia do “serviço” que a História pode “prestar” a cada um singularmente e a um coletivo mais ilustrado/informado?

Para que serve a História e quais as representações que têm alunos e professores?

Em Portugal vários estudos – mestrados e doutoramentos, sobretudo – têm evidenciado a preocupação com as ideias que alunos e professores têm sobre a disciplina de História, tanto no cerne das suas finalidades como na perspectiva da sua lecionação. As conclusões têm servido para sustentar opções científicas e pedagógico-didáticas no sentido de passarmos do senso comum a propostas sustentadas. Embora vários sejam os estudos, exemplificarei aqui com dois deles, tentando “ir buscar ao lado de lá” (dos agentes/dos envolvidos) e não dos decisores, a justificação da disciplina no quadro curricular.

Essas investigações foram conduzidas por Paulo Bernardo Pacheco, primeiro no seu mestrado intitulado “As representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História” (tese defendida em 2010 na Universidade de Aveiro) e depois no seu doutoramento – “Os discursos e as práticas no ensino e na aprendizagem da História: representações de professores e alunos do secundário” (defendida em março de 2014 na Universidade do Minho).

No primeiro estudo, a 1.^a questão colocada foi a seguinte: **“Quais as ideias que os alunos expressam quanto à especificidade do saber histórico que construíram ao longo do percurso escolar?”** Com esse objetivo foram colocadas várias questões sobre as “Finalidades da História”. Tendo em conta catorze finalidades da História apresentadas⁹, foram eleitas pelos alunos do 9º ano como as mais importantes as seguintes: Promoção da aceitação de práticas e culturas diferentes; fomento de atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas” e promoção de diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras. Esta mesma

⁹ 1 Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes; 2 Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo; 3 Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorrem hoje (presente) no país e no mundo; 4 Promove a compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e do presente; 5 Sensibiliza para a preservação do património; 6 Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo; 7 Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes; 8 Fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre realidades históricas; 9 Reforça a identidade nacional; 10 Incentiva a abertura de espírito e adaptação à mudança; 11 Desenvolve atitudes de autonomia pessoal; 12 Localiza no espaço e no tempo acontecimentos e processos; 13 Promove diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras; 14 Promove a compreensão dos modos como se constrói a História enquanto disciplina científica.

seleção ocorreu com os alunos do 12º ano, que apresentaram resultados semelhantes. Estas atribuições podem levar-nos a pensar que os alunos têm um poder de abstração razoável, ao ponto de se conseguirem pronunciar sobre a História enquanto ciência, e do seu grau de importância /impacto em vários outros domínios das suas vidas pessoais e sociais. Esta inferência pode ser sustentada se nos ativermos aos argumentos justificativos apresentados por eles aquando da atribuição máxima de importância: Defesa do nacionalismo/ patriotismo; preservação e defesa do património; reconhecimento das diferenças entre passado e presente; relação entre passado e presente; desenvolvimento do espírito crítico; respeito, partilha, aceitação de culturas diferentes (valores); exercício de cidadania ativa, participativa e crítica; valorização curricular; afirmação do individualismo crítico; contribuição para o aumento da cultura; importância do conhecimento de fatos históricos para a tomada de decisões futuras; reconhecimento da importância de agentes/ acontecimentos nos processos de mudança; reconhecimento das implicações das dimensões do espaço/ tempo; conhecer os fatos mais importantes da História nacional/ internacional.

Esta forma de pensar a História enquanto disciplina pelos alunos da amostra, aproxima-se das conclusões apresentadas por outras investigadoras, por exemplo Barca e Gago (2001), quando afirmam que os alunos vão dando sentido aos «*materiais*» e os «*conceitos históricos são compreendidos*» quando os sujeitos os relacionam, mais uma vez, com os conhecimentos e conceitos entretanto construídos à volta das realidades que os envolvem (BARCA & GAGO: 2001, 214). Nesse estudo concluíram que os «*alunos do 6.º Ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados*» (Idem, 253). Ora os alunos deste estudo do Paulo evidenciam que também eles são influenciados pelas realidades que os envolvem expressas em ideias tácitas (Melo, 2004) que foram construindo enquanto estudantes e cidadãos, e pelos conhecimentos históricos prévios, e que ambos condicionam a sua forma de encarar a disciplina de História, as outras e até a instituição Escola. O estudo revela, ainda, o reconhecimento da importância dada pelos alunos à História na sua formação como futuros cidadãos mais ativos e participativos, promovendo-lhes, entre outras capacidades, o exercício de cidadania.

