

Literacia e consciência histórica*

Historical literacy and consciousness

Isabel Barca**

RESUMO

A ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História. Assumindo a relevância desta problemática para a formação da consciência histórica, é pertinente interrogarmo-nos acerca de como desenvolvem os alunos universitários (futuros professores de História) as suas competências de literacia histórica. No âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da História, no 4º ano da Licenciatura em Ensino de História (Universidade do Minho), exploraram-se as seguintes questões de investigação: 1) Que critérios utilizam os futuros professores de História quando decidem entre versões históricas diferentes? 2) Como é que estes futuros professores fundamentam os seus argumentos a favor ou contra uma determinada versão? Aos dezoito alunos do curso participantes neste estudo, foi proposta uma tarefa de avaliação de dois textos históricos, um de Luís de Albuquerque, historiador português, outro de Sanjay Subrahmanyam, historiador indiano, sobre a primeira viagem marítima dos portugueses à Índia (com suporte em várias fontes, nomeadamente um excerto do diário de viagem de Gama). Conjugando-se as dimensões de interpretação substantiva das mensagens com a de uso de critérios históricos, os dados sugeriram uma categorização global constituída por cinco níveis de ideias. Os padrões mais observados ligam-se a noções de viés (a validade histórica depende de uma maior ou menor neutralidade) ou de influência do contexto de produção nos historiadores. A aceitação da validade de versões diferentes, enquanto algo genuíno no conhecimento histórico, emergiu entre alguns poucos alunos universitários. Esta tipologia coincide com os níveis de ideias observados em adolescentes e crianças portuguesas, em estudos anteriores, embora os níveis mais elaborados apareçam mais frequentemente entre os alunos universitários.

Palavras-chave: Literacia histórica; Consciência histórica; Educação histórica; Cognição; Formação de Professores.

ABSTRACT

The idea of historical literacy – as a set of competences of historical interpretation and understanding – is emerging as linked to the proposal of developing historical consciousness, as Peter Lee argues. This need for temporal orientation demands multiple identifications at several scales (from the local up to the global scale) as well as the consideration of diversified points of view, given either by historians or many other sources of history. Assuming the relevance of this issue, it is pertinent to question about the way university students (preservice history teachers) are developing their own competences of historical literacy. In the context of the Methodology of History Teaching subject, at year 4 of the Teaching of History Graduate Course (University of Minho), the following research questions were explored: 1) What criteria do the preservice history teachers employ when deciding about different historical versions? 2) How those preservice history teachers support their arguments for or against a given version? An assessment task of two historical texts, one written by Luís de Albuquerque, Portuguese historian, another by Sanjay Subrahmanyam, Indian historian, was accomplished by the 18 participants of this study. The historical texts focussed on the first Portuguese maritime voyage to India (and they were grounded on several evidence, namely an excerpt of the Gama trip log). Combining the dimensions of substantive interpretation of messages and use of historical criteria, data suggested a global categorization with five levels of ideas. The most observed patterns are related to notions of bias (historical validity depends on neutrality) or notions of influence of the historical production context). The recognition of validity of different versions as a genuine element of the historical knowledge emerged just among a few university students. Such a typology matches with the levels of ideas observed among Portuguese children and adolescents in former studies, although the most elaborate levels appear more frequently among the university students.

Key-words: Historical literacy; Historical Consciousness; Historical Education; Cognition; Teacher education.

Literacia histórica, vertente da consciência histórica

Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras.¹ E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra (LEE, 2004 a). Realce-se, porém, que o conceito de consciência histórica ultrapassa a ideia de relação estreita com o conceito de identidade (nacional ou qualquer outra que seja também restritiva e perpassada, sobretudo, por fortes elementos emocionais) – sem que tal signifique que não se deva explorar com os jovens, sobretudo com crianças, ideias sobre um passado familiar ou geograficamente próximo (SCHMIDT e GARCIA, 2005). A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado.

Assim, centrando-nos no debate acerca da problemática das literacias como relevante para a formação da consciência histórica, é pertinente colocarmos aos formadores de professores de História a seguinte questão:

- Como desenvolvem os alunos universitários – futuros professores de História – as suas competências de literacia histórica?

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos.

Apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios.² Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, económico, religioso). Mas tais critérios podem e devem ser usados também para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas “concorrentes”. Ao contrário de filósofos do *linguistic turn* (como RORTY, 1989 e WHITE, 1998), que preferem não considerar a ponte existente entre um discurso histórico e a realidade passada, os defensores de uma história objectiva (como MCCULLAGH, 1998) acentuam que a evidência (inferida das fontes primárias e secundárias) é precisamente o que dá acesso ao passado.

