

tações do mundo actual. Parece ser possível afirmar que a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas e uma componente no âmbito das tecnologias de informação, mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica, que promovam uma verdadeira integração dos conhecimentos teóricos e a sua articulação com a prática docente.

Este não é, naturalmente, um estudo fechado, tal como a ciência o não é actualmente. A opção por um questionário visou permitir uma primeira recolha de dados. Outros estudos, de natureza e âmbito distintos, poderão aprofundar aspectos que aqui ficaram em aberto. É essa a nossa intenção em termos de percurso futuro, quer quanto à investigação quer quanto à transposição para a nossa prática docente.

Referências

- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire 2*. Paris: Armand Colin.
- Dray, W. (1980). *Perspectives on history*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings*. Worcester: The Harvester Press.
- Lecuw- Roord, J. (1998). The shift from teaching to learning: how well designed for the shift are university-level history teacher training programmes? *Higher Education in Europe, XXIII* (3): 367-373.
- Marx, K. (1971). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa. (obra original de 1859).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Popper, K. (1985c). Scientific method. in D. Miller (ed). *Popper selections* (pp. 133-142). New Jersey: Princeton University Press.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil.
- Veyne, P. (1977). A história conceptualizante. in J. Le Goff & P. Nora (eds). *Fazer história 1. Novos problemas*. Lisboa: Bertrand. pp. 81-114.
- Weber, M. (1979). *Sobre a teoria das ciências sociais*. 3ª edição. Lisboa: Presença.
- White, H. (1978a). The historical text as literary artifact. in R. H. Canary & H. Kozicki (eds). *The writing of history: literary form and historical understanding*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus, Minho IPT: Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

“NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUE ANDAR A PÉ”:
COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO
('WE'RE MAKING CARS, AND THEY JUST HAD TO WALK':
UNDERSTANDING PEOPLE IN THE PAST)

PETER LEE
Universidade de Londres
Tradução de Júlia Castro e Marília Gago

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência directa de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas.

No Reino Unido, este tipo de compreensão histórica tornou-se conhecida pelo rótulo insatisfatório de “empatia”. Este termo foi, apesar deste facto, adoptado sobretudo porque outra qualquer palavra seria ainda mais inadequada.

A palavra “Compreensão” é sem dúvida de mais amplo significado. A expressão “Compreensão racional” tornou-se incómoda, porque parece implicar grandes pretensões sobre a racionalidade humana. Por outro lado, “perspective taking” é uma expressão que gera alguma confusão abarcando um leque maior de interpretações sobre diversas temáticas. “Empatia” é um termo mais curto, e qualquer argumento contrário foi neutralizado a partir do momento em que o termo foi adoptado pelo Schools History Project¹.

O que é que está em causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas.

Isto exige o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo. Mas isto não constitui um tipo especial de processo mental, não é de todo um processo, não pressupõe uma faculdade especial do tipo que por vezes se refere quando alguns indivíduos parecem particularmente sensíveis aos sentimentos dos outros no contacto cara-á-cara (este tipo de contacto, por norma, não acontece em História).

Ao contrário, a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram.

Estará a empatia histórica relacionada com sentimentos? A resposta deve ser que os sentimentos aparecem de uma forma estiolada. Antes de mais, a compreensão histórica não é ela própria um sentimento, embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos. Estes sentimentos teriam que ser caracterizados por aquilo que seriam por exemplo “raiva” ou “inveja”. Somos capazes de estabelecer estas distinções porque os sentimentos e emoções comportam uma carga cognitiva. As nossas emoções não podem ser caracterizadas adequadamente em termos de sensações: se estamos zangados por oposição a estarmos ciumentos é porque acreditamos que certos acontecimentos nos incomodaram, em vez de pensarmos que alguém que nos é querido dispensou atenções a outra pessoa.

Por este motivo é que a partilha de sentimentos não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”. Não podemos por exemplo, partilhar as expectativas do vitorioso Partido Trabalhista Britânico em 1945 quando sabemos que essas expectativas saíram goradas. Não nos podemos sentir participantes no sentimento de orgulho de uma vitória militar, quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamen-

taram esse mesmo orgulho. Este facto não constitui um mero problema de acesso ou de evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objectivos e as crenças ou convicções das pessoas no passado sem as aceitar. Podemos ainda perceber como terá feito sentido aquele tipo de actuação se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objectivos.

Podemos compreender isto mesmo sabendo que aquilo em que se acreditou como sendo verdadeiro não o era, logo não partilhamos os propósitos; ao considerar as crenças, podemos saber quais os sentimentos que carregaram consigo. Mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque isso torná-la-ia impossível. Contudo, há ainda uma outra forma de entender a empatia e que merece referência. A empatia histórica pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição. Dificilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as vêem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado *honestamente*, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos como uma assunção geral – então a disciplina de história falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos².