A 2.ª questão investigativa apresentada foi a seguinte: **“Quais as ideias que os alunos têm sobre o ensino e aprendizagem da História que foram construídas ao longo do seu percurso escolar?”** Para obter respostas a esta pergunta, os alunos foram confrontados com uma

lista de características que um bom professor de História devia ter. Considerando cada CP (caraterística do professor) era pedido que escolhessem as que consideravam ser as mais importantes de um conjunto que lhes era proposto¹⁰. Os alunos expressaram a sua concordância /discordância (“Sim” ou “Não”). Desde logo apenas se inclinaram maioritariamente para o “Não” relativamente à que propõe o seguinte: CP1 -O professor que se limita a expor a informação histórica.

Em todas as outras CP, tanto os alunos do 9º ano, como os do 12º responderam sempre com “Sim”, variando apenas as percentagens das suas respostas. Após a análise da primeira e segunda escolhas dos alunos das CP da sua preferência, concluiu-se que os alunos preferem um professor “aberto e flexível”, já que as suas escolhas recaíram sobre as seguintes: CP7 -O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História; CP.12 -O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos”.

Desta escolha poder-se-á inferir que os alunos aderem preferencialmente a professores /aulas sustentados (as) pelo paradigma construtivista da História e evidenciam uma vontade de terem professores mais disponíveis para lhes facultarem as “armas” que lhes permitam traçar o seu próprio caminho, construir o seu saber e ao seu ritmo, rejeitando, por isso, qualquer posição mais diretiva e ou de mera transmissão do conhecimento. Preferem um professor “tutor”, capaz de lhes resolver as dúvidas, sempre com uma postura “informal”, associada a algum humor, e se possível recorrendo a uma variada gama de recursos que suscitem o seu interesse e o incrementem o seu empenho.

De seguida, pronunciaram-se sobre as (AP) “atividades pedagógicas que mais praticam na sala de aula” e as “atividades pedagógicas de que gostam mais e menos. Relativamente às quinze APs apresentadas¹¹, os alunos responderam, quanto à sua frequência de **ocorrência** no

¹⁰ 1.O professor que se limita a expor a informação histórica; 2.O professor que valoriza o manual escolar como material de estudo; 3.O professor que ensina os modos como a História se constrói; 4.O professor que se preocupa com as competências de leitura e escrita dos alunos; 5.O professor que tem em atenção as personalidades dos alunos; 6.O professor que pede e valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos sejam eles históricos ou de outras disciplinas; 7.O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História; 8.O professor que promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica (leitura, escrita e oral); 9.O professor que se preocupa com a avaliação; 10.O professor que se preocupa-se apenas em cumprir o que foi planeado; 11.O professor que adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos 12.O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos; 13.Outras. Quais?

¹¹ **AP1** Exploramos o manual oralmente; **AP2** Exploramos documentos escritos oralmente; **AP3** Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.; **AP4** Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.; **AP5** Construímos mapas,

quotidiano das aulas de História, escolhendo “Muitas vezes”, “Às vezes” ou “Nunca”. As atividades mais escolhidas – que ocorreram muitas vezes – foram:

“Muitas vezes” -9.º Ano: AP2- Exploramos documentos escritos oralmente; AP6- Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas. No **12.º Ano:** AP1 -Exploramos o manual oralmente; AP6- Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas; AP15- Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas.¹²

Estes resultados denotam a grande diversidade de APs levada a cabo no contexto escolar e no quotidiano das aulas de História. Uma ocorrência curiosa relativamente à AP9 - “Desenvolvemos pequenos projetos em pares/pequenos grupos” e à AP14 -“Refletimos sobre o que aprendemos”, a sua não ocorrência poderá ter a ver com opções didático -pedagógicas ligadas, ora à realização de exames nacionais (12º ano), ora à ausência de tempos letivos suficientes que permitam desenvolvê-las com o tempo que os professores pensam ser adequado e necessário, e que põem em causa o famoso argumento do “cumprimento dos conteúdos programáticos”. Elas são, contudo, apontadas nas orientações oficiais como essenciais. Parece, pois, pertinente o que Melo (2009: 101) defende: *«O desenvolvimento da consciência metacognitiva continua ausente das preocupações sistemáticas de muitos professores, o que se deve em parte às concepções*

gráficos, barras cronológicas; **AP6** Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas; **AP7** Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho; **AP8** Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho; **AP9** Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos; **AP10** Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos); **AP11** Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados; **AP12** Preparamos e fazemos visitas de estudo; **AP13** Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras atividades; **AP14** Refletimos sobre o que aprendemos

AP15 Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas; **Outras** Quais?

¹² **“Às vezes” - 9.º Ano:** AP1 -Exploramos o manual oralmente; AP2- Exploramos documentos escritos oralmente; AP3- Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.; AP4- Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.; AP7- Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho; AP14- Refletimos sobre o que aprendemos; AP15- Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas

Às vezes” - 12º Ano: AP3- Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, bandas desenhadas, caricaturas, músicas, filmes, etc.; AP4- Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.; AP7- Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho; AP9- Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos; AP11- Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados; AP14- Reflectimos sobre o que aprendemos.