Os historiadores compartilham esta preocupação em fundamentar-se na evidência e, por isso, os critérios para determinar o grau de aceitabilidade de uma versão assentam normalmente em princípios de consistência evidencial e lógica (MARTIN, 1989).

Aplicando estas noções a questões de educação histórica, considerase actualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado. Contudo, alguns autores defendem esta proposta dentro de uma abordagem – atraente mas algo simplista – de desconstrução de diferentes versões (JENKINS, 1991), levando os alunos a analisar apenas questões relacionadas com a autoria das mensagens: quem produziu a fonte, em que contexto, com que intenções, cuidados e limites?³ Outros investigadores, porém, defendem que estas preocupações de pôr a nu as condições sociais da produção dos discursos, historiográficos ou não, não podem e não devem afastar os jovens de aprender a responder a uma outra questão de investigação histórica: como se distinguem produções sobre o passado que sejam mais ou menos válidas historicamente? Para tal, eles precisam de aprender a usar critérios de validade de versões e de fontes em que estas se fundamentam (LEE e ASHBY, 2000; SEIXAS, 2000).

Se partirmos dos conhecimentos fornecidos pela pesquisa em cognição histórica sobre as ideias dos alunos, podemos concluir que crianças e adolescentes de países diferentes operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História (SHEMILT, 1987; WINEBURG, 1991; BARCA, 2000; CERCADILLO, 2001; LEE, 2003, 2004 a, b; ASHBY, 2003, 2005; COOPER, 2004). Para desenvolver situações de aprendizagem que promovam uma abordagem crítica consentânea com os resultados de investigação, é essencial que os professores de História – nomeadamente os futuros professores e professores em pós-graduação e em cursos de formação contínua – ganhem consciência destas problemáticas.

Um estudo com alunos universitários/futuros professores de História

Na disciplina de Metodologia do Ensino da História, frequentada por alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho,⁴ os alunos (futuros professores de História) são confrontados com a interpretação de narrativas com pontos de vista diferenciados e instados a argumentarem acerca delas, tendo por base critérios específicos da História. Como ponto de partida para estas tarefas, e dentro de uma visão de construtivismo social, faz-se um primeiro levantamento das competências dos alunos em tais domínios. O estudo que a seguir se descreve constitui um exemplo desse tipo de levantamento.

Numa das situações de aprendizagem com alunos do 4º ano, procurou-se potenciar o trabalho em aula-oficina de História para explorar, no plano da investigação em educação histórica, as seguintes questões:

- Que critérios utilizam os futuros professores de História quando decidem entre versões históricas diferentes?
- Como é que tais futuros professores fundamentam os seus argumentos a favor ou contra uma determinada versão?

Dos 18 participantes neste estudo, 15 eram alunos aproximadamente de vinte e um anos de idade e 3 eram estudantes mais maduros. 8 eram do sexo feminino e 10 eram do sexo masculino. As questões de investigação emergiram de um paradoxo criado por uma tarefa prévia destinada a explorar as ideias dos alunos do 4º ano sobre critérios globais que eles aplicariam numa situação concreta de ensino. Esta tarefa prévia consistiu em seleccionar cinco entre seis fontes históricas para serem usadas numa aula do ensino básico e justificar a selecção feita. As seis fontes históricas relacionavam-se com a viagem de Vasco da Gama à Índia e incluíam: três fontes visuais (um mapa da rota de Vasco da Gama, uma figura sobre a colheita de especiarias no Oriente e um retrato de Vasco da Gama) e três fontes escritas (excertos do diário de bordo, de um texto do historiador português Luís de Albuquerque e de um texto do historiador indiano Sanjay Subrahmanyam). Nas respostas dos alunos, foi observado que estes, maioritariamente, rejeitaram o texto de Subrahmanyam e que alguns deles consideraram que essa fonte continha a mesma informação das outras fontes escritas. Assim, estes alunos pareciam não levar em conta, por exemplo, diferenças essenciais de mensagem entre o texto de Albuquerque e o texto de Subrahmanyam (ver Apêndice). Esta interpretação restrita dos textos afectou qualquer comparação objectiva das fontes escritas.