A História não é só senso comum

A História – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser. É verdade que, enquanto ciência, a História tem os seus termos próprios, muitas vezes enquadrados em teorias, embora grande parte do discurso histórico utilize uma linguagem corrente. Contudo, a mudança de sentidos através do tempo faz com que essa linguagem se torne altamente enganadora. Há ainda outro aspecto no qual a história não é

senso comum. Algumas das assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra a compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia. Neste sentido, a história é contra-intuitiva.

Para os mais novos, aprender a “dizer a verdade” acontece muitas vezes numa situação em que a narrativa é relativa a algo que aconteceu num passado próximo. Por exemplo: uma janela foi quebrada, ou a criança chega a casa tarde. Os pais mostram-se descontentes com o facto. Pedem um relato do que aconteceu. Porque a criança sabe o que aconteceu, e porque o que foi convencionado como relevante é algo partilhado, o passado parece operar como fixo. Ou diz a verdade, ou não a diz, e a verdade parece coincidir com o que é conhecido, um passado fixo.

Defender asserções contra um passado fixo é algo que não está disponível para o historiador quando produz narrativa histórica. Não há um passado fixo acessível, em nenhuma circunstância, a memória ou o “ter estado lá” têm que ser apoiadas pela evidência. Mais importante ainda, as questões colocadas por muitos historiadores podem não ser respondidas com base na presença de alguém nos acontecimentos, não só porque muitos acontecimentos são demasiado amplos e sobretudo complexos, mas sobretudo porque a História é antes de mais sobre mudanças e processos que podem não ter sido directamente testemunhados por ninguém. Estas questões dizem respeito a fenómenos cuja tipologia se caracteriza por não serem directamente testemunháveis.

Uma brecha semelhante pode acontecer entre a vida quotidiana das crianças e a sua abordagem à compreensão das pessoas e os problemas com os quais os historiadores se deparam na compreensão das pessoas no passado. Duas ideias do senso comum podem causar as dificuldades:

- a) O presente como ponto de partida para o que é “normal”;
- b) A ideia de “progresso”.

Partindo do princípio que o conceito de progresso é o de *progresso tecnológico* e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ter sido deficitário. São naturais as conversas entre crianças e adultos sobre as diferenças entre o passado e o presente considerando sobretudo o que no passado não existia. Afirmações como “não tínhamos televisão”, “não tínhamos os testes de DNA para investigar os criminosos” e “as viagens a outros países não eram de fácil acesso”, são uma excelente base para histórias sobre um passado pessoal directamente relevante para as

preocupações das crianças, mas podem ser altamente ilusórias para alguém que está a aprender História. O seguinte excerto, retirado de uma discussão espontânea entre crianças que frequentam o quinto ano da escolaridade pode ser elucidativo do que acima se afirmou. (Este diálogo surgiu no final de uma discussão sobre evidência relativa ao tema da chegada de S. Brandão à América de no séc. VI).

Professor: Podemos aprender algo com a história de Brendan, para além daquilo que ela nos está a tentar dizer?

Carly: Que eles não eram muito espertos.

Professor: Porquê?

Carly: Porque não sabiam fazer remos para mover o barco.

Jeff: Na figura vê-se que utilizam remos.

Carly: Oh, utilizam? (procura a figura) Oh, é mesmo!

Professor: Então, pensas que as pessoas não eram tão espertas como nós, eram iguais, ou mais espertas, ou o quê?

Jeff: Não.

Professor: Pensam todos assim, é?

Carly: Não tão espertas.

David: Tecnologia (aponta para o gravador mini-disc).

Professor: Isso faz de mim mais esperto do que tu?

David: As pessoas que o fizeram.

Professor: Então, tu podes fazer um gravador mini-disc. Podes?

Todos: Não.

Professor: Então vocês são pouco espertos tal como eles eram, não são?

Carly: Não! (rindo)

David: Nós sabemos como usá-lo.

Carly: Eles não saberiam usá-lo.

Professor: Então vocês pensam que se o Brendan aqui estivesse eu demoraria mais do que cinco minutos a ensinar-lhe a usar o mini-disc?

Carly: Não, provavelmente ele perceberia logo, mas ele não poderia (pausa)...

Professor: Este homem pode ter chegado à América. Escrevia em latim – sabes escrever latim?

Todos: Não.

Professor: Muito bem, então são todos tão pouco espertos quanto o Brendan?

Carly: Não, mas sabemos escrever inglês!

Jeff: Boa!

Professor: Então, não saber escrever inglês ou latim não faz de vocês pouco espertos. Então porque é que saberem qual dos botões carregar vos torna mais espertos do que Brendan?

Carly: Porque, ... não sei...

