

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Gomes Simão, Ana Catarina
Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico
Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 181-198
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico*

*Ana Catarina Gomes Simão***

Resumo. Foca-se essencialmente as ideias dos alunos acerca da Evidência Histórica e da sua importância na construção de inferências históricas fundamentadas e multiperspetivadas. A utilização de fontes diversificadas em sala de aula deve visar a construção da Evidência que é a base do conhecimento histórico, como mostram vários estudos com crianças e jovens, em diversos anos de escolaridade. Com base num estudo com 61 alunos do ensino secundário, serão apresentados e discutidos alguns exemplos do uso de fontes históricas por esses alunos, em diversos níveis de elaboração, com o intuito de contribuir para mudanças significativas nas práticas docentes no que concerne ao trabalho da Evidência Histórica em sala de aula, que mobilize tarefas adequadas e potenciadoras de uma progressão efetiva do pensamento histórico dos jovens. Em Portugal, pode constatar-se uma melhoria significativa nalguns manuais escolares com o contributo destas investigações, e tal consciencialização deve alargar-se de forma mais sistemática às práticas docentes. No aprofundamento da investigação já realizada com alunos do ensino secundário, visa-se agora produzir um guia que exemplifique formas de potenciar a interpretação de fontes em sala de aula a um nível inferencial de Evidência Histórica, garantindo uma progressão conceptual dos alunos que vá bem mais além do que o mero tratamento de informação.

Palavras-chave: Evidência histórica; Uso escolar de fontes históricas; Educação histórica.

Rethinking historical evidence in the construction of historical knowledge

Abstract. The ideas of students in Historical Evidence and its importance in the construction of multiperspective historical inferences are focused. The employment of diverse sources in the classroom must aim at constructing evidence which is the basis of historical knowledge as several studies with children and young people at different schooling ages show. A study with 61

* Artigo recebido em 07/01/2015. Aprovado em 02/02/2015.

** Professora na Escola EB 2/3 Dr.^o Flávio Gonçalves, Póvoa de Varzim, Portugal. Pesquisadora do CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: ana.catarina.simao@hotmail.com

secondary school students will discuss some examples in the use of historical sources for these students at different preparation levels to contribute towards significant changes in teaching practice with work on Historical Evidence in the class room. The latter mobilizes adequate and potential tasks for the effective progression of young people's historical thought. Great improvements in some textbooks may be found in Portugal due to these investigations and this awareness should be made systematically wider in teaching practices. In-depth investigation with secondary school children triggers the preparation of a guide book that would exemplify forms of enhancing the interpretation of sources in the class room to the inferential level of Historical Evidence. It guarantees the conceptual progress of the students which goes beyond the mere treatment of information.

Keywords: Historical evidence; School use of historical sources; Education of History.

Repensando la evidencia histórica en la construcción del conocimiento histórico

Resumen. Este trabajo se centra en las ideas de los alumnos en relación a la Evidencia Histórica y su importancia en la construcción de interacciones históricas fundamentadas y de múltiples perspectivas. El uso de fuentes diversificadas en el aula debe orientar la construcción de la Evidencia que es la base del conocimiento histórico, como muestran varios estudios con niños y jóvenes, en diferentes niveles de escolaridad. A partir de un estudio realizado con 61 alumnos del secundario, serán presentados y discutidos algunos ejemplos sobre el uso de fuentes históricas por parte de los alumnos, en diferentes niveles de elaboración. Se pretende contribuir a cambios significativos en las prácticas docentes vinculadas al trabajo con la Evidencia Histórica en el aula, que promueva tareas adecuadas y potenciadoras de un progreso efectivo del pensamiento histórico de los jóvenes. En Portugal, se pudo constatar un avance significativo en algunos manuales escolares con la contribución de estas investigaciones y esa concientización debe extenderse de forma más sistemática a las prácticas docentes. Al profundizar la investigación realizada con alumnos de enseñanza secundaria, se pretende producir una guía que ejemplifique formas de potenciar la interpretación de las fuentes en el aula a un nivel de inferencia de la Evidencia Histórica, garantizando una progresión conceptual de los alumnos que va más allá del simple tratamiento de la información.

Palabras Clave: Evidencia Histórica; Uso escolar de las fuentes históricas; Educación Histórica.