“Nunca” -9.º Ano: AP7- Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho; AP8- Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho; AP13- Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras actividades; AP15- Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas.

“Nunca” -12.º Ano: AP4- Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.; AP5- Construimos mapas, gráficos, barras cronológicas; AP7- Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho; AP8- Resolvemos em grupo e por escrito fichas de trabalho; AP9- Desenvolvemos pequenos projetos em pares /pequenos grupos; AP13- Comemoramos datas festivas, temas e personalidades estudadas com recurso a dramatizações e outras atividades; AP14- Refletimos sobre o que aprendemos; AP15- Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas.

práticas que crêem que os alunos são incapazes de expressar as suas ideias e opiniões sobre os modos como aprendem, como os professores ensinam, etc.».

As opiniões manifestadas pelos alunos, quer através das suas respostas, quer através dos diferentes argumentos por eles sustentados para justificarem as suas escolhas, parecem provar que aqueles são capazes de emitir juízos de valor sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina, bem como sobre os seus professores.

Ao serem questionados sobre as APs que **mais gostam** de fazer, a sua *primeira opção* recaiu sobre a AP3 -“Exploramos documentos visuais e sonoros, como por exemplo, fotografias, banda desenhada, caricaturas, músicas, filmes, etc. “(9.º Ano - 33%; 12.º Ano - 38,2%). Como *segunda opção* a escolha dos alunos do 12.º Ano recaiu sobre a AP11: “Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados”, reunindo 23,5% das respostas. Os argumentos dos alunos que justificavam as escolhas destas APs ajudam a dar consistência àquilo que preferem na lecionação da disciplina¹³.

Relativamente às AP de que os alunos **menos gostam** a *primeira opção* recaiu, no caso dos alunos do 9.º Ano, sobre a AP1-“Exploramos o manual oralmente” e AP7 -“Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho”, enquanto os alunos do 12.º Ano gostam menos da AP5 -“Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas”, reunindo 26,5% das respostas. Como *segunda opção* do que menos gostam, os alunos do 9.º Ano voltam a escolher a AP7 com 20% e os alunos do 12.º Ano a AP2 -“Exploramos documentos escritos oralmente” e a AP15 -“Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas”, ambas reunindo 14,7% das respostas. Os argumentos apresentados são interessantes como suporte da sua escolha¹⁴.

A **comparação** entre as AP de que mais gostam e as de que menos gostam pode revelar que os alunos gostam de atividades dinâmicas e interativas, e gostam de ter contato ‘próximo e mais real’ com os cenários onde a História ‘ocorreu’, daí a referência às visitas de estudo (AP12). Outras razões podem ser invocadas para a escolha de APs de que os alunos menos gostam em detrimento de outras de que gostam mais. No que diz respeito ao Ensino Secundário, é de

¹³A natureza lúdica vs interesse; facilitação da aprendizagem; O desenvolvimento do conhecimento dos diferentes períodos históricos; O desenvolvimento do espírito crítico; O desenvolvimento da expressão oral; O estabelecimento da relação entre passado e presente; O reconhecimento da diversidade cultural/ patrimonial; A possibilidade de reconstruir a História; O confronto de diferentes pontos de vista; O desenvolvimento da cooperação dentro de um grupo.

¹⁴ Não fomentam aprendizagens; Favorecem a apatia/ desmotivação; Desviam a atenção; Não fomentam aprendizagens cooperativas (professores/ alunos); Motivam a rejeição da prática da escrita; Desnecessárias, pouco relevantes, provocam discussões...

valorizar a realização de exames nacionais, que exerce uma pressão significativa sobre os professores e sobre os alunos para o cumprimento dos programas que são extensos, fato que pode colidir com uma prática de aprendizagem mais construtivista. No Ensino Básico /3.º ciclo, a extensão dos programas é também um dos constrangimentos. Quanto a esta problemática, estamos de acordo com o ponto de vista de Melo & Durães (2004:79), quando questionam a extensão e os conteúdos dos programas. Estas autoras defendem a sua reformulação, afirmando que mais do que contemplar tantas dimensões históricas que por vezes são incompreensíveis para os alunos, «O currículo histórico deve [devia] contemplar os aspectos materiais, sociais e organizacionais da vida humana, mas também promover a presença de outras vozes nem sempre ouvidas como os vencidos, as crianças, as mulheres, outras culturas...».