Os textos de Subrahmanyam e Albuquerque interpretam o encontro de Vasco da Gama com o Samorim de Calecut com base no diário da viagem de Vasco da Gama, a única fonte primária escrita disponível, ao que parece, sobre esta viagem a terras indianas. A narrativa de Luís de Albuquerque atribui as dificuldades de relacionamento inicial entre o Samorim de Calecut e Gama à suspeita do chefe indiano acerca das intenções comerciais dos portugueses e ao incidente sobre os presentes inadequados que Gama iria oferecer ao rei. Sanjay Subrahmanyam acrescenta uma outra interpretação, realçando que as acções de Gama indicavam igualmente uma atitude de suspeição, justificada pelas más experiências que tivera na África Oriental.

Uma semana após a tarefa inicial de selecção de textos, por parte dos alunos do 4º ano, foi proposta uma nova tarefa, com base nas três fontes escritas previamente utilizadas: texto de Albuquerque (fonte A), texto de Subrahmanyam (fonte B) e ainda o excerto do diário da viagem de Gama. As questões apresentadas foram as seguintes:

- a) Identifique sucintamente as semelhanças e diferenças nas mensagens substantivas fornecidas pelos dois textos históricos;
- b) Coloque os textos por ordem de importância, em termos de validade enquanto explicação do fracasso diplomático da viagem de Gama, e justifique o *ranking* atribuído.

Os alunos realizaram a tarefa individualmente, num período de duas horas. Os dados foram analisados segundo o método da *Grounded Theory*. A codificação analítica de duas dimensões conceptuais (interpretação substantiva das mensagens e uso de critérios históricos) conduziu a uma categorização global de padrões de ideias sobre validade das versões históricas.

Validade de versões históricas segundo futuros professores de História

No que concerne a interpretação substantiva das mensagens, os alunos identificaram, de modos diferentes, as semelhanças e diferenças entre os dois textos históricos:

1. alguns alunos consideraram que ambos os textos continham essencialmente a mesma informação;
2. alguns alunos apresentaram uma discriminação vaga ou contraditória de significados;
3. outros alunos relataram diferenças específicas entre os dois textos.

Entre os alunos que não consideraram qualquer diferença significativa entre as duas versões, quanto à avaliação das mesmas alguns deles centraram-se apenas na informação substantiva e outros apresentaram uma vaga noção de neutralidade. Nas outras duas categorias de respostas – em que os alunos se aperceberam de semelhanças e diferenças de mensagem – a ideia de neutralidade surgiu a diferentes níveis.

Apresenta-se a seguir a discussão de dados referentes à argumentação em torno das duas fontes secundárias – os textos de L. Albuquerque e S. Subrahmanyam. Nesta reflexão específica, excluiu-se a análise dos dados referentes à interpretação da fonte primária, por levantar outro tipo de questões epistemológicas (validade de fontes primárias *versus* secundárias).

Assim, conjugando-se as duas dimensões analisadas (interpretação substantiva das mensagens e uso de critérios históricos), criou-se uma categorização global constituída por cinco níveis de elaboração: (1) informação, (2) viés, (3) autoria contextualizada e (4) fundamentação objectiva.

Informação

Alguns alunos perceberam apenas diferenças de pormenores, e não qualquer diferença significativa entre os dois textos. Os significados específicos de cada texto não foram explorados e o material histórico foi visto como simples informação. Os critérios para decidir entre as versões apresentaram-se vagos e não directamente relacionados com as respectivas mensagens. Por exemplo, a Sofia afirmou:⁵

Ambas as fontes têm alguns pontos em comum, ambas concordam que as hostilidades não aconteceram desde o princípio. As hostilidades começaram devido aos presentes oferecidos pelos Portugueses e que não foram bemvidos.

Na sua resposta, a Sofia identificou algumas das semelhanças existentes entre os textos, mas evitou responder a uma pergunta destinada a realçar também diferenças substantivas entre os mesmos. Perspectivas diferentes ou divergência entre as versões não foram consideradas. O único elemento divergente que a Sofia anotou, na justificação do seu ranking (1 – Fonte A; 2 – Fonte B), foi que “Albuquerque consegue apreender a realidade de uma forma mais neutra do que Sanjay”.

Três outros alunos mostraram igualmente ideias centradas na informação. Por exemplo, o José (um dos alunos mais maduros do grupo-turma) limitou a sua resposta a alguns factos extraídos do início dos textos de Albuquerque e de Subrahmanyam:

Na fonte A, o objectivo de Gama é estabelecer contacto directo com o rei de Calecut para estabelecer um acordo comercial (...). Na fonte B, Gama espera pelos nativos de Calecut em vez de tomar a iniciativa.