Introdução

A construção do conhecimento histórico dos alunos tem sido objeto de diversos estudos que, tendo sido iniciados no Reino Unido, se estenderam a outros países, entre eles Portugal e o Brasil. A cognição histórica, essencialmente de carácter qualitativo, tem proporcionado ao Ensino da História possibilidades de mudanças significativas ao facultar aos professores indicadores de como os alunos aprendem a História, de que conceitos de segunda ordem são mobilizados na construção do conhecimento histórico, dos níveis de conceptualização encontrados nas investigações que estudam estas ideias em alunos do Ensino Básico e Secundário.

A educação histórica é uma área de investigação que se tem desenvolvido muito em Portugal e de uma forma sistemática desde o final do século XX, inspirada no trabalho desenvolvido no Reino Unido e na América do Norte. Na linha da frente deste processo investigativo destaca-se Isabel Barca, que, a partir da Universidade do Minho e dos projetos por ela dirigidos, nomeadamente o *Hicon 1 e 2*, tem permitido o desenvolvimento sistemático e consistente desta área de conhecimento. A pesquisa nesta área tem tido o enfoque nas concepções dos alunos, nas concepções dos professores, nas concepções dos manuais escolares e no currículo. Apesar do cerne desta linha investigativa se encontrar seguramente nas ideias apresentadas pelos alunos e são estas que convocam a maioria das investigações portuguesas. As ideias ou concepções dos professores, dos manuais e do currículo já contam com vários estudos portugueses e visam especialmente estudar o impacto que estas ideias têm na construção das ideias dos alunos.

Neste polo de investigação, os estudos são quase todos de natureza essencialmente qualitativa. Todos os estudos têm, no entanto, um investimento em análise quantitativa que visa informar a análise qualitativa, no sentido de aferir alguns resultados e fornecer informações importantes que facilitam a

leitura dos resultados. De resto, esta tem sido a metodologia comum adotada nas investigações desta área noutras polos de investigação congêneres, como o que lhe deu origem no Reino Unido.

Para além dos muitos investigadores portugueses que têm dado corpo a esta linha investigativa, destaca-se a relação que Isabel Barca estabeleceu com o Brasil, nomeadamente com Maria Auxiliadora Schmidt, que nos tem dado a oportunidade de refletir inter-paressobre o percurso que as investigações têm tomado na área da cognição histórica situada.

A educação histórica investiga a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens no intuito de, a partir de dados empíricos, perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de “segunda ordem” mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos. Rüsen (1993) acentua a aprendizagem da História como a consciência humana a relacionar-se com o tempo, experimentando o tempo para lhe dar significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo e desenvolvendo essa competência. O mesmo autor define a aprendizagem como um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda. Ora, o sujeito que aprende muda quando dá sentido, ou seja, é necessário entender a aprendizagem como uma mudança conceptual que parte de uma experiência passada e a muda. Por conseguinte, os profissionais do ensino devem procurar conhecer melhor as ideias dos alunos, começando pelas ideias tácitas que constroem informados’historicamente’ por uma panóplia de veículos – a família, os media, os amigos, a escola – pois só podemos intervir no sentido de ajudá-los a construir ideias mais sofisticadas historicamente se conhecermos as que mobilizam, como destaca Peter Lee (1984). Deste modo, o processo de ensino - aprendizagem da História deve iniciar-se com base no que os alunos pensam e sabem, preocupar-se com a

metacognição e não promover uma aprendizagem que aponte unicamente para conceitos substantivos. Neste processo o professor deve preocupar-se em conhecer o que o aluno sabe, convidar o aluno a questionar o seu próprio conhecimento, orientá-lo nesse questionamento e desenvolver tarefas problematizadoras que promovam uma maior elaboração do seu conhecimento histórico e uma consciência histórica mais ‘avançada’. O conhecimento histórico que os alunos constroem e vertem nas suas narrativas não revela apenas as suas ideias acerca da dita ‘História substantiva’, tem subjacente uma interpretação pessoal da ‘História ciência’. A educação histórica preocupa-se assim também com os aspectos desta metacognição. Das investigações que têm sido levadas a cabo em Portugal na área de conhecimento da cognição histórica situada têm emergido dados empíricos que nos permitem hoje ter um conhecimento mais sistemático sobre ideias de alunos no que respeita aos conceitos de “segunda-ordem” e nos permitem perceber melhor como é que os alunos entendem a História enquanto ciência, como constroem o seu conhecimento histórico e a sua consciência histórica.