David: Porque as pessoas no nosso tempo...

Carly: Nós fabricamos carros, e eles tinham que andar a pé.

Professor: E isso faz deles estúpidos?

Carly: Não... (...)

Jeff: Não tão espertos.

Se o mundo é cada vez melhor, então obviamente as pessoas no passado não usufruíram das mesmas coisas que nós, e por isso não eram tão espertas quanto nós. O facto de o significado da palavra “esperto” se encontrar algures entre inteligência, por um lado, e conhecimento por outro, torna possível que as crianças vejam as pessoas do passado como pouco preparadas, mas em simultâneo atenua o seu julgamento sobre elas.

Muitas crianças assumem também que as nossas formas de pensar e de comportamento são “normais”. Por isso pode esperar-se que as pessoas no passado pensem como nós.

No entanto, não é surpreendente que quando confrontados com acções ou instituições estranhas do passado as crianças assumam que, se as pessoas viam como nós as suas ideias e valores, então deve-lhes ter faltado a nossa capacidade para um comportamento inteligente ou ainda serem moralmente deficitárias. Algumas crianças estão preparadas para seguir esta lógica, argumentando que se as pessoas no passado fizeram coisas estúpidas, isso demonstra que elas eram na generalidade mais estúpidas do que nós.

Enquanto as intuições das crianças lhes indicam que as pessoas no passado pensavam como nós mas tinham capacidades intelectuais e morais diferentes das nossas, os historiadores trabalham com base no pressuposto de que o passado foi povoado com pessoas com as mesmas capacidades que nós mas que pensavam de forma diferente. A História vai por caminhos opostos aos do senso comum: também aqui encontramos o factor contra-intuitivo.

Progressão de Ideias

Algumas ideias do quotidiano impelem a compreensão histórica para o ponto em que a História fica em suspenso. Se não podemos saber nada sobre o passado porque não estivemos presentes enquanto participantes ou testemunhas, então a História torna-se impossível. Tal como o David de dez anos diz, “ninguém sabe, porque ninguém que tenha vivido naquele tempo está vivo.” Claro que algumas crianças (pelo menos na escola) nunca chegaram ao ponto de perguntar como é que podemos saber o que sabemos, mas os que o conseguem fazer podem ficar muito desencantados com o que lhes é dito sobre a questão. Uma simples mudança de ideias pode quebrar o impasse, pelo menos temporariamente. Talvez possamos chegar à verdade, se alguém tiver visto e nos diga verdadeiramente o que aconteceu. A Sara, de

dez anos, colocou a questão da seguinte forma, aliás típica: “Se encontramos um velho diário ou algo parecido, isso pode ajudar.” Ou talvez possamos investigar e descobrir algo que nos mostre o que se passou. A História pode começar outra vez pela ideia de testemunho e de objectos que de uma forma transparente nos fornecem pedaços do passado. Infelizmente esta solução tem limitações. Os adolescentes estão muito conscientes de que as pessoas têm razões para serem parciais, e por isso o testemunho torna-se também problemático. Uma vez mais a História torna-se impossível, porque não podemos afirmar nada sobre o passado.

Mas claro que a História não está – em geral – à mercê do testemunho. Os jornais ou os diários podem ser questionados para além dos assuntos e dos acontecimentos sobre os quais foram produzidas narrativas noticiosas, ou mesmo para além daquilo que os seus jornalistas, editores e autores tinham em mente quando produziram essas mesmas narrativas.

Nem as pistas medievais sem grande valor nem os horários de comboio dos séculos XIX foram feitos para confundir os historiadores. Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica. A investigação produziu um modelo de progressão das ideias dos alunos sobre a compreensão das pessoas no passado e sobre o desenvolvimento do seu conceito de empatia³.

Um Modelo de Progressão em Empatia Histórica

Nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada

A um pedido de explicação a resposta é obtida através de descrições tautológicas ou reforçadas: As pessoas fizeram o que fizeram, e pensaram o que pensaram.

Nível 2 - *Confusão*

Há o reconhecimento de que as questões necessitam de uma explicação, mas não há forma de as acções, instituições ou práticas do passado fazerem sentido.

Nível 3 - *Explicação através da assimilação e deficit*

As pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com um vestuário mais elegante: assim as acções e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. Quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras que têm dificuldades em converter em algo reconhecidamente moderno, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais.