Havia ainda nesta investigação do Paulo uma 3.ª questão investigativa: “**Será que as ideias expressas pelos alunos do 9.º Ano de escolaridade são diversas das dos alunos do 12.º Ano?**”. A resposta a esta questão teve em conta todos os dados, já que se pretendia saber se as respostas dos alunos do 9.º e do 12.º Ano de escolaridade evidenciavam diferenças ou semelhanças. Sobre as **Finalidades da História** foram mais frequentes as semelhanças do que as divergências entre os alunos do 9.º Ano e os do 12.º embora estes atribuam um maior grau de importância às finalidades da História, atendendo eventualmente ao maior gosto pela sua aprendizagem, uma vez que o número absoluto de alunos que a frequentam é reduzido, quando o compararmos com outras áreas científicas, nomeadamente de Ciências e Tecnologias. Se atendermos às **características de um bom professor de História** as opções de resposta para cada uma das CP é exatamente igual, convergindo para o “Não” na CP1 -“O professor que se limita a expor a informação histórica” e na CP10 -“o professor que se preocupa apenas em cumprir o que foi planeado”, e para o “Sim” para as restantes. Apontam no seu conjunto para a defesa de um professor “Aberto e flexível”, coerente com uma perspetiva construtivista do ensino da História, professor definido em parte pelas seguintes características, que congregam as preferências dos alunos:

CP7 -O professor que usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.) para que os alunos compreendam a História e CP12 -O professor que se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos. Ou seja, o professor que dá mais oportunidade aos discentes de construir o seu próprio saber, utilizando atividades mais diversificadas e aberto às diferentes intervenções dos alunos, as quais são sempre bem recebidas. Contrariamente a esta postura de professor, os alunos rejeitam as CP1 e 10, uma vez que estes professores se assumem mais distantes em relação às

necessidades efetivas dos alunos, sejam elas relativas às dificuldades na disciplina enquanto ciência, quer à necessidade que sentem em ser por eles compreendidos ao nível sobretudo das suas personalidades e/ou identidades. Em relação às **atividades pedagógicas (AP)** que os alunos mais praticam na sala de aula (**ocorrência**), verificaram-se algumas escolhas divergentes e outras convergentes entre as respostas dos alunos do 9º Ano e as dos do 12º:

Divergentes: AP1 -Exploramos o manual oralmente; AP2: “Exploramos documentos escritos oralmente e AP15- Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas. **Convergentes:-** APs 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13 e 14.

Os argumentos utilizados para escolherem estas opções são os seguintes: Natureza lúdica vs Interesse; Facilita/ Favorece a aprendizagem; Favorece o conhecimento dos diferentes períodos históricos; Desenvolve o espírito crítico dos alunos/ confronto de diferentes pontos de vista; Favorece o desenvolvimento da expressão oral; Relação Passado/ Presente; Diversidade cultural/patrimonial; Reconstruir a História; Desenvolve a cooperação no grupo; Fomenta a participação dos alunos.

Em relação às AP de que *menos gostam*, verificou-se o seguinte: **Divergentes:** 9.º Ano: (AP5 e AP11); 12.º Ano: AP2, 7, 10, 11 e 15. **Convergentes:** 9.º Ano: AP1 e AP7; 12.º Ano: AP2, 7, 10, 11 e 15. Encontraram-se reincidências nas AP que menos gostam, tanto no 9.º Ano (AP7 -“Resolvemos sozinhos e por escrito fichas de trabalho”), como no 12.º Ano (AP2, 10, 11 e 15), respetivamente, “Exploramos documentos escritos oralmente”, “Trabalhamos com o computador e outras técnicas informáticas (pesquisa, discussão e escrita de trabalhos)”, “Participamos em discussões e debates sobre os temas e assuntos estudados” e “Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas”.

Conclui-se, em função dos resultados recolhidos que *para a grande maioria dos itens se encontra uma enorme convergência*. Os argumentos sustentados pelos alunos foram os seguintes: Não fomenta /Não favorece as aprendizagens; Favorece a apatia /desmotivação; Desvia a atenção; Não fomenta as aprendizagens cooperativas (professor/ aluno); Rejeição da prática de escrita; Desnecessário, pouco relevante; Falta de competências gráficas; Não favorece os resultados; Sentido de justiça/ Injustiça/ julgamento. Estes argumentos são divergentes entre si. Enquanto os alunos do 9º Ano salientam o lado cooperativo das APs para a sua aprendizagem, os alunos do 12º Ano apontam o lado desmotivante e o fato de não favorecer as aprendizagens/ resultados, denotando a preocupação pela sua obtenção para o concurso à entrada nas universidades.

Estas conclusões, e atendendo às idades dos alunos envolvidos no estudo, mostram uma certa consciência do que é a História enquanto disciplina e como ela deve ser lecionada e aprendida. Esta asserção está na linha das palavras de Barton (2004, 13), quando afirma: *«A maioria dos estudantes do secundário com quem falei na Irlanda do Norte (...) consideravam que a História aprendida na escola ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado (...) cada uma destas crianças sugeriu que aprender História tem uma finalidade social, ou mesmo política».*

Uma outra conclusão a que esta investigadora chega quanto às respostas dos estudantes oriundos dos E.U.A. é a seguinte: *«Muitos conteúdos históricos, segundo as crianças (mais novas ou mais velhas), parecem ser ensinados mais porque se ensinam há muito tempo na escola do que pela sua importância histórica».* (Idem, 18).