1 A importância da evidência na construção do conhecimento histórico

A investigação que realizei em tese de doutoramento na Universidade do Minho centrou-se no conceito de evidência histórica que considero fulcral, dado que, como sublinha Van Der Dussen (1991, p. 155) todo o conhecimento histórico se baseia na evidência.

É importante, em termos da Filosofia da História, analisar este processo de construção da compreensão histórica que tem que passar pela fundamentação na evidência histórica e por tentar compreender o papel que esta desempenha na produção histórica. A evidência foi alvo de reflexão de vários filósofos da História que são unâimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, na ligação que estabelece entre o passado e a

interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Estes, apesar de apresentarem concepções de evidência com diversos matizes, concordam que sem a evidência, a história não seria um conhecimento empírico.

Collingwood afirma que a história é uma ciência de tipo especial, cujo objetivo é estudar inferencialmente eventos não acessíveis à observação, argumentando com base na ‘evidência’ (1992, p. 251-252). A evidência é, assim, o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico. Não é memória de qualquer tipo, como alegava Bacon, porque na história, como em qualquer outra ciência, só pode considerar-se como adquirida qualquer parcela de conhecimento quando o historiador é capaz de expor, a si mesmo e aos demais que se mostrarem interessados, os fundamentos em que se baseou, a evidência que está na base das suas inferências, da sua argumentação. Esta mesma posição pode encontrar-se em Oakeshott (1933, p. 103).

Collingwood (1965) afirma que, *na história científica, devemos falar em evidência e não em fonte*. O conhecimento do passado é inferencial, é indireto e mediado pela evidência. Mas, afinal, segundo o autor, o que é a evidência? O autor afirma que na *história científica, constitui evidência tudo o que for usado como evidência*, não sendo possível saber o que pode ser evidência, antes de ser usado como tal. Collingwood afirma que é o historiador que cria a evidência, ao usá-la como tal. Assim, em vez de a evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autônomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado. Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador – é aquilo que o autor chama de revolução copernicana na teoria da história (1992, p. 236). Não há limite para o que pode ser considerado evidência. A evidência potencial acerca de um assunto é constituída por todas as afirmações existentes a esse respeito. Tudo no mundo é evidência potencial. Van Der Dussen (1991)

sublinha que, com esta afirmação, Collingwood introduziu um novo conceito na história – a evidência potencial – que nos remete não só para um novo conceito de evidência, como para a revolução que esta introduziu no próprio conceito de fonte histórica que de fonte escrita passa a ser ‘*everything*’.

Dray (1991) defende a história como ciência autónoma baseado num modelo de explicação racional, cuja objetividade assenta na possibilidade de convivência de perspetivas diferenciadas, que constituem um enriquecimento e não uma fraqueza desta ciência. Segundo Dray, a procura do consenso é irrelevante para a história. Dado que o que a caracteriza é precisamente a multiplicidade de perspetivas, estas devem manter-se necessariamente. De acordo com este autor, toda a explicação histórica ocorre necessariamente a partir de um ponto de vista que pressupõe os valores (posição corroborada por Rüsen). Sublinhe-se, porém, que a história não é vista aqui como opinião do autor, mas como interpretação do autor, como reconstrução com base na evidência. Não há um trabalho subjetivo, arbitrário e gratuito. Este deve ser plausível, inteligível e baseado na evidência.

Foi à luz desta reflexão epistemológica que se procurou explorar as ideias dos alunos acerca da evidência histórica. Sendo um conceito de ‘segunda ordem’, este percorre todo o trabalho levado a cabo com os nossos jovens sem que, por vezes, quer docentes, quer alunos se apercebam desse facto.

Foram destacados nesta investigação, dentro do campo da Filosofia da História, os trabalhos de Collingwood (1992) e Van der Dussen (1991), que nos mostram que o conceito de evidência histórica de linha positivista, que o reduzia a uma simples prova fornecida pelas fontes, representa uma perspetiva redutora e, por isso, largamente ultrapassada.

Lee (1984) destaca o papel da evidência na investigação racional do passado e no Ensino da História. Segundo este investigador, o uso da evidência é fulcral no ensino da História, pois é ela que permite a reconstrução dos

acontecimentos do passado, seguindo critérios de uma objetividade crítica e não positivista.

