

# 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

Carvalho, Manuela

Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em  
países europeus (Islândia, Itália e Portugal)

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em  
História, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 243-260

Universidade Estadual de Maringá  
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472012>

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

redalyc.org

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

## ***Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em países europeus (Islândia, Itália e Portugal)\****

*Manuela Carvalho\*\**

**Resumo.** Este estudo, de caráter exploratório e natureza descritiva, pretendeu conhecer tendências de competência e de consciência histórica em jovens de ambientes socioculturais diversos, que terminavam a escolaridade básica em 2009, na Islândia, Itália e Portugal. Ancorado em investigações em Filosofia da História, Psicologia Educacional e Educação Histórica, entre os quais avultam as de Lee (1997) e Barca (2000), visou-se inquirir que agilidade interpretativa evidenciavam os 30 jovens (participantes no estudo principal), com idades entre 13 e 16 anos, ao responderem a questões relativas a materiais históricos, com diferentes linguagens e mensagens divergentes, sobre um tema comum ao currículo dos três países: O Império Romano. Submetidos a uma análise indutiva, à luz dos conceitos epistemológicos de evidência e de objetivismo crítico, os dados colhidos formaram dois núcleos conceituais, segundo um modelo de progressão de ideias dos alunos: *Interpretação de Fontes e Evidência e Objetividade*, correspondentes às duas principais dimensões da interpretação de fontes em História: o conhecimento substantivo e o disciplinar. Conjugada a análise qualitativa e a quantitativa dos padrões de ideias, na amostra total e nos três subgrupos, e estabelecido diálogo com estudos congêneres anteriores, resultam interrogações aos discursos curriculares, práticas de ensino e aprendizagem e de formação de professores vigentes.

**Palavras-chave:** Evidência; Uso escolar de fontes históricas; Objetividade; Ensino e aprendizado histórico.

## ***These people seemed to have been domesticated: the interpretation of sources if history in Iceland, Italy and Portugal***

**Abstract.** Current exploratory and descriptive study tries to know the trends of competence and historical conscience in young people from different social and cultural environments, who left school in 2009 in Iceland, Italy and Portugal. Foregrounded on investigation in the Philosophy of History, Educational Psychology and Historical Education, especially Lee (1997) and Barca (2000), a discussion arose on the interpretative fastness of thirty young people (who

---

\* Artigo recebido em 07/01/2015. Aprovado em 09/02/2015.

\*\* Pesquisadora do CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: mmanuelac@sapo.pt

participated in the main study), aged between 13 and 16, who answered questions related to historical materials, with different discourses and divergent messages, on a common theme (the Roman Empire) in the curriculum of the three countries. Submitted to an inductive analysis and in the light of epistemological concepts of evidence and critical objectivity, the data formed two conceptual nuclei according to the progression model of the students' ideas: *the interpretation of sources* and *Evidence and Objectivity*. In fact, they correspond to two main dimensions of the interpretation of sources in History: substantive knowledge and disciplinary knowledge. Coupled to the qualitative and quantitative analysis of standards of ideas, in the entire sample and in the three sub-groups, with the establishment of previous similar studies, interrogations exist to curricular discourses, teaching and learning practices and the formation of teachers.

**Keywords:** Evidence; School use of historical sources; Objectivity; Teaching of History and learning.

### ***Parece que estos pueblos fueron domesticados: La interpretación de las fuentes históricas en países europeos (Islandia, Italia y Portugal)***

**Resumen.** Este estudio, a modo de sondeo y de naturaleza descriptiva, buscó conocer las tendencias de competencia y conciencia histórica en jóvenes de ambientes socioculturales diversos que terminaron su escolaridad básica hacia 2009, en Islandia, Italia y Portugal. Apoyado en investigaciones en Filosofía de la Historia, Psicología Educativa y Educación Histórica, entre las que cuentan las de Lee (1997) y Barca (2000), se buscó indagar la agilidad interpretativa de 30 jóvenes (participantes en el estudio principal), cuyas edades oscilaban entre los 13 y 16 años, al responder sobre asuntos relacionados con material histórico, de diferentes lenguajes y mensajes divergentes, sobre un tema común al currículo de los tres países, o sea, el Imperio Romano. Sometidos al análisis inductivo, a la luz de los conceptos epistemológicos de evidencia y de objetivismo crítico, los datos recogidos formaron dos núcleos conceptuales, de acuerdo al modelo de progresión de las ideas de los alumnos: *Interpretación de fuentes* y *Evidencia y Objetividad*, correspondientes a las dos dimensiones más importantes de interpretación de fuentes de la Historia: el conocimiento substantivo y el disciplinar. De la combinación del análisis cuantitativo de los padrones de ideas en la muestra total y en los tres subgrupos, y del diálogo establecido con estudios congéneres anteriores, surgen interrogantes a los discursos curriculares, a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y a la formación de los profesores.