Esta afirmação poderá ser plasmada também na História que se continua a ensinar em Portugal. Tendo presentes as mudanças que têm ocorrido na sociedade global /nacional, e particularmente no Sistema Educativo Português, é urgente que se procedam a alterações nos currículos da disciplina de História, tal como Melo (2009: 49) defende: *«Reconhece-se hoje, consensualmente, a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a aprendizagem do conhecimento histórico fruto das investigações historiográficas e o desenvolvimento paulatino pelos alunos de um raciocínio crítico que lhes permita ter uma maior compreensão do passado, adoção que coloca frequentes dilemas aos decisores políticos e aos professores».*

Urge, ainda, segundo a mesma autora (Idem: 113), contemplar na formação de professores de História *«A abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem [que] passou a considerar que aprender é a capacidade de “construir” uma representação social da realidade, e simultaneamente responder aos desafios nascidos no encontro com novos fenómenos e situações».*

Numa segunda investigação realizada pelo mesmo estudante, agora de doutoramento, foi-se ao encontro das representações dos professores da disciplina, o que nos ajuda a completar um quadro analítico a partir do terreno e dos interessados.

O desenho de investigação partiu de duas questões nucleares: **Quais são as concepções e práticas do ensino aprendizagem da História, a dos professores e alunos do Ensino Secundário?** Quais são as concepções sobre as Finalidades da História? Quais são concepções sobre o que é ser um ‘Bom Professor de História’? Quais são as atribuições de importância e a

frequência de uso das atividades pedagógicas realizadas na aula de História? **Qual é o impacto dessas concepções e práticas no ensino e aprendizagem da História do Ensino Secundário?**

De forma mais esquemática foram estes os resultados:

Quadro 1- Atribuição de maior importância às FINALIDADES

Argumentos dos alunos

Finalidades	Argumentos
1. Identifica e valoriza nomes de agentes históricos/ acontecimentos importantes	Valorização dos agentes históricos
	Valorização da História/ do passado português e do mundo
	Fomenta a cultura
	Fomenta a compreensão do passado, presente e futuro
2. Promove a compreensão de atos, maneiras de pensar e agir e acontecimentos que ocorreram no passado no país e no mundo	Valorização do passado
	Fomenta a compreensão do presente/ passado/ futuro
	Valorização da História
	Fomenta a aceitação de outras culturas
	Fomenta o sucesso
5. Sensibiliza para a preservação do património	Prevenção dos erros passados
	Valorização do património
	Preservação do património
	Nacionalismo/ Patriotismo
	Fomenta a descoberta
6. Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo	Divulgação
	Contribui para o futuro cidadão
	Contribui para um cidadão mais culto
	Exercício de cidadania crítica
7. Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes	Individualismo crítico
	Valorização/ respeito por outras culturas e comportamentos
	Fomenta a compreensão de outras culturas
	Promove o conhecimento de outros costumes

Quadro 2 - Perfis /Características de um bom PROFESSOR DE HISTÓRIA – Argumentos dos alunos

Perfis	Características e um bom professor de História (CP)
Aberto e flexível	CP12.Esclarece as dúvidas dos alunos
Que se centra na transmissão e explicação dos conhecimentos	CP1-Expõe a informação histórica CP2-Valoriza o manual escolar como material de estudo
Que se centra na aprendizagem da História	CP7-Usa vários tipos de fontes (escritas, visuais, filmes, canções, etc.)

Quadro 3 – Atividades pedagógicas na aula de que mais gostam
Argumentos dos alunos

Atividades Pedagógicas	Argumentos
AP1.Exploramos oralmente o texto informativo do manual	Desenvolve o espírito crítico dos alunos
	Favorece a aprendizagem/ Estudo
	Mais usual
	Estimula o interesse
AP6.Fazemos por escrito sínteses da aprendizagem (texto e/ ou em esquemas)	Facilita e orienta o estudo
	Facilitador da aprendizagem
	Favorece o espírito crítico e de síntese
AP13.Preparamos e fazemos visitas de estudo	Motivação para a aprendizagem/ sentido lúdico
	Reconhecimento das diferenças passado/ presente e conhecimento dos locais históricos
	Conhecimento da diversidade cultural e patrimonial
	Permite viver a História/ reconstruir a História

Quadro 4 – Atividades pedagógicas na aula de que menos gostam
Argumentos dos alunos