Nível 4 - *Explicação através de papeis e/ou de estereótipos*

A tensão entre a assimilação das crenças e práticas do passado e as dos nossos dias e a invocação de um passado deficitário é (parcialmente) resolvida. Os alunos que pensam desta forma não assimilam as acções ou práticas através da conversão em modelos actuais equivalentes, explicam-nas através de papeis estereotipados. As acções de Napoleão são explicadas dando enfoque ao facto de ele ser um general, e os generais são bem conhecidos por procurarem a glória. Da mesma forma que padres e monges dizem sempre a verdade, os políticos são mentirosos, os comerciantes ricos são espertos. (Note-se que o conteúdo destes estereótipos são actualmente variáveis entre os diferentes grupos de alunos; a questão é que os alunos tendem a explicar o comportamento passado por referência aos estereótipos disponíveis.)

Nível 5- *Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano/presente*

Os alunos movem-se entre explicações em termos da estranheza das pessoas do passado e explicações em termos da estranheza das situações passadas. Os alunos que pensam assim continuam a acreditar que as pessoas no passado deveriam pensar como nós. Mas em vez de se contentarem com as asserções estereotipadas que certo tipo de pessoas faz, eles procuram detalhes da situação na qual as

peças se encontraram para explicarem a acção dessas pessoas. Estes alunos reconhecem que a tarefa é encontrar razões para as acções, ou mostrar como as práticas sociais fizeram sentido perante aquelas circunstâncias. Mas porque continuam a não reconhecer que as pessoas no passado podem ter tido diferentes formas de pensar, assumem que uma explicação do que fizeram pode encontrar-se em circunstâncias particulares da situação em que tiveram que intervir.

Nível 6 - *Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica*

Neste ponto crucial do desenvolvimento da sua compreensão histórica, muitos alunos compreendem que as pessoas no passado tinham as mesmas capacidades para pensar e sentir que nós, mas não viam o mundo como nós o vemos hoje. Há ideias e práticas no passado através das quais tentar encontrar sentido para a situação (assumindo que as convicções no passado eram as mesmas que temos hoje) pode oferecer explicações pouco satisfatórias; é necessário reconstruir a cultura, o sistema de valores e até o senso comum, bem como as situações. Compreender isto é um passo enorme, porque significa que podemos continuar a construir a História considerando as situações que de outra forma a poderiam paralisar.

Nível 7 - *Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo*

As ideias e valores das pessoas estão relacionadas com o tipo de vida que têm, e não são apenas opções individuais. Compreender isto envolve pensar sobre as condições materiais nas quais viviam, considerando o impacto que este facto tinha nos padrões de comportamento diários na sua forma de pensar e de sentir. Ao relacionar as ideias e valores do passado com as condições materiais, alguns alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente que são o seu suporte.

Os alunos relacionam crenças complexas com outras menores, invocando por exemplo as noções de graça e destino medievais para explicar porque é que as pessoas que sofriam de lepra viviam na esperança de que o toque do rei as curasse em vez de concluírem que isso não era possível.

É importante compreender o que implica um modelo deste tipo. Primeiro, este modelo é uma construção interpretativa, baseado numa leitura da evidência sobre as ideias das crianças. É possível construir outras, começando com outros núcleos de ideias. Segundo, não se pretende que este modelo estabeleça uma espécie de "patamares" onde assentam os níveis, e no qual é suposto que as crianças se movam subindo de um degrau para o seguinte. Terceiro, o modelo é válido quando se trata do grupo, não como um padrão de aprendizagem para um indivíduo. Finalmente, este é um modelo sobre as ideias das crianças tal como elas são no presente, no contexto da sua escola e do seu ambiente cultural. Seguindo a analogia utilizada por Denis Shemilt, um modelo desta natureza é como um conjunto de padrões semelhante aos das ovelhas ao atravessarem a encosta de um monte. Tal como os cães pastor podem mudar os trajectos que as ovelhas tomaram, assim ensinar pode mudar a forma como as crianças desenvolvem as suas ideias. O Schools History Project demonstrou, através dos seus resultados, que é sem dúvida isto que acontece⁴.

Investigação Recente

A investigação do Projecto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*) produziu dados congruentes com este modelo. Três tarefas de papel e lápis foram desenhadas para o levantamento e análise de ideias sobre empatia. A primeira, questionando sobre o porquê do Imperador Cláudio ter invadido a Bretanha ("quando isto custou mais aos Romanos do que aquilo que obtiveram"), estando focalizada na acção individual. Na segunda tarefa, a questão colocava-se no porquê de os Romanos terem uma lei em que todos os escravos de uma casa deveriam ser mortos se um escravo assassinasse o seu amo, o seu dono. Isto envolvia a explicação de uma instituição social complexa. Na tarefa três, o problema era o porquê de os Anglo-Saxões usarem como meio de prova do fogo e da água, para decidirem se alguém era culpado de um crime. Aqui a proposta de detectar a culpa parecia já dada e o problema no ponto de vista das crianças era explicar o porquê de certos métodos serem adoptados.