Ashby (2001) adiantou uma definição do conceito de Evidência Histórica que adotámos. *A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).*

2 O estudo

O estudo que realizei em tese de doutoramento intitula-se “A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário”.

A escolha deste conceito de ‘segunda ordem’ deveu-se ao facto de todo o conhecimento histórico ser baseado na evidência, como nos adverte Peter Lee:

School history cannot turn students into mini-professional historians, and it should not try, but it can begin to help them understand how historical claims are based on evidence, that explanations are not the same as singular factual statements, and that it is in the nature of history that there will be different accounts of the past, but that none of this means history is just a matter of opinion (LEE apud BARCA, 2000, p. 11).

Neste estudo procurei investigar conceitos de segunda ordem que condicionam as narrativas históricas dos alunos, sendo o conceito principal o de evidência histórica. Ao debruçar-me sobre as ideias dos alunos, tive como questão central de investigação: *Que conceito de evidência apresentam os alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário?* No intuito de responder à primeira questão, foram levantadas outras questões, nomeadamente: *Como utilizam os alunos as fontes históricas? Que compreensão apresentam acerca da natureza das fontes e como as validam?*

Que ideias apresentam acerca do papel do Historiador? Que concepções apresentam de Passado e de História?

Este estudo passou por cinco etapas de investigação: um estudo exploratório a que se seguiram a primeira, a segunda e a terceira fases piloto e, posteriormente, o estudo principal. A amostra do estudo principal foi constituída por 100 alunos (29 do sexo masculino e 71 do sexo feminino): 39 alunos de 8.º ano do Ensino Básico (com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos) e 61 alunos de 11.º ano do Ensino Secundário (com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade).

Escolheram-se como instrumentos para recolha de dados o questionário e entrevistas. Para responderem ao questionário, os alunos receberam um Kit documental com fontes iconográficas e escritas muito diversificadas. Optou-se pelo critério de extrair as fontes dos manuais escolares e cada fonte foi impressa em folha separada para que os alunos não se esquecessem de que se tratava de fontes diversas e tomassem consciência da sua individualidade e multiplicidade.

Na análise de dados empíricos preferiu-se como método de análise a *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1990). Das respostas dos alunos nas várias fases de recolha de dados emergiram dados que nos permitiram codificar sistematicamente as respostas, como base para a construção progressiva de um conjunto de níveis de pensamento do aluno sobre Evidência Histórica. O estudo principal ajudou, a partir das respostas dos alunos, ao afinamento do mapa conceptual que está subjacente à análise das mesmas.

A categorização das ideias dos alunos teve por base o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby (2003). Destacaram-se seis níveis conceptuais nas respostas dos alunos, que passamos a apresentar, seguidos de um exemplo de respostas de alunos, para cada um deles, à questão que foi colocada - *Porque razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* (o

documento A é um excerto de texto de Tácito sobre o discurso de um governador bretão e o documento B um excerto de texto de Tito Lívio). Note-se que o tema era o império romano.

Nível 1 - Evidência como cópia do passado. A *fonte histórica* é vista como dando acesso direto ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspeção direta desse passado. Para responder a uma questão com base em fontes, os alunos retiram informações avulsas, por vezes sem nexo, copiadas da fonte. Mostram dificuldade em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com esta situação, a maioria considera que essas fontes não são úteis, não diferem, o problema não existe, é uma questão de palavras diferentes, ou atribuem a divergência a questões de quantidade e qualidade de conhecimento. Neste nível de pensamento, não se colocam questões de metodologia. Os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso (único raciocínio aparente de segunda ordem), mas sem base metodológica. A *História* é vista como uma descoberta onde o *papel do Historiador* se resume a encontrar a fonte certa e “contar” a fonte fielmente, sem erros. Neste sentido, o conhecimento do *passado* é tido como algo garantido e fixo. Exemplo: *Maria - “Não estão de acordo porque o [documento] A refere que foi um império formado pela força, enquanto o [documento] B nos diz que foi pela sabedoria ou inteligência. Não, porque um foi pela força outro pela sabedoria”*. A aluna extrai frases dos dois documentos em análise e fica presa à informação substantiva. Não explora a ambiguidade do significado nas fontes, nem se questiona quanto ao motivo desta divergência. Não coloca questões de autoria, nem questões de metodologia. Não exprime um raciocínio com base em ideias de segunda ordem, mas substitui-o por informação substantiva.