Atividades Pedagógicas	Argumentos
AP1.Exploramos oralmente o texto informativo do manual	Não fomenta, nem facilita a aprendizagem
	Não fomenta o interesse/ Desmotivante
AP4.Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.	Não fomenta o interesse/ Desmotivante
	Desnecessário
	Contém informação de difícil análise
AP5.Construímos mapas, gráficos, barras cronológicas	Desnecessário/ Pouco relevante
	Falta de competências gráficas
AP16.Participamos na nossa avaliação e na dos nossos colegas	É uma tarefa individual
	É uma tarefa só do professor
	Promove as rivalidades
	É difícil

No que se refere à **opinião dos professores de História**, obtidas através de inquéritos e entrevistas, chegou-se aos seguintes resultados:

Em relação às Finalidades da História consideram como mais importantes: “Identifica e valoriza nomes de agentes históricos / acontecimentos importantes”, “Contribui para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo”, “Promove a aceitação de práticas e culturas diferentes” e “Desenvolve atitudes de autonomia pessoal”.

Nas características de um bom professor de História (pedia-se as duas mais importantes) elegem o que “valoriza o manual escolar como objeto de estudo”, o que “ensina os modos como a História se constrói”, aquele que “promove nos alunos o desenvolvimento de competências de crítica”, o que “adapta os seus planos às intervenções, sugestões e interesses dos alunos” e o que “se preocupa em saber e resolver as dúvidas dos alunos”.

Nas atividades que mais pratica na aula de História ressaltam: AP6: “Escrevemos sínteses da aprendizagem em texto e ou em esquemas”, AP7: “Resolvemos individualmente as fichas de trabalho”, AP13: “Comemoramos datas festivas, temas e personalidades com recurso a várias atividades” e AP14: “Refletimos sobre o que aprendemos”. Nas que mais gosta de fazer elegem: AP2: “Exploramos documentos escritos oralmente”, AP4: “Exploramos oralmente mapas, gráficos, barras cronológicas, esquemas, etc.” E AP7: “Resolvemos individualmente as fichas de trabalho”.

Interessante também são as conclusões relativas ao “impacto das concepções e práticas no ensino e aprendizagem de História” tendo como referência a História do Ensino Secundário. Os alunos afirmam que o manual escolar é o principal instrumento do seu estudo e valorizam os textos descritivos porque, no seu entender, favorecem compreensão dos conteúdos. Não revelam grande familiaridade com as práticas de questionamento de fontes de natureza icônica (imagens, gráficos e/ ou tabelas) reconhecendo até dificuldades em os analisar. Manifestam alguma pena pela ausência de exploração de fontes como documentários, filmes, etc e não atribuem grande valor aos seus conhecimentos tácitos e prévios e/ ou conhecimentos de outras disciplinas. Interessante também considerarem que a seleção dos recursos e das atividades é da responsabilidade dos professores, desvalorizando a sua (dos alunos) interferência na gestão da aula e do tempo.

Os professores consideram o uso do manual como eixo norteador da sua prática pedagógica devido ao fato da sua organização estar feita de acordo com o programa - transmitindo-lhes uma sensação de segurança, embora aceitem que a “sacralização” do manual limita as suas escolhas didáticas. A segurança é também apresentada como razão para evitarem fontes históricas /informação que lhes são menos familiares.

Independentemente de devermos evitar generalizações precipitadas face à natureza destes estudos e à sua dimensão, será cada vez mais importante nós, professores, entrarmos nas salas de aulas munidos dos dados fornecidos por estas e outras investigações que analisam e divulgam informações que nos devem ser úteis para, de uma vez por todas, evitarmos fazer aquilo que pensamos que os alunos gostam, sem os ouvir, ou assentar as nossas práticas em comodismos resultantes da nossa formação inicial, sem incorporarmos uma profissionalidade que tem de crescer todos os dias assentes nas experiências do nosso quotidiano. Neste sentido não posso estar mais de acordo com a proposta da Isabel Barca quando defende a necessidade de essa profissionalidade alicerçar-se no “professor investigador social” que tenha a capacidade de epistemologicamente usar a identidade do conhecimento histórico colocando-o ao serviço da sua profissão, tendo sempre em conta as representações e as expectativas que os alunos têm sobre o que vamos transmitir, como vamos transmitir e as finalidades sociais dessa transmissão que precisam de estar muito para além da utilidade imediata - avaliação (formativa, somativa, aferida, interna ou externa).

Seria possível viver sem História? Seria... mas não era a mesma coisa!

(..) A história oferece a ideia que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos (...). A história permite compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados. Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos. (...) Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo. (CERRI, 2013: p. 65)

António Nóvoa, em diversas ocasiões, tem chamado a atenção para o papel que a História pode e deve ter como eixo das Humanidades. Refere-se à História como gênero científico (a História-Ciência) ou como gênero literário (Ficção) mas sobretudo como uma História do e no Presente, que recuse o “conhecimento inútil” na perspectiva de Jean François Revel e se assuma como um eixo de saber “sem condição” e “comprometida na ação pública”.