Observou-se frequentemente embaraço perante o sistema de prova (*ordeal*) saxónico cujo significado e propósitos pareceram a algumas crianças como não tendo sentido. Enquanto quase todas as crianças do ano 3 podiam oferecer uma proposta para explicar a invasão de Cláudio à Bretanha,

a explicação por *déficit* (a ideia que as pessoas no passado não tinham conhecimentos básicos ou simplesmente não podiam fazer certas coisas) foi comum entre as crianças mais novas. Metade das crianças nos anos 3 e 6, caindo para 25% no ano 9, atribuíram o tratamento dos escravos à incapacidade ou pouca habilidade dos Romanos a saberem quem foi o culpado. Alguns, como Elaine, ano 6, foi peremptória: [*Por que tinham esta norma?*] "Eu não tenho a certeza mas é uma norma estúpida de qualquer forma.". Mais do que 50% das crianças do ano 3, e até 30% no ano 9, atribuíram este sistema de prova, ao facto de os Saxões "não terem outra forma" de decidirem a culpa, ou a falhas da polícia ou dos tribunais, ou por não saberem nada sobre física e medicina. Geraldine, ano 3, usou um "passado deficitário" para explicar o sistema de prova.

Geraldine: Porque eles não tinham um tribunal nesse tempo.

Entrevistador: Hum.

Geraldine: E eles não sabiam o que dizer no tribunal, assim eles tentaram este tipo de provas.

Muitas crianças assimilaram o sistema de prova (*ordeal*) a uma forma de castigo e, no caso de Pedanius, na pressão que era colocada num grupo para descobrir de quem era a culpa. Quando elucidados que a lei romana era aplicada mesmo quando o culpado era conhecido, eles não desarmavam, como nesta resposta de Michaela, ano 3:

Entrevistador: Então por que é que tu pensas que os Romanos tinham esta lei para matar toda a gente?

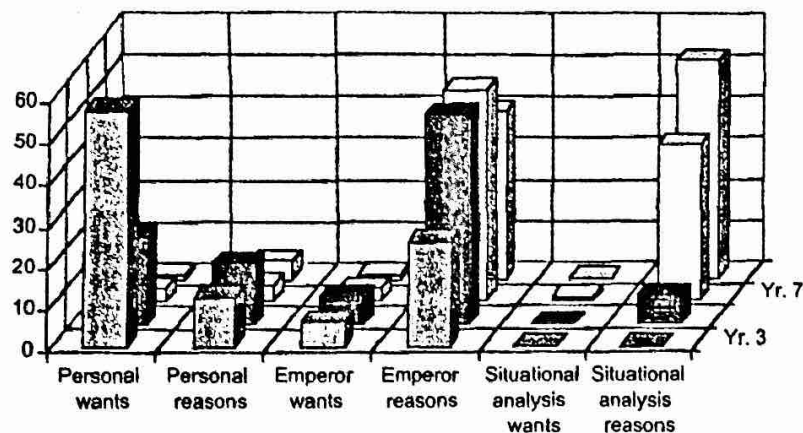
Michaela: "Porque eles não sabiam realmente, hum, qual dos escravos matou Pedanius.

Entrevistador: Ah, mas essa não é a lei. A lei diz que mesmo que soubessem quem foi, eles teriam que matar os 400 escravos. Porque seria que tinham uma lei como esta?

Michaela: [pausa]. Agora pôs-me a pensar...

As crianças mais novas parecem dar mais explicações em termos de desejos pessoais ou intenções do que os mais velhos, e vêem menos para além das intenções do contexto situacional das acções ou instituições. Poucas crianças do ano 3 apelaram para a situação para explicar quer o tratamento dos escravos quer o sistema de prova (*ordeal*) saxónico. A figura 1 mostra que mesmo quando explicam as acções individuais, embora algumas das crianças do ano 3 pensem em termos da situação em que Cláudio se colocou a si próprio, existe uma tendência marcada para as crianças mais novas se concentrarem nas intenções dos agentes.

Figura 1 – Razões de Cláudio (Tarefa 1)



Escolha de intenções e propósitos de situações, ou ambas, como explicativas

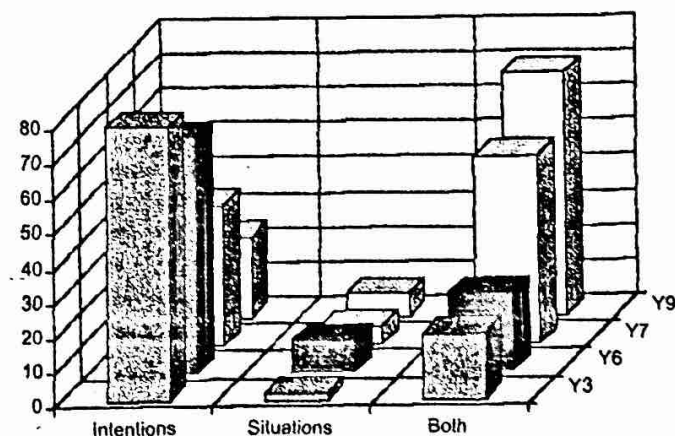
Quer para a acção individual quer para as instituições sociais existe evidência de uma mudança, com a idade, de explicações pessoais para explicações como modelo (muitas vezes estereotipadas). Os Romanos fizeram a lei sobre os escravos porque era assim que os Romanos eram. Cláudio agiu como agiu porque ele era o Imperador. Como Tanya, ano 6 e com 11 anos coloca: " Não [Eu não estou intrigada] porque ele era simplesmente outro Imperador".