**Palabras Clave:** Evidencia; Uso escolar de fuentes históricas; Objetividad; Enseñanza y aprendizaje históricos.

## Introdução

Comecemos por atentar em fragmentos de declarações proferidas por professores de níveis de ensino e contextos histórico-culturais diversos:

Nunca encontrei ninguém que admirasse um professor ou historiador por este saber analisar um documento, mas já encontrei muitas pessoas que admiram quem mostra muito conhecimento: ‘Meu Deus, o que ele sabe!’

Qual é o principal objetivo da História? Que os alunos sejam competentes a interpretar um documento, por exemplo, ou que saibam determinado tema?

Os mesmos evocam controvérsias e debates educacionais que se têm mantido em ambientes escolares e mediáticos e indiciam a perpetuação de um perfil de professor arreigado a concepções epistemológicas e a metodologias de ensino tradicionais. Estas questões readquiriram particular acuidade em Portugal com a revisão curricular em curso, a qual reconduz os conteúdos à posição de referente essencial do processo educativo e anatematiza o conceito de competência.

Parece-nos que tanto aquelas declarações quanto os atuais referentes legislativos portugueses não se harmonizam com as finalidades dos sistemas educativos da generalidade dos países europeus<sup>1</sup> e laboram num equívoco, o de que o desenvolvimento de conteúdos e o de competências são inconciliáveis. A este respeito, recordemos que um dos estudos de referência em matéria de educação (DONOVAN; BRANSFORD, 2005) elege como princípio fundamental do processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de competências de investigação, combinando um sólido conhecimento factual com a construção de um esquema concetual, conducente à organização dos saberes e à sua

---

1A Lei de Bases do Sistema Educativo português estipula como finalidade essencial formar “cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”, num enunciado afim ao da generalidade dos restantes países da Europa.

mobilização para resolver problemas. Como é sabido, este princípio foi reiteradamente afirmado por investigadores em Cognição Histórica (ASHBY, 2008; LEE, 2005; 2008).

O estudo que empreendemos, ainda sob a vigência de um quadro curricular de índole construtivista, reafirma este pressuposto e, à semelhança de outros, vem de novo questionar os discursos curriculares e as políticas educativas implementadas em Portugal (mas também noutros países). Fazendo questão de apelar às virtualidades da teoria da refletividade ou *Lookingglass-self* (PAIS, 1997), estabelece diálogo com outras realidades educativas, mais próximas ou distantes da portuguesa, e pretende obter resposta para a questão “Que competências de interpretação de fontes revelam os alunos islandeses, italianos e portugueses no final (do tronco comum) da escolaridade básica?”.

## 1 Interpretação e evidência histórica

Impunha-se, antes de mais, clarificar o conceito de interpretação de fontes em História. Na esteirada reflexões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento histórico de autores relevantes da historiografia contemporânea – como Collingwood (2001), Bloch (1976) e Mattoso (1997) – e da investigação em Cognição Histórica – nomeadamente, de Lee (1997; 2008), Ashby (2008), Barca (2000) e Van Sledright & Afflerbach (2005), entendemos que a interpretação histórica tem subjacente a compreensão do conceito epistemológico de evidência, classificado como um conceito de segunda ordem (meta-histórico ou disciplinar). Como esclarece Lee (2005, p. 43), este e outros conceitos de segunda ordem, como causa ou mudança, “dão forma à nossa compreensão do que é ‘fazer’ História e permitem-nos organizar o nosso conhecimento.” Nesta linha, o conhecimento histórico engloba uma infraestrutura (constituída por um saber procedimental

específico, de ordem metodológica) e uma superestrutura (referente aos factos narrados).