Para que isto aconteça, é importante que estejamos despertos, preparados para os usos do passado para fins nem sempre os mais adequados. Enzo Traverso, num excelente livro que reúne vários ensaios, ajuda-nos a equacionar essa difícil relação entre a História e a memória, analisando as linhas por que se tecem os diferentes segmentos da memória, a escrita do passado e as políticas de memória.

A este respeito, as comemorações do sexagésimo aniversário da libertação do campo de Auschwitz oferece matéria abundante para reflexão. Desde logo a comparação entre a modéstia comemorativa do cinquentenário e a grande adesão política em 2005¹⁵ com imagens veiculadas por toda a comunicação social com Dick Cheney, Tony Blair e Silvio Berlusconi em Auschwitz. Diz-nos Traverso que “a própria dimensão das comemorações” visa enviar-nos uma “mensagem tranquilizadora, mas no fundo apologética, que consistia em ver o nazismo como uma legitimação em negativo do Ocidente liberal, considerado como o melhor dos mundos. O Holocausto funda assim uma espécie de teodiceia secular que consiste em rememorar o mal absoluto para nos convencer que o nosso sistema encarna o bem absoluto” (TRAVERSO, 2010: p. 110-111).

Este uso do passado, tem naturalmente de ser analisado à luz de uma consciência que terá de ser histórica em várias vertentes.

¹⁵ A libertação ocorreu em 27 de janeiro de 1945. As tropas soviéticas chegaram a Auschwitz, hoje Polónia, na tarde de 27 de janeiro de 1945, um sábado. A forte resistência dos soldados alemães causou um saldo de 231 mortos entre os soviéticos. Oito mil prisioneiros foram libertados, a maioria em situação deplorável devido ao martírio que enfrentaram

Primeiro na perspectiva de Rancière, quando considera que “na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ignora ainda o que o mestre sabe, mas antes aquele que não sabe o que ignora nem como chegar a saber isso que ignora”. Aqui, o mestre (o professor de História, defendo eu) “não deve ser apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante mas aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objeto de saber” (RANCIÈRE, 2010: p. 16). Na construção desse saber, há que contrariar os estigmas sociais, há que “esmiuçar” os contextos, há que multiplicar as perspectivas, as narrativas e as fontes e há, sobretudo, que emancipar o “ignorante” de sínteses colonizadas, aproveitadas ou impostas num uso do passado que devemos contrariar.

Segundo numa perspectiva epistemológica que, aceitando a subjetividade, recusa a ideia de Roland Barthes ou Hayden White quando o primeiro considera que “o facto nunca tem mais do que uma existência linguística” ou o segundo entende que “os factos históricos são artefactos retóricos subsumíveis a um protocolo linguístico” identificando a narrativa histórica com a invenção literária. Diz White que “as narrativas históricas são ficções verbais em que os conteúdos são tão inventados como encontrados, e cujas formas estão mais próximas da literatura do que da ciência”. Tanto Barthes como White ausentam o problema da objetividade do conteúdo do discurso histórico. Ora, não negando a dimensão criadora da escrita histórica, recorremos a Michel de Certeau para evidenciar e lembrar que essa escrita não pode evitar uma relação com o “dado”. Diz-nos ele, que “o discurso histórico pretende dar um conteúdo verdadeiro (que releva do verificável) mas sob a forma de uma narração”. Sabemos que o historiador não se pode esquivar ao problema da passagem a texto da sua reconstrução do passado, mas nunca poderá, se pretende fazer história, arrancá-la à sua irreduzível base factual. Nesta linha, Traverso apresenta-nos um bom exemplo: “a diferença entre os livros de história sobre o genocídio judaico e a literatura negacionista é que as câmaras de gás permanecem um facto antes de se tornarem um objeto de construção discursiva e de uma passagem a intriga histórica” (TRAVERSO, 2010: p. 92-93).

Terceiro na perspectiva de uma didática que garanta um encontro entre a especificidade do saber histórico, as representações que alunos e professores têm da disciplina e dos seus conteúdos, e das competências que devem adquirir (alunos) e potenciar (mestres ou professores) no sentido de dar sentido à vida individual e coletiva. Reivindicamos aqui, na linha de Rusen e Cerri, uma “perspetiva da consciência histórica dentro do ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade

de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural” (CERRI, 2013: p. 17). É por isso que Stephen Bann afirma que a “história é o modo pelo qual a cultura lida com o seu próprio passado” e quando os nossos alunos rejeitam estudar história, temos de os ouvir e perceber que muitas vezes não é apenas uma “displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo” (IDEM). Neste caso teremos de assumir que “a [nossa] concepção de tempo, de identidade, de humanidade... não se encaixa na visão das novas gerações, marcadas por perspectivas de futuro” (CERRI, 2013: p. 18). O paradigma didático do mestre terá de deixar o seu pedestal de tradutor do conhecimento erudito para conhecimento escolar (ou seja um simplificador de conteúdos), e assumir-se como “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – incluindo o seu – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da acção na história” (Idem).