Na figura 2, a coluna "análise situacional-razões" providencia evidência de uma mudança com a idade para explicações em termos de lógica da situação. Poucas crianças no ano 6 explicaram a acção como tendo lugar numa situação que oferecia oportunidades ou um conjunto de constrangimentos, e mais de metade no ano 9 fizeram o mesmo.

Na explicação da escravatura romana, a situação por vezes era tida em conta, mas em termos modernos. A empatia deriva do quotidiano: seria difícil vender escravos de uma casa cujo dono tinha sido assassinado, ou a lei era explicada como meio de dissuasão para os outros escravos não fazerem o mesmo. Rachel, ano 7, escreveu:

Eu penso que os Romanos tinham esta lei para dissuadir qualquer escravo de pensar em assassinar o seu dono. Se quando matas alguém, especialmente alguém superior a ti, sabes que estás a matar mulheres e crianças também, é menos provável que assassines alguém.

Figura 2 – As razões do imperador Cláudio (Tarefa 1)



Tipo de Razão por grupo-ano (%)

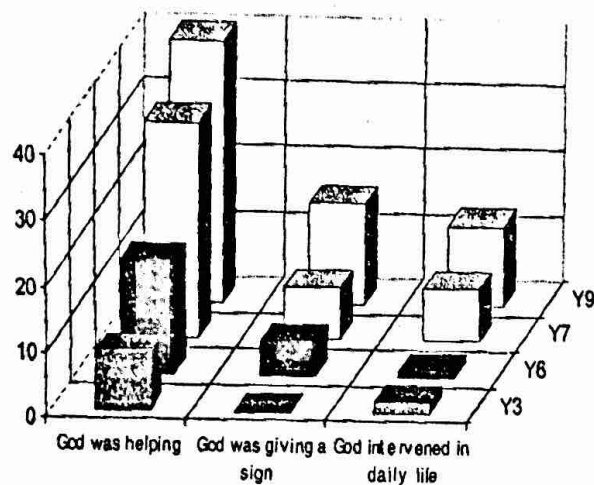
Muitas crianças explicaram o sistema de prova (*ordeal*) reconhecendo-o como um tipo de mecanismo requerido para fazer sentido do comportamento dos Saxões, e sugeriram que Deus podia ser visto como "ajudando" (Figura 3).

Em todos os conjuntos de tarefas existe evidência, em muitas das explicações dadas pelas crianças, de que estas prestam atenção à lógica da situação, mas não vão para além da assunção de que as pessoas pensaram como nós.

Contudo, a Figura 3 (terceira coluna) também mostra um pequeno número de crianças ligando o sistema de prova (*ordeal*) a crenças mais específicas do tempo, fazendo referência à forma através da qual as pessoas viam a acção ou instituição em questão. Na tarefa do Imperador Cláudio, algumas das crianças mais velhas tornaram claro que existem certas coisas

que Cláudio não poderia saber, e que ele não tinha como garantido ganhos financeiros ou económicos para Roma com a invasão. Alguns (5% no ano 7 e 7% no ano 9) têm também em conta o contexto temporal no qual Cláudio operava, e colocam as acções deste numa teia complexa de políticas (ex. as atitudes de imperadores anteriores em relação à Bretanha, e a aliança dos Britânicos aos Gauleses).

Figura 3 – O sistema de prova (Tarefa 3)



Mecanismos para prova (percentagens por grupos-ano)

Na tarefa de Pedanius, poucas crianças se referiram ao estatuto dos escravos (como propriedade, por ex), e outros enfatizaram a importância simbólica da lei. Lorna, ano 9, explicou a lei sobre os escravos e disse que não estava intrigada nem com a lei ou a sua execução no caso de Pedanius:

Assim se um escravo soubesse que um outro escravo ia assassinar o seu dono, ele iria dizer a alguém e o dono não seria morto. (Porque eles seriam mortos se não dissessem).

Se eles não tivessem esta lei então muitos mais [donos] poderiam ser mortos pelos escravos, por isso eu compreendo - os. [Nada me intriga] porque os Romanos não pensavam nos escravos como pessoas mas como "coisas".