Assim, filiando-nos no pensamento dos referidos autores, entendemos que interpretar fontes em História é uma competência que envolve o conhecimento substantivo (ou as mensagens) que o sujeito retira de uma dada fonte, a qual comporta necessariamente também um conhecimento procedimental, heurístico, que permite ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, o que, por consequência, o leva a mobilizar conhecimento prévio de enquadramento. É neste sentido que ao falarmos de interpretação de fontes em História falamos de evidência histórica, já que não nos limitamos a considerar o “valor facial” das marcas que o passado deixou mas também o raciocínio inferencial que se desenvolve ao questioná-las, que acrescenta valor ao que as fontes dizem e permite entender o passado.

Foi à luz desta aceção de interpretação de fontes que analisámos as respostas dos participantes neste estudo.

## 2 Método do estudo

Apresentando uma natureza descritiva, o estudo contou, na sua fase final, com a participação de uma amostra deliberada de 30 estudantes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Frequentavam o 8º, 9º e 10º anos em escolas públicas das cidades de Scarperia, em Itália, Coimbra, em Portugal, e Kopavógur, na Islândia, respetivamente.

Apesar de se encontrarem em diferentes anos de escolaridade, o que se prende com especificidades da educação básica em cada país<sup>2</sup>, os

---

<sup>2</sup> À data de aplicação do estudo (2008-09), o tronco comum da escolaridade básica tinha a duração de oito anos em Itália, nove anos em Portugal, e dez anos na Islândia. Atualmente, a duração da escolaridade obrigatória é de doze anos nos dois primeiros países.

estudantes apresentavam molduras sociológicas e classificações formais equivalentes<sup>3</sup> nas disciplinas de História e de Estudos Sociais<sup>4</sup>.

Os dados empíricos foram recolhidos através de um questionário (Anexo I) e de entrevistas de seguimento semiestruturadas. O primeiro instrumento baseou-se num estudo do Projeto CHATA (LEE, 1997). Incluía material histórico composto por duas fontes contraditórias sobre a ocupação da Europa pelos romanos. Cada fonte ocupava a mesma mancha gráfica e desdobrava-se em duas linguagens, a verbal e a icónica, que sobressaía no conjunto informativo. De referir que foi efetuada uma troca de imagens relativamente à ordem constante do material original de Lee, com o objetivo de apurar se e como os respondentes cruzavam os sentidos das linguagens de cada fonte e se se apercebiam do desajustamento dos dois desenhos em relação às correspondentes mensagens textuais.

As primeiras quatro tarefas apresentavam enfoque substantivo e visavam averiguar que níveis de compreensão das mensagens, isoladamente (Fonte A) ou em cruzamento (Fontes A e B), os sujeitos conseguiam efetuar. Indagavam ainda a capacidade de criarem um “modelo de situação”<sup>5</sup>, isto é, uma interpretação própria sobre o tema, partindo de inferências resultantes da análise das fontes e da interação destas com conhecimento prévio.

---

<sup>3</sup> Número elevado de pais/mães tinha habilitações académicas de nível médio e superior e muitos eram “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (Categoria 2, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2009). Cada subgrupo da amostra compreendia estudantes com desempenhos diversificados: quatro elevados, três médios e três fracos.

<sup>4</sup> Contrariamente ao que se verifica em Itália, Portugal e na maioria dos países europeus, a disciplina de História não tem autonomia na escolaridade básica na Islândia, integrando-se em Estudos Sociais, a par com Geografia e Sociologia.

<sup>5</sup> Conceito usado pela psicóloga educacional Isabel Festas (1998) e pelo investigador Samuel Wineburg (1991) que implicam a interação dos processos de integração, da informação nova retirada de uma fonte, e de construção, de conhecimento anterior “armazenado” na memória de longo prazo.

As três últimas tarefas dirigiam-se a um nível de pensamento de segunda ordem, respeitante à metodologia e especificidade do conhecimento histórico e a questões de metacognição.

### 3 Conceções de alunos sobre interpretação de fontes/evidência histórica

A análise indutiva dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008), recolhidos em contexto de aula, fez emergir dois núcleos conceptuais distintos, correspondentes aos estratos ou ramos inseparáveis da competência de interpretação de fontes como evidência: 1) *Interpretação de Fontes* e 2) *Evidência e Objetividade* (Figura 1).