Nível 2 - Evidência como informação. A evidência potencial é tratada como informação, a *fonte* oferece acesso direto ao passado. Perante uma questão a ser respondida com base em fontes, os alunos juntam informação, contam fontes

para solucionar o problema ou, ainda que não refiram explicitamente a quantidade, referem a diversidade, o que já inclui essa ideia. Os alunos usam excertos da informação que tiram das fontes ou copiam palavras das mesmas, ainda que não citem. A preocupação maior é encontrar a conclusão correta, a melhor informação. A divergência nas fontes é frequentemente atribuída a questões que se prendem com a informação (formas de contar, problemas de quantidade, qualidade e/ou diversidade de conhecimento). Não emerge o conceito de ponto de vista, apesar de já ser referida esporadicamente a questão de “opinião”. Emerge a noção de autoria e de viés. A metodologia que utilizam resume-se a questões de verdadeiro/falso ou certo/errado mas, em alguns casos, compreendem que há uma metodologia própria da História. Concebem a História como uma descoberta. Assim, o *papel do Historiador* é descobrir as fontes certas e contá-las. O *passado* é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor). O *passado* é visto como se fosse presente. Exemplo: *Anita - “Como já referi na pergunta anterior, o doc. A mostra-nos o lado mais feroz do império romano. Deste documento podemos tirar a conclusão que os romanos invadiam terras e as pilhavam, ou seja, tinham reacções brutas e massacradoras. No documento B, Tito Lívio informa-nos do outro lado da conquista romana, ou seja, vemos que os romanos tinham duas facetas. Na minha opinião concreta, eu penso que os romanos teriam um comportamento igual ao do doc. B, antes de conquistarem as terras. Depois da conquista, eles tornar-se-iam tal e qual como nos diz o documento A”*. A resposta enferma de anacronismo. A razão da divergência das fontes é atribuída ao facto de se reportarem a etapas diferentes da expansão romana, o que nos remete para uma questão de informação, no entanto, contém erros de interpretação e, acima de tudo, anacronismos.

Nível 3 – Evidência como testemunho ou conhecimento. Os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada

quanto à sua veracidade. Na evidência potencial, os conflitos são pensados de forma apropriada e sustentada, decidindo depois qual é o melhor relato. A dicotomia verdade – mentira aparece relacionada com noções de distorção, exagero ou perda de informação no relato. Os alunos valorizam o agente histórico e o paradigma da memória e da observação direta. Valorizam a quantidade de fatores para a explicação. A provisoriade da explicação está relacionada com a quantidade de informação conhecida. Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes - não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução. O papel do Historiador é descobrir as fontes certas, mas emerge aqui a noção de que este tem que criticá-las e avaliá-las. A concepção de História é sobretudo a de descoberta, redigida através do que se extrai das fontes, mas, em alguns alunos, emerge a noção de História como uma construção a partir da avaliação e da verificação das fontes, no entanto, de carácter definitivo. O passado é-nos narrado, mal ou bem, por pessoas (que viveram naquela época). Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado. Exemplo: Lisa - *“Eu acho que os documentos A e B não estão de acordo porque o historiador não é o mesmo e a época em que os dois historiadores viveram não é a mesma (Tito Lívio: 54 a. C. - 19 d. C.; Tácito séc. I-II d. C.). No documento A a informação é dada por uma “testemunha”, que é o governador da Bretanha, [enquanto] a informação do documento B é dada por um historiador”*. Na resposta da aluna emerge a questão de autoria, de ponto de vista pessoal e social, dado que salienta o tempo em que foram elaboradas as fontes. Há nesta resposta a valorização do agente histórico e o paradigma da memória e da observação direta, dado que se salienta que um dos documentos contém a informação dada por uma “testemunha”, que é o governador da Bretanha. Note-se que esta aluna já noutras questões duas questões se centrou no ponto de vista do documento A.