Aceitando esta nova função, contrariamos o estigma social da utilidade, compreendemos a importância da descolonização epistemológica capaz de ir ao encontro do outro e respeitando a sua identidade, formamos novas gerações críticas no presente, mas com as suas raízes mergulhadas na espessura temporal que só a história pode fornecer, evitando assim a aceitação tácita de usos inadequados do passado, e, por esta evidência, demonstraremos que sendo possível viver sem História, nunca será “a mesma coisa” porque na linha de Schiller, ela é a única prova de humanidade.

Termino com Agnes Heller: “Naquele tempo existiu um homem. Ele existiu e existe, pois narramos a sua história. Existiu porque nós existimos. Num certo tempo existirá um homem, uma vez que plantamos oliveiras para ele e desejamos que usufrua do horto”. Em cada aluno podemos plantar uma oliveira. O horto será a sociedade que eles vão fazer crescer e vingar, ao longo da VIDA!

Referencias bibliográficas

AFONSO, Isabel (2013). **O papel do manual de História no desenvolvimento de competências**: um estudo com professores e alunos do ensino secundário. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação em História e Ciências Sociais].

BANN, Stephen (1997). **As invenções da história**: Ensaio sobre a representação do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BARCA, Isabel e SCHMIDT, M. Auxiliadora (2009) – **Educação Histórica**. Investigação em Portugal e no Brasil. [Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica]. Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2010). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. In. “**Enseñanza de las Ciencias Sociales**”, 2010 – 10.

BARTON, Keith (2004) – Qual a utilidade da História para as crianças. Contributos do ensino da História para a cidadania. In BARCA, Isabel (organizadora)- **Perspectivas em Educação Histórica. Cognição Histórica. Património**: o que preservar?. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CERRI, Luís Fernando (2013). **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV.

FÉLIX, Noémia; ROLDÃO, Maria do Céu (1996). **Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: História**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GEERTZ, Clifford (2008). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC.

GRANGER, Christophe (dir.) (2013). **À quoi pensent les historiens? Faire de l’histoire au XXI^e siècle**. Paris: Éditions Autrement.

HELLER, Agnes (1993). **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JOBARD, Thierry (2013) – Les nouveaux chantiers de l’histoire. In. “**Sciences Humaines**”, n° 250, juillet, p. 52 a 56.

LAURENTIN, Emmanuel (dir.) (2010). **À quoi sert l’Histoire aujourd’hui?** Montrouge: Éditions Bayard.

LEE, P. (2002). «**Walking backwards into tomorrow**»: Historical consciousness and understanding history. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver (pp. 1-45). Consultado em março de 2014. <http://www.cshc.ubc.ca/viewabstract.php?id=93>.

LEE, Peter (2011) – **Por que aprender História?** In. “Educar em Revista”, Curitiba, Brasil, n° 42, p. 19-42.

MESQUITA, Ana Filipa Vasquez (2013). **Lugares de Memória no Ensino da História Contemporânea**. Alunos e familiares redescobrimo património(s). [Dissertação de Mestrado em História Contemporânea]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.- MONIOT, Henri (1993). **Didactique de l’Histoire**. Paris: Éditions Nathan.

NÓVOA, António (2013). **Por que é que as Humanidades não nos Humanizam?** Entrevista a “P2” – Revista do jornal “Público” de 26 de maio de 2013, p. 24-28.

PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). **As Representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade**.

Aveiro: Universidade do Minho/Instituto de Educação. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação em História e Ciências Sociais].

PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2013). **Os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da História. Representações de professores e alunos do Ensino Secundário.** Aveiro: Universidade de Aveiro. [Tese de mestrado em Gestão Curricular].

PAIS, José Machado (1999). **Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu.** Oeiras: Celta Editora/S.E.J.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (2010). **Jorn Rusen e o Ensino da História.** Curitiba: Editora UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (2004). **Ensinar História.** São Paulo: Scipione.

SNOW, C.P., 1996. **As Duas Culturas.** Lisboa: Editorial Presença.

STEINER, George, 2008. **Os livros que não escrevi.** Lisboa: Gradiva.

TRAVERSO, Enzo (2012). **O passado, modos de usar.** Lisboa: Edições UNIPOP.

* * *

Como citar:

Alves, Luís Alberto Marques. Ensinar História para dar um sentido à vida! In: **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 02, nº. 02, p. 6-31, mar.-set. 2014. Disponível em: <www.transversos.com.br>. ISSN 2179-7528.