Figura 1 - Núcleos conceptuais e dimensões de análise dos dados empíricos.



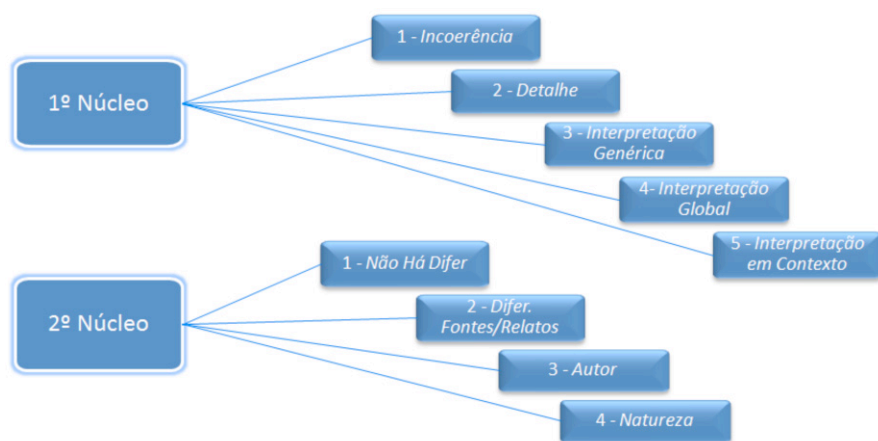
O Primeiro Núcleo Conceptual desdobrou-se em dois níveis de complexidade. O Construto 1 incidia na leitura de uma fonte e o Construto 2 requeria o cruzamento de múltiplas variáveis (fontes e linguagens) e a inferência de conceitos históricos. Por sua vez, o Segundo Núcleo Conceptual assumiu um carácter meta histórico e metacognitivo, como já referido.

A “dissecação” e comparação sistemática das respostas, ao longo das diversas etapas de codificação, permitiram identificar os movimentos cognitivos



realizados pelos sujeitos e construir duas categorizações dos dados em níveis de progressão de ideias, uma para cada núcleo conceptual, conforme Figura 2.

Figura 2 – Modelos de progressão de ideias dos Núcleos Conceptuais 1- *Interpretação de Fontes* e 2- *Evidência e Objetividade*



### 3. 1 Níveis de ideias sobre a interpretação de fontes

A natureza deste registo permite-nos focalizar somente uma dimensão do estudo, referente ao Construto 2, *Inferência*, do Primeiro Núcleo Conceptual: *Interpretação de Fontes*. Como podemos observar na Figura 2, o modelo de progressão de ideias, constituído por cinco categorias, sugere que os sujeitos interpretaram as fontes em diferentes graus de elaboração<sup>6</sup>, desde um padrão que tende a não se fixar no seu significado, antes recorrendo a ideias “feitas”, até um nível em que se apoiam nas afirmações das fontes para construir significados, reportando os factos relatados aos respetivos contextos de produção.

<sup>6</sup> Esclareça-se que associámos a metáfora da árvore e da floresta ao modelo de progressão de ideias que emergiu no Primeiro Núcleo Conceptual, *Interpretação de Fontes*, enquanto representação que poderia ajudar-nos a transmitir, de forma simples, as propriedades de cada nível. Utilizada comumente em contextos variados, esta metáfora quer significar diferentes formas de um sujeito atribuir significado a um dado objeto. Aquele que vê a árvore cinge-se a uma parte do todo, a floresta. O que vê a floresta abarcará esse todo.

Não sendo possível incluir exemplos de respostas dos três subgrupos da amostra em cada nível de progressão, procuraremos, no entanto, abranger a sua diversidade, dentro dos limites da representatividade atingida em cada categoria.

### **Nível 1:** *Incoerência.*

Neste primeiro nível concetual, as respostas apresentam-se vagas ou não correspondem ao solicitado. É o que se pode detetar na resposta da Dóra, do 10º ano, à questão 2.3 (*Tendo em atenção as Fontes A e B, apresenta a tua versão sobre a presença dos Romanos na Europa*): “*Poderia contar parte do texto com palavras minhas, mas seria talvez muito pouco*”.

A aluna declara a sua incapacidade para elaborar uma versão própria com algum dado novo, além dos incluídos nas fontes.