Na tarefa 3 (sistema de prova) aqueles que vão para além da explicação em termos de ideias e valores do quotidiano-presente, mostrando sinais de empatia histórica, vêem o sistema de prova (*ordeal*) como encaixando em crenças sobre hierarquia e sobre Deus. Kristy, ano 9, escreveu:

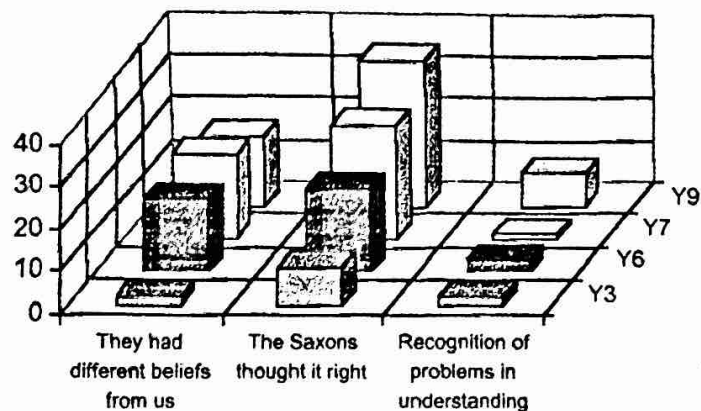
Isto não me intriga porque os Anglo-Saxões usavam o sistema de prova (ordeal). Eu penso que na nossa sociedade deve ser difícil encontrar este tipo de coisa estranha, mas se tentarmos e colocarmos-nos nas circunstâncias deles, e com as suas crenças, isto não me intriga porque eles acreditavam no sistema de prova (ordeal) como um método de descobrir se alguém era culpado de um crime. Só os Anglo-Saxões sabiam sobre as suas crenças em Deus, e que Deus tinha controlo sobre toda a gente e sobre tudo. Daqui em diante eu não estou intrigada por os Anglo-Saxões usarem o sistema de prova (ordeal), contudo eu não concordo com isto e considero-o injusto.

Os Anglo-Saxões poderiam explicar isto diferentemente, porque mesmo que a sua razão de usar o sistema de prova (ordeal) seja a sua crença em Deus, eu penso que eles também acreditavam que usavam o sistema de prova (ordeal) porque pessoas como Thanos eram mais importantes na sociedade. Eu acredito que os Anglo-Saxões teriam explicado o porquê de usarem o sistema de prova (ordeal) num modo diferente do que eu faço, porque os Anglo-Saxões viam Deus de uma forma diferente que eu vejo.

Emily, ano 9, explicou que a explicação dos Saxões teria diferido da dela.

Eu estou a escrever "a posteriori" - olhando para trás para algo que aconteceu quando as ideias das pessoas no que estaria bem ou mal eram diferentes das ideias do quotidiano presente. Os Saxões podiam não ter acreditado que o que eu estou a escrever é verdade porque eles acreditavam em outras ideias e tinham outras razões para acreditar nelas.

Para a maioria das crianças, mesmo no ano 9, explicação e justificação estão ligadas de forma muito próxima: explicação em termos de razões que eram julgadas. Mas isto não os orienta necessariamente para uma visão de *déficit*; as crianças mais velhas reconhecem que os juízos de valor baseados num ponto de partida do passado não serão os mesmos que aqueles feitos a partir da sua própria posição. Por exemplo, a ideia de que os Saxões, de qualquer modo, podiam ter pensado o sistema de prova (*ordeal*) justo e correcto, aumentou em frequência com a idade (ver Figura 4). Poucas crianças explicitamente se referiram às dificuldades de compreender as práticas do passado.

Figura 4 – Sistema de prova (*ordeal*) (Tarefa 3)

As pessoas pensavam de forma diferente (percentagens por grupo-ano)

Ensinar Empatia

A investigação em empatia sugere algumas conclusões para o nosso ensino? Exige-se precaução porque a investigação só indica as ideias com que os estudantes estão a trabalhar quando eles “fazem história” na escola. Contudo, se as concepções prévias dos estudantes são importantes para realizações subsequentes, como a investigação em aprendizagem indica, então é importante saber o que poderemos encontrar na sala de aula⁵. Em particular deveremos olhar para: a) a noção de um “passado deficitário”, b) a assimilação das acções do passado e práticas sociais às nossas acções do quotidiano-presente, c) a ideia que as pessoas no passado pensavam como nós.

Poderá ser importante, por exemplo, evitar em falar sobre o passado como simplesmente carências das coisas que temos. Quando os manuais incluem passagens como este exemplo no Reino Unido, nós precisamos de re-escrever as afirmações.