Nível 4 – Evidência como prova. Os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente. Exprimem as suas ideias, mas não as fundamentam. Baseiam-se na lógica racional e não na consideração do contexto histórico. A consistência empírica é entendida ao nível da verificação (provas). Quando confrontados com fontes com mensagens divergentes mudam o foco do relato para a contribuição ativa do autor. Apresentam noções de distorção, exagero, mentira, inclinação, que, por vezes, são complementados por questões sobre qual dos relatores está em posição de saber. A *Evidência potencial* é usada para ilustrar a interpretação. Emerge de forma simples a consciência de evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores. Admite-se a perspectiva, mas não como critério científico válido para a ciência histórica, o ideal será o consenso – aspiração necessária e alcançável em História. Uma conclusão definitiva e final é defendida como sendo a explicação. O trabalho do historiador é visto como verdade, mas não como na matemática ou na física. O *papel do historiador* é elaborar a sua versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos, criticar fontes e somar evidência. Interpreta, não infere. Exemplo: *Cristina* - “Enquanto que o autor do documento A vem de um país que sofrem os ataques romanos e que foi dominado, o autor do documento B é romano e, por isso, conta uma versão mais moderada da História, conta de maneira que Roma seja vista com bons olhos por todo o prestígio que teve, enquanto que o do documento A conta a História de modo a que quem seja “considerado vítima” seja o seu país e que Roma seja vista como “a má da fita”. A aluna justifica a divergência das mensagens das fontes reportando-se à autoria e seu contexto. Da sua resposta destaca-se de forma explícita o ponto de vista social, que a aluna justifica com o facto das posições se deverem ao facto de o discurso ter origem em diferentes grupos de pertença. Note-se a falta de rigor ao referir que o autor do documento A vinha de um povo dominado, quando o autor é romano. No entanto, o discurso que o mesmo relata é de facto o de um

povo dominado. Salienta-se, ainda, a noção de intenção subjacente ao discurso dos autores, que revela capacidade crítica na aluna que a faz questionar as mensagens das fontes como sendo, por motivos diferentes, portadoras de discursos diferentes de forma intencional.

Nível 5 – Evidência restrita. As afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência – emerge a consciência da inferência a partir da evidência. Os alunos fazem inferências, mas só a partir de uma fonte. Relacionam a evidência com alguns elementos do seu contexto (restrito) e testam a evidência – atividades interdependentes. Constroem as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção da provisoriação do trabalho do historiador – a evidência não providencia pontos fixos. O *passado* é interpretado e construído através da evidência – dão lugar à subjetividade do autor. O ponto de vista é legítimo para a História. Exemplo: Mariana - “Os documentos A e B não estão de acordo na sua totalidade porque, enquanto que o documento A representa a voz do povo conquistado e submetido à autoridade de Roma, o documento B transmite o “ponto de vista” do próprio povo conquistador. Note-se que no documento A está descrito um discurso do então governador da Bretanha”. A aluna aponta como razão para divergência das mensagens das fontes a autoria, dado que o autor do documento A reporta um ponto de vista social que constitui o ponto de vista de um povo dominado, portanto um determinado grupo de pertença, e o autor do documento B era romano e transmitiu o ponto de vista romano, do povo conquistador, outro grupo de pertença.

Nível 6 – Evidência em contexto. A evidência pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. Isto envolve a aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Consciência da historicidade da evidência e da produção histórica. Emerge a consciência dos contextos: variam os lugares e o tempo em que se interpreta o

passado. Diferentes narrativas são resultado de questões diferentes e teorias diferentes que os historiadores usam no estudo da realidade histórica. A objetividade é concebida sem contornos positivistas – objetividade perspetivada. Exemplo: *Marta - “Primeiro, datam de quase 500 anos de diferença; segundo, no documento B são as palavras de um historiador romano, cuja visão sobre Roma seria, quase obrigatoriamente, [a] do império perfeito; o documento A, por seu turno, embora da autoria de outro historiador romano, é baseado nas palavras de um governador da Bretanha, ou seja, de alguém que sofre de perto os tormentos causados pelos romanos”*. A aluna salienta, em primeiro lugar, a diferença temporal entre as fontes. Aponta, também, como razão de divergência das fontes a autoria, o ponto de vista social defendido por cada autor de acordo com o seu grupo de pertença, ou do grupo de pertença a que dá voz.