### **Nível 2:** *Detalhe.*

As respostas incluídas neste nível de pensamento incidem num elemento do conjunto informativo, denotando uma compreensão parcelar da mensagem. Esta tendência deteta-se na réplica da Goliarda, do 8.º ano, à questão 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*).

“*Numa (a B) fala-se bem dos romanos porque se diz que algumas das suas ideias ainda hoje são úteis enquanto na A os romanos são representados como um povo que, afinal, parece que nunca existiu*”.

Talvez influenciada pelo peso do que lhe é familiar, a Goliarda centra a sua atenção apenas num aspeto das fontes: o reconhecimento ou não da permanência da herança romana.

### **Nível 3:** *Interpretação Genérica.*

As respostas integradas nesta categoria denotam um exame mais abrangente da(s) fonte(s), mas ainda superficial, denunciando uma compreensão restrita. O olhar dos sujeitos parece reter apenas uma

“mancha verde da floresta” ou tende a sobrepor conhecimento prévio geral à informação transmitida pela fonte, acusando uma leitura pouco concentrada no objeto proposto. Na resposta do Pedro, do 9.º ano, à pergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*) não são especificadas as diferenças entre as duas versões e a atenção centra-se sobretudo na dissemelhança substantiva:

*“Na Fonte B parece que as pessoas da Europa eram mais civilizadas, não arranjavam tantos conflitos e eram melhores trabalhadores. Na Fonte B não se faz referência às casas das pessoas. Na Fonte B parece que foi um bocado mais difícil para os romanos aplicar a sua cultura”.*

Não faz uso adequado das fontes nem mobiliza conhecimento anterior.

#### **Nível 4: Interpretação Global.**

Este nível inclui respostas que apontam para uma compreensão mais ampla da mensagem da(s) fonte(s), abarcando “o conjunto da floresta”. Os movimentos de cruzamento entre os dados fornecidos pelas linguagens verbal e icónica tornam-se mais frequentes, embora nalguns casos não sejam explícitos. Nalgumas respostas despontam operações cognitivas mais sofisticadas, como a articulação de conhecimento prévio com o extraído da(s) fonte(s), o uso de conceitos específicos, inferências e a consideração de alguns aspetos respeitantes ao contexto de produção.

Atentemos no exemplo:

*“É provável que a Fonte A tenha sido escrita por um romano. Vê os habitantes da Europa como bárbaros, como se só soubessem combater uns contra os outros e caçar animais. A Fonte B parece ter sido escrita por um europeu. Ele sabia que os europeus podiam fazer mais do que lutar e caçar e que os romanos não tinham vindo em paz; matavam as pessoas que encontravam”.*

Em resposta à pergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*), o Karl, do 10.º ano, efetua uma leitura procedimental, centrada na autoria das fontes, à qual atribui as diferenças substantivas que ostentam. Embora não apresente toda a gama de diferenças de teor entre as duas fontes, mostra estar a raciocinar sobre o processo de produção do conhecimento histórico, logo, num plano de segunda ordem.

**Nível 5:** *Interpretação em Contexto.*

Neste nível consideraram-se as respostas que mostraram captar as mensagens essenciais veiculadas pela(s) fonte(s), entrecruzando-as com conhecimento prévio e com inferências, num processo de pendor reflexivo que apela ao contexto histórico-cultural. As ideias dos alunos revelam alguma compreensão em profundidade, comunicada numa linguagem pessoal que, por vezes, levanta hipóteses em vez de afirmar certezas absolutas. Consideram a “floresta”, simultaneamente na sua globalidade, especificidade e diversidade, enfim, diversos elementos do todo e do particular que a integram.