O José adoptou um procedimento descritivo em várias passagens do seu trabalho (tanto nesta tarefa como na inicial), dando argumentos centrados na informação, sem debater a validade

relativa dos dois textos históricos: “Gama não quis expôr-se ao perigo potencial de encontrar directamente o rei de Calecut.” Nesta resposta, os critérios de segunda ordem (epistemológicos) não são aparentes.

Viés

Alguns alunos perceberam as diferenças globais entre as versões de Subrahmanyam e de Albuquerque como estando relacionadas com uma dada tomada de posição do autor. Eles acentuaram que o contexto cultural implícito numa dada versão constitui uma fonte de juízos de valor. Assim, o texto de Subrahmanyam foi considerado como sendo parcial, construído na base de um preconceito contra os portugueses, por oposição ao texto de Albuquerque que, sendo-lhes mais familiar, foi julgado como objectivo. Para alguns alunos, este texto foi mesmo visto como “a” verdadeira interpretação da situação passada. Neste caso, a neutralidade aparece conceptualizada dentro de um paradigma de positivismo tradicional.

Cinco alunos apresentaram ideias relacionadas com esta dicotomia. Francisco, por exemplo, afirmou:

Fonte A: Portuguesa, perspectiva ocidental. Uma perspectiva mais neutra, que alude aos verdadeiros propósitos de Vasco da Gama e às suas intenções. Fracasso da diplomacia portuguesa.

Fonte B: Indiana, perspectiva oriental. Uma perspectiva menos neutra, vendo Vasco da Gama como um intruso que não está atento à realidade que está a ponto de encontrar. Ele é desconfiado e considera-se superior aos indianos. O fracasso da diplomacia portuguesa é atribuído aos Portugueses.

O Francisco interpretou os dois textos dentro do seu contexto específico de produção do autor. Aplicou critérios de neutralidade e verdade em termos bi-polares, avaliando a “perspectiva ocidental” como constituindo a verdade, em oposição à outra perspectiva julgada como menos neutral. A versão oferecida por Subrahmanyam é interpretada como contendo um retrato negativo de Vasco da Gama.

De um modo menos afirmativo, a Sílvia discutiu o mesmo assunto:

A fonte B parece ser mais crítica para a atitude portuguesa... Gama mostra grande desconfiança, como se, à chegada, os Portugueses temessem e talvez se preparassem para conflitos de futuro... A fonte A dá-nos dados mais tangíveis em termos de justificar as intenções de os Portugueses competirem, comerciando. Este último texto parece ser mais objectivo.

Tal como o Francisco, a Sílvia identificou o enfoque principal de cada texto (de Subrahmanyam e de Albuquerque) e enfatizou os objectivos portugueses. Avaliou as duas versões, assumindo um critério de objectividade em termos de verdade contra incerteza: a versão de Albuquerque, considerada como fornecendo “dados tangíveis” porque explica os motivos portugueses, é valorizada. A Sílvia, porém, não explorou de igual modo os motivos de ambos os agentes históricos (Gama e Samorim) que são analisados na versão de Subrahmanyam.

Autoria contextualizada

Alguns alunos enfatizaram o contexto nacional que influenciou a perspectiva do autor na produção de cada versão, mostrando uma percepção precisa de diferenças substantivas entre os dois textos. Contudo, as características-chave identificadas não servem de base aos argumentos que aduzem a favor de uma das versões. Seis alunos apresentaram respostas que sugerem este nível de ideias.

Por exemplo, Raul argumentou:

As diferenças de perspectiva são devidas principalmente à diferente nacionalidade dos autores: o de invasores e invadidos, o de quem chega e estabelece contacto e o de quem é contactado. Isto parece provocar consensos impossíveis. A fonte A considera que Vasco da Gama tem um plano sistemático, apesar das diferenças entre o que os Portugueses esperavam e o que encontraram. Há, aqui, um plano global para comerciar por feitorias, e os presentes seriam um meio para atingir um fim. A fonte B denota algo entre o plano e a contingência, uma atitude talvez mais prudente do lado português, desejando conhecer antes de planear, durante um primeiro contacto.