Ada trabalhou em casa olhando pelas crianças. Não havia máquina de lavar, então Ada lavava as roupas com sabão no tanque. Depois ela espremia a roupa para retirar a água...Jean não podia ver televisão. Não haviam televisões quando Jean era menina.

Em vez disto, podemos enfatizar como os trabalhadores tentavam economizar algum do seu rendimento e explicar o que as pessoas *faziam* para se entreterem. Também ao falar sobre progresso tecnológico se deve tentar conseguir que os estudantes pensem sobre o que foi *perdido* em cada mudança bem como no que foi ganho.

É provavelmente um erro colocar exercícios descritivos como “Escreve um dia na vida de um medieval”. Este tipo de exercícios encorajam respostas de rotina e estereótipos “presentistas”. Em vez disto, se os estudantes assumirem que as pessoas do passado trabalhavam com ideias do presente podemos desafiar as suas ideias do quotidiano com algo que se torne paradoxal (os paradoxos colocados às crianças no projecto *Chata* sobre sistema de prova (*ordeal*) Saxão e o castigo dos escravos após o assassinio de Pedanius são exemplos disso). Poderemos descobrir o que pensam os estudantes sobre cursos de acção alternativos que poderiam fazer mais sentido do que aqueles que são apresentados actualmente em relação a determinadas ocasiões-chave do passado (por exemplo, o que os alunos pensam que Chamberlain deveria ter feito quando conheceu Hitler em Berchtesgaden?) e ajudá-los *através* das suas alternativas:

- trabalhando as consequências pensadas
- explorando as suposições em relação às finalidades
- tornando explícitas as formas de comportamentos aceitáveis para um tempo particular e papéis particulares
- decidindo que possibilidades havia para a acção *nas circunstâncias*

Rejeitar meramente em relação ao passado um curso alternativo de acções permite apenas aos alunos ver o curso das acções como a coisa óbvia a fazer, tornando não inteligível o que *foi feito*.

Notas

⁵ O Schools History Project (originalmente denominado de “Schools Council Project History 13-16”) desenvolveu um curso, que foi construído e avaliado para apresentar a História aos alunos como uma forma de conhecimento ou seja apresentando a metodologia das suas ideias chave bem como narrativas de algumas situações do passado. Nos finais dos anos oitenta, um terço dos alunos na faixa etária dos dezasseis anos que estudavam História seguiam este curso.

- ² Ver também, Walsh, P., "History and Love of the Past" in Lee, P.J., Slater, and White, J., "The Aims of School History", London: Tufnell Press and Institute of Education, 1992.
- ³ Ver, por exemplo, Shemilt, D., *Evaluation Study*, Edinburg: Holmes McDougall, 1980; Ashby, R and Lee, P.J. "Children's Concepts of Empathy and Understanding", in Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press, 1987; Lee, P.J., Ashby, R. and Dickinson, A. K. "Progression in Children's ideas about history", in Hugues, M. (ed.) *Progression in Learning* (BERA Dialogue), Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters, 1996, especially pp. 61-4; Lee, P.J. and Ashby, R. "Progression in historical understanding among students ages 7-14", in Seixas, P., Sleams, P. and Wineburg (eds.), *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press, 2000, pp.199-222.
- ⁴ Shemilt, D. *Op. Cit.*
- ⁵ Bransfordm J. D., Brown, A.L. and Cocking R.C., *How People Learn : Brain, Mind, Experience and School*, Washington DC: National Academy Press, 1999.

O CONCEITO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA: EXIGÊNCIAS CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE ALUNOS
(THE CONCEPT OF HISTORICAL EVIDENCE: CURRICULUM DEMANDS AND CHILDREN'S UNDERSTANDINGS)

ROSALYN ASHBY
Universidade de Londres
Tradução de Ana Catarina Simão

Este artigo procura trazer alguma luz acerca das exigências do currículo de História em Inglaterra, explorando especificamente a preocupação de fornecer aos alunos uma compreensão da natureza da investigação histórica. Para este objectivo, reivindica como crucial o conceito de evidência e identifica e discute algumas das preconcepções e ideias alternativas com que os alunos podem estar a trabalhar nesta área da aprendizagem. Os professores têm realmente de se assegurar de que os alunos fazem progressos na sua compreensão histórica. Para isso, têm de ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas. A investigação acerca das ideias dos alunos em História pode fornecer um importante conhecimento profissional para os professores e ajudá-los a identificar os desafios que eles e os seus alunos enfrentam.

Requisitos do currículo em Inglaterra

O Currículo Nacional, em Inglaterra, identificou cinco áreas-chave na aprendizagem em História.¹ Como a lista abaixo revela, isto diz respeito à História como disciplina. (A última área-chave da lista está relacionada com a competência do aluno demonstrar efectivamente estas compreensões, particularmente na escrita). Estas exigências têm implicações para o ensino e para a