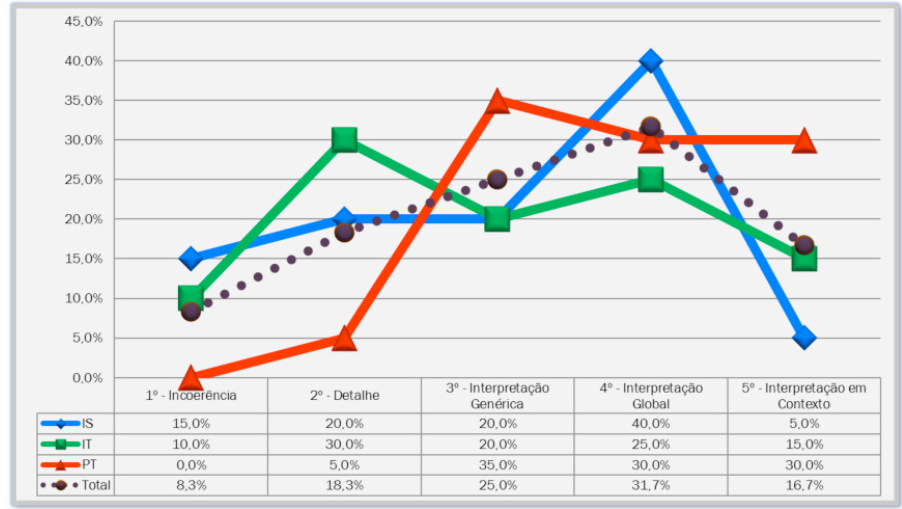
É neste sentido que a Sandra, do 9.º ano, responde à pergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*). Ouçamo-la:

*“Penso que a Fonte B é mais realista, devido ao modo de vida apresentado ao longo dos capítulos e das imagens. As maiores diferenças em que reparei foram, por exemplo (...) capítulo II, da Fonte A, a imagem é muito mais apropriada ao que chamamos de “Império Romano”, devido à forma da arquitetura... mas o texto parece-me um pouco surrealista, duvido um pouco que naquela altura já existisse aquecimento central... Só na imagem do capítulo 2, na Fonte B, é um pouco rudimentar para mostrar o grande império romano. No capítulo 3 da Fonte A é-nos dito que durante muitos anos a presença dos romanos foi esquecida, já no capítulo 3 da Fonte B a ideia é completamente contrária”.*

Não obstante a dúvida em relação ao domínio de técnicas de aquecimento central usadas pelos romanos indiciar conhecimento factual pouco seguro, a Sandra demonstra um olhar questionador, que se movimenta em diversas direções, articulando conhecimento prévio e dados observados nas fontes, capítulo a capítulo. À medida que discorre, na tarefa escrita, deteta o desajustamento entre as linguagens do Capítulo 2, da Fonte B, patente no excerto que destacámos. Deu, assim, mostras de interpretar as fontes como evidência.

O gráfico a seguir apresentado permite identificar algumas tendências de resposta dos participantes neste estudo, na globalidade e por país.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por país no cruzamento de duas fontes históricas (%)



No Gráfico 1 constatamos que a tendência de resposta da totalidade da amostra, incide no Nível 4 – *Interpretação Global*, a qual converge com a do subgrupo islandês; por sua vez, o português e o italiano posicionam-se, respetivamente, no Nível 3 – *Interpretação Genérica* e no 2 – *Detalhe*. Estes dados sugerem que, na globalidade, número elevado de estudantes correspondeu a tarefas de cruzamento de fontes e inferência de conceitos históricos em graus

de elaboração próximos do conceito epistemológico de evidência, já que 47 % da média da soma das respostas se situa nos Níveis 4 e 5, *Interpretação Global* e *Interpretação em Contexto*. Não obstante, não é de negligenciar o número de respostas incluídas nos dois níveis mais elementares (26,6%).

Porém, a moda estatística global do construto que focalizámos não se espelha na tendência de resposta do total da amostra à tarefa 2.1 do questionário (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*), a qual incidiu no Nível 2 – *Detalhe*. Aparentemente, o exame e cruzamento de diversas características de duas fontes (linguagens, divergências e contradições) revelou-se uma tarefa mais difícil para a maioria dos participantes deste estudo do que o exercício de escrita duma narrativa a partir de materiais históricos fornecidos (tarefa 2.3.). Ora, é precisamente nesta tarefa que os participantes portugueses mais divergem dos seus pares pois são os que apresentam maior número de respostas nos três níveis mais elementares (50%), embora situação oposta se verifique no nível mais elaborado (30% versus 10% dos islandeses e 20% dos italianos). A posse de um conhecimento substantivo mais amplo do tema explorado parece ter-lhes dado vantagem quando as operações cognitivas eram mais elementares e centradas nos conteúdos. Todavia, quando lhes foram colocadas tarefas exigindo raciocínio mais complexo, para cruzarem diversos elementos (duas fontes com mensagens divergentes e linguagens parcialmente contraditórias), mostraram-se menos hábeis a mobilizar o mais vasto acervo de conhecimento prévio (para apresentarem a sua interpretação sobre o tema dos materiais históricos). Ao contrário, partindo apenas dos materiais históricos propostos no questionário, os islandeses registaram desempenho superior na tarefa (com 70% de respostas nos dois níveis mais elaborados, a mesma percentagem dos italianos), apesar de serem os únicos que não tinham explorado o tema em contexto escolar.