O Raul fez o levantamento das características principais de ambos os textos, dando para cada um deles uma interpretação global das intenções e acções portuguesas. Ele realçou duas perspectivas diferentes: um plano sistemático, de acordo com o historiador português; uma aproximação mais contingente, de acordo com o historiador indiano. Mas nos seus argumentos a favor do texto português, o Raul enfatizou o incidente dos presentes, esquecendo a sua “teoria” de plano e contingência:

Primeiro, escolho a fonte A, porque alude mais claramente ao fracasso diplomático entre Portugal e Índia, durante o primeiro encontro. Mostra a ingenuidade portuguesa ao subestimar o poder oriental e cita argumentos dados pelos que subestimaram os presentes portugueses (...). Segunda posição, a fonte B, pois também alude aos presentes secundários que causaram uma má impressão aos indianos. Este autor também refere a desconfiança mútua e o começo de actividades de guerrilha entre esses poderes.

O Raul escolheu o texto de Albuquerque como sendo a resposta mais directa à pergunta colocada. Enfatizou um factor pertinente narrado pelos dois autores (o incidente dos presentes), desvalorizando o processo de suspeição mútua a que Subrahmanyam dá ênfase. Ao interpretar a selecção feita pelo historiador português, ele sugeriu implicitamente que Albuquerque assumiu uma perspectiva mais objectiva pois mostrou a má diplomacia portuguesa em relação aos presentes e a consequente reacção indiana.

A Lina analisou a questão de modo idêntico:

A fonte B apresenta uma perspectiva diferente da A. Enquanto a primeira é um excerto de um historiador português, a segunda é de um autor indiano. Torna-se sempre complicado construir explicações imparciais; é sempre complicado evitar interferências destes aspectos no resultado final, não importa que preocupações existam acerca da neutralidade.

Em minha opinião, Luís de Albuquerque mostra que a razão principal para o fracasso diplomático entre Portugal e Índia foi a má recepção do rei indiano aos presentes portugueses (...), um conflito que se desenvolveu com o tempo. Sanjay Subrahmanyam afirma que os Portugueses agiram com suspeição em Calecut (...). Além disso, ele também dá ênfase aos presentes pobres que os Portugueses iriam oferecer ao rei.

A Lina comparou as duas perspectivas quanto a atitudes dos agentes históricos e razões subjacentes: os indianos reagiram mal aos presentes portugueses, de acordo com Albuquerque, e os portugueses agiram com desconfiança, de acordo com Subrahmanyam. Para esta aluna, isto deve-se ao papel dos pressupostos culturais que estão na base das conclusões históricas. Ela acentuou que é “sempre complicado” controlar a neutralidade, uma noção que parece perto do ideal de neutralidade absoluta, remanescente do positivismo. A Lina escolheu a fonte A, considerando que ela “responde à pergunta de um modo mais correcto”. Embora as duas versões mencionem o mesmo incidente, como reconheceu, ela rejeitou implicitamente os diferentes argumentos apresentados pela fonte B (a desconfiança de Gama). O seu critério para justificar a “correção” da versão A permaneceu, pois, inexplicado.

Fundamentação objectiva

Alguns alunos, mostrando uma percepção clara de diferenças existentes entre os dois textos, não só reconheceram a influência do contexto cultural nas perspectivas que se defendem, como também utilizaram, implícita ou explicitamente, critérios de consistência lógica aplicados aos dois textos em concreto. O Mário, por exemplo, argumentou:

A fonte A reflecte uma perspectiva centrada nos Portugueses, apesar de ser uma tentativa de análise objectiva do encontro de Gama com o rei de Calecut. Mas é apenas uma perspectiva de um dos lados, dando a ideia de perplexidade sobre a reacção indiana aos presentes portugueses. A fonte B é extremamente importante porque nos dá a perspectiva indiana do primeiro encontro entre os Portugueses e o rei de Calecut. (...). Dá a visão do ‘outro lado’, mas isto também “desconstrói” a imagem que temos deste primeiro encontro e o clima de tensão que poderia ter acontecido na altura.

O Mário fez uma análise global das características fundamentais de cada texto (reacção aos presentes e clima de tensão), discutindo implicitamente as diferenças em termos de consistência lógica, explorando ambas as visões. Deu uma interpretação pessoal da atitude portuguesa, de perplexidade perante o comportamento indiano. Como a maioria dos seus colegas, situou as duas versões em contextos culturais específicos, mas avaliou positivamente a perspectiva menos familiar, vista por ele como dando a oportunidade de mostrar um quadro mais complexo da situação. Ao discutir o texto de Subrahmanyam, ele considerou:

Como os planos e motivos portugueses são bem conhecidos, a fonte B dá-nos uma explicação melhor, pois sendo a perspectiva de um autor indiano permite-nos entender a sua reacção aos presentes portugueses. Mostra que os indianos concederam atenção a alguém que enviou um primeiro emissário de pouca

importância (...). A fonte B fornece uma das poucas contribuições indianas sobre este assunto ao qual eu tive acesso. A história da expansão portuguesa tem sido abordada dentro de uma perspectiva principalmente portuguesa. Era preciso enriquecer isto, ou complementar com fontes produzidas por aqueles com quem contactámos e comerciámos. A fonte A pertence a um período da historiografia portuguesa e a um autor que apresenta preocupações de rigor e objectividade científica, comparativamente com outros períodos e autores; apesar de tudo isso, é uma perspectiva centrada nas intenções portuguesas, faltando uma contraperspectiva.