A maior incidência da amostra foi no nível 2 – *Evidência como informação*, no nível 3 – *Evidência como testemunho ou conhecimento* e no nível 4 – *Evidência como prova*. As ideias dos alunos do Ensino Básico situaram-se maioritariamente entre o nível 1, *Evidência como cópia do passado* e o nível 2, *Evidência como informação*. As ideias dos alunos do Ensino Secundário situaram-se, sobretudo, entre o nível 3 - *Evidência como testemunho ou conhecimento* e o nível 4 - *Evidência como prova*. Apenas dois alunos do Ensino Secundário manifestaram ideias de *Evidência em contexto* (nível 6). Os resultados obtidos vêm reafirmar a falibilidade da teoria piagetiana, no que respeita à invariância dos estádios de desenvolvimento por faixas etárias, e dar força ao apelo de Cooper (1992) de encorajar o trabalho com evidência histórica desde muito cedo, com vista a desenvolver melhor e mais facilmente a compreensão histórica dos alunos.

Considerações finais

Os resultados deste estudo trazem implicações para a Educação Histórica. Conclui-se que a utilização de fontes históricas em sala de aula se

apresenta ainda muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem. Por conseguinte, recomenda-se aos profissionais do ensino da história: o levantamento de ideias prévias que permitam ao aluno apresentar o que já sabe (independentemente da origem desse saber) e que constitui o ponto de partida de construção do seu conhecimento histórico e da sua consciência histórica - após o diagnóstico, devem criar oportunidades de tarefas em sala de aula que permitam a progressão da compreensão histórica dos alunos; a utilização na aula de História de fontes com mensagens divergentes e a elaboração de questões de cruzamento de perspetivas diversas sobre o mesmo conteúdo; as fontes iconográficas não devem ser utilizadas como ilustração do que o docente ou o manual expõem, antes devem ser problematizadas (para combater a iliteracia da imagem que os alunos revelaram) e integradas, através de tarefas desafiadoras, na construção o pensamento histórico dos alunos; nas aulas, seguindo o conceito de aula oficina (BARCA, 2004) devem estruturar-se momentos em que os alunos trabalhem com fontes, mobilizando conceitos de segunda ordem para concluírem acerca de informação substantiva.

Conclui-se, ainda, que os alunos apresentaram mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas, sendo os resultados da análise de dados quando da utilização de fontes iconográficas muito inferior no que respeita ao nível conceptual apresentado pelo aluno noutro tipo de fontes. Esta constatação deve ser tida em conta tanto na formação dos docentes como na elaboração dos manuais para colmatar esta falha. Em Portugal, já pode constatar-se uma melhoria significativa nalguns manuais escolares com o contributo destas investigações, e tal consciencialização deve alargar-se de forma mais sistemática às práticas docentes. No aprofundamento da investigação já realizada com alunos do ensino secundário, visa-se agora construir um guião que exemplifique formas

de potenciar a interpretação de fontes em sala de aula a um nível inferencial de Evidência Histórica, garantindo uma progressão conceptual dos alunos que vá bem mais além do que o mero tratamento de informação, mas seja uma progressão de questionamento de forma sustentada, que não passe da evidência como informação imediatamente para questões de síntese que exigem o uso da evidência em contexto. A interpretação tem que ser inferencial e contextualizada, mas apoiada em de fontes diversas nas suas mensagens e suportes, cruzamento dessas fontes no que respeita às suas mensagens, às suas intenções e à sua validade, seleção de fontes mediante critérios de objetividade (BARCA, 2004, p. 131-144).

Referências

- ASHBY, R. Children's ideas on evidence. *Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História*. Porto: Universidade Portucalense, 2001.
- ASHBY, R. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. *Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. *Atas das Quartas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2000.
- COLLINGWOOD, R. G. Scientific History: Its Methods and Presuppositions. In: DONAGAN, A.; DONAGAN, B. (Eds.). *Philosophy of the History*. London: Macmillion, 1965.
- COLLINGWOOD, R. G. *The Idea of History* (10th Ed.). Oxford: Oxford University Press, 1992.
- COOPER, Hillary. *The Teaching of History*. London: David Fluton, 1992.
- DRAY, W. Comment. In: VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, L. (Eds.). *Objectivity, Method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, 1991, p. 170-190.

- LEE, P. Why learn History? In: DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS, P. (Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann, 1984, p. 1-19.
- OAKESHOTT, M. *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.
- RÜSEN, J. *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. New Park/London/New Delhi: Sage Publications/The International Professional Publishers, 1990.
- VAN DER DUSSEN, W. J. The historian and is evidence. In: VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, L. (Eds.). *Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, 1991, p. 154-169.