#### 4 Breve discussão sobre interpretação e literacia histórica

Como referido, número elevado de participantes <sup>7</sup> parece ter desenvolvido níveis elaborados de competência nas dimensões principais deste estudo, quer na interpretação duma fonte, quer no cruzamento de duas (no construto que focalizámos), quer ainda elaborando explicações sobre a natureza do conhecimento histórico. Nesta frente, avulta a tendência para entenderem as narrativas históricas como perspetivadas, materializando, assim, os pontos de vista dos sujeitos que as constroem, marcados pela pertença a um dado coletivo, povo ou cultura. Estas realizações dos estudantes são de relevar porquanto o percurso de muitos foi efetuado em contextos educativos conservadores, se considerarmos, longitudinalmente, a natureza dos currículos, práticas de formação docente e de ensino e aprendizagem.

No entanto, o desempenho demonstrado em domínios centrais deste estudo – cruzamento de fontes e explicações sobre a natureza do conhecimento histórico – sugere que número significativo de alunos que terminam a escolaridade básica obrigatória não efetua operações cognitivas de carácter reflexivo, inferencial e holístico. Por outras palavras, não aciona a operação de construção (FESTAS, 1998), que permitiria entrecruzaros dados disponibilizados pelo material informativo colocado à sua disposição com os armazenados na memória de longo prazo, usando critérios metodológicos para decidir fundamentadamente. Desta forma, muitos dos estudantes não dão mostras de ter deixado de considerar a informação das fontes como garantida ou de dispor de estratégias para decidir fundamentadamente entre propostas alternativas, como concluem Ashby (2008) e Van Sledright & Afflerbach (2005), acerca dos participantes em estudos congêneres realizados em Inglaterra e nos EUA. Por consequência, ler nas entrelinhas e avaliar a fiabilidade das

---

<sup>7</sup> Lembramos que número significativo de sujeitos (12 em 30) apresentava desempenhos elevados na avaliação formal da disciplina, cf. dados veiculados pelos professores.

fontes, que permitiria interpretá-las como evidência, apresentam-se como tarefas fora do alcance da maioria das populações estudadas por estes autores bem como por outros, nomeadamente em Portugal (BARCA, 2000; GAGO, 2006; SIMÃO, 2007).

Ora, os resultados dos estudos mencionados sugerem que as metodologias centradas na mera transmissão de conteúdos não têm vindo a corresponder às finalidades educativas enunciadas nas leis fundamentais da Islândia, Itália e Portugal assim como noutros países de cultura ocidental, entre as quais sobressai a de formar cidadãos críticos, aptos a participar ativamente nas sociedades em que se inserem e a defender os princípios que subjazem aos estados democráticos.

A este respeito, lembremos algumas palavras de um vulto da cultura portuguesa, Antero de Quental, sobre a implementação da instrução e dos ideais precursores da democracia, no final do século XIX:

Remissa e vagarosa, porém, vai a instrução por esta boa terra de Portugal, e ai de nós se não se atende a este grave mal com prontos remédios; ai de nós, porque um povo que possui a liberdade sem instrução, que só o pode nela iniciar e nos sagrados direitos em que se resolve, a custo poderá conservá-la e, o que é mais, conservá-la sem abusar (SILVA, 1990, p. 56).

Considerando os progressos efetuados no processo de alfabetização em Portugal, volvido mais de um século, e visando agora a promoção de níveis de literacia e de consciência histórica mais avançados, afins ao sentido que atribuímos ao conceito de evidência, concluímos, sugerindo aos professores que não deixem de ensinar a História em termos históricos, conciliando a aprendizagem dos conteúdos com os procedimentos próprios do ofício do historiador, atendendo a domínios que entendemos como fundamentais:

- Introduzam o ensino e aprendizagem em fontes históricas, desde cedo, para que os alunos se vão habituando a lidar simultaneamente com o



- conhecimento (substantivo) e com os processos característicos da sua construção (aprender a pensar como sabemos o que sabemos do passado);
- Ensinem a distinguir as fontes na sua diversidade conceptual, considerando as especificidades de cada linguagem;
  - Ensinem, sobretudo, a cruzar as mensagens das fontes em níveis gradualmente mais complexos, visando o desenvolvimento do raciocínio inferencial e da consciência da especificidade da investigação histórica.

## Referências

- ASHBY, R. Métodos dos Alunos para Validar Relatos Históricos. In: BARCA, Isabel. (Ed.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIED/Universidade do Minho, 2008, p. 33-46.
- BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2000.
- BLOCH, M. *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1976.
- COLLINGWOOD, R. G. *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. (Eds.). *How Students Learn – History in the Classroom*. Washington DC: The National Academies Press, 2005, p. 14-40.
- FESTAS, M. I. F. A compreensão da leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Ano XXXII, n. 1, p. 81-98, 1998.
- GAGO, M. Olhar de Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In: BARCA, Isabel; GAGO, M. (Eds.). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Braga: CIED/Universidade do Minho, 2006, p. 17-25.
- LEE, P. ‘None of us was there’: Children’s ideas about why historical accounts differ. In: *Historiedidaktik*, Norden 6, Nordish Konferens om Historiedidaktik, Tampere. Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1997.
- LEE, P. Putting Principles into Practice: Understanding History. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. (Eds.). *How Students Learn – History in the Classroom*. Washington DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LEE, P. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In: BARCA, Isabel. (Ed.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIED/Universidade do Minho, 2008, p. 11-46.

MATTOSO, J. *A Escrita da História – Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

PAIS, J. M. Historical Consciensness and Learning History Among Portuguese Adolescents. In: ANGKVIK, M.; BORRIES, B. (Eds.). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburgo: Koerber Stiftung, 1997, p. 328-336.

SILVA, A. *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro, 1990.

SIMÃO, A. C.. *A Construção da Evidência Histórica: Concepções de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Braga, 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VANSLEDRIGHT, B. A.; AFFLERBACH, P. Assessing the Status of Historical Sources: an Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. In: ASHBY, R. et al (Eds.). *Understanding History*. Londres/Nova Iorque: Routledge/Falmer, 2005, p. 1-20.

WINEBURG, S. Historical Problem Solving: a Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Education Psychology*, v. 83, n. 1, p. 73-87, 1991.

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO DO ESTUDO FINAL**

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Nome aluno(a) \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A tua turma foi seleccionada para participar num estudo internacional. Neste momento, uma turma da Islândia e outra da Itália respondem ao mesmo questionário nas suas línguas de origem.

Através deste questionário a equipa de investigação pretende conhecer melhor como os jovens Europeus aprendem História, para que os devidos aperfeiçoamentos possam ser introduzidos.

É muito importante que escrevas as TUAS próprias ideias. Verás algumas questões que serão fáceis para ti, mas difíceis para outros. Verás outras questões para as quais não há respostas certas ou erradas. Responde-lhes com empenho e sinceridade. As tuas respostas serão objecto de tratamento confidencial pela equipa de investigação.

OBRIGADA por colaborares neste projeto!

Pela Equipa de Investigação

**Parte 1 – Analisa atentamente a Fonte A (IMAGENS e TEXTOS).****Capítulo 1**

1. De acordo com a Fonte A, como viviam os povos da Europa Ocidental antes da conquista romana?

**Capítulo 2**

2. Que mudanças terá a conquista romana provocado na vida daqueles povos?

**Capítulo 3**

3. Que consequências teve a presença dos Romanos para a vida dos povos da atual Europa?

**Parte 2 – Compara a Fonte B com a Fonte A (IMAGENS e TEXTOS).**

1. Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta.
2. Como explicas a existência de histórias diferentes sobre a mesma realidade histórica?
3. Tendo em atenção as Fontes A e B, apresenta a tua versão sobre a presença dos Romanos na Europa.
4. Qual dos elementos das Fontes A e B (as IMAGENS ou os TEXTOS escritos) foi mais útil para responderes à pergunta anterior? Justifica a tua resposta.

OBRIGADA POR COLABORARES NESTE ESTUDO!

Data: \_\_\_\_/Março/2009