O Mário sustentou os seus argumentos baseando-se em critérios de consistência lógica e de equilíbrio de perspectivas, mostrando preocupações explícitas de analisar objectivamente os dois textos.

Do mesmo modo também a Carla, ao analisar os dois textos, mostrou estar consciente de diferenças significativas quanto a questões a que esses textos pretendem responder:

A fonte A dá ênfase à desconfiança do rei de Calecut em relação aos Portugueses. Os objectivos portugueses eram conseguir comércio e cristãos (...). Para o rei de Calecut, o primeiro objectivo foi visto como concorrência, conduzindo a uma dissensão (...). A fonte B dá ênfase á desconfiança dos Portugueses em relação à gente de Calecut. A suspeita está clara quando o autor afirma que os enganos cresceram durante a permanência portuguesa.

A Carla comparou intenções e comportamentos dos agentes históricos á luz das duas versões, que interpretou adequadamente, sem preconceitos. A sua interpretação parece apoiar coerentemente a escolha que fez:

As fontes A e B são ambas importantes pois clarificam as razões de dissensão, o que dá uma nova perspectiva sobre o assunto.

A Carla realçou critérios de consistência lógica para avaliar diferentes textos históricos, de forma a abrir portas a uma perspectiva mais equilibrada, de maior poder explicativo. Não será assim que cresce o conhecimento?

Conclusões

Embora os resultados deste estudo não possam ser generalizados, eles fornecem alguma evidência acerca de como adultos historicamente letrados – futuros professores de História – interpretam diferentes versões históricas e decidem da sua relativa validade. Critérios mais ou menos elaborados estão na base de argumentos apresentados por estes alunos em relação à selecção que fazem: desde um enfoque em mera informação, passando pelo reconhecimento de problemas de enviesamento, ou dos pressupostos do autor, até preocupações sobre consistência explicativa e de equilíbrio de perspectivas. Este quadro coincide amplamente com os níveis de ideias de adolescentes e crianças portuguesas (BARCA, 2000; BARCA e GAGO, 2001) e de crianças inglesas (LEE, 2001) analisadas noutros estudos. Acentue-se, porém, que os níveis mais elaborados estão presentes com maior frequência neste estudo com alunos universitários, embora os níveis menos elaborados não estejam de todo ausentes!

Com efeito, os padrões de ideias mais observados neste estudo ligam-se a noções de viés (a validade depende de uma maior ou menor neutralidade) ou de influência do contexto de produção nos historiadores (sobretudo no que diz respeito ao historiador estrangeiro). Esta ênfase dada ao contexto de produção histórica aparece mais explícita aqui do que em estudos anteriores realizados com crianças e adolescentes portugueses. A aceitação da validade de versões diferentes, enquanto algo genuíno no conhecimento histórico, emergiu entre alguns (poucos) alunos universitários. Mas não poderá esquecer-se também que o nível de ideias em que um pensamento de segunda ordem é pouco visível foi também observado entre estes alunos universitários.

A observação de semelhanças entre níveis de progressão entre crianças, adolescentes e alunos universitários permite problematizar o conceito de progressão de ideias em História. Se alguns dos alunos universitários exibem padrões de ideias menos elaborados, como poderemos encarar o modelo de progressão de pensamento histórico?

A pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico. A progressão cognitiva ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, é pertinente propôr-se desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos. Os professores de História devem preparar-se para este desafio. Se consideramos que a aprendizagem é contextualizada socialmente, as experiências, o enfoque e os métodos de ensinar afectam necessariamente o nível de pensamento histórico. O tipo de instrução formal que os futuros professores experienciam poderá ser responsável pela ocorrência de categorias de ideias englobando padrões pouco elaborados – o estudo de Magalhães (2002) sugere igualmente que muito há a fazer neste domínio. É com esta preocupação que o presente estudo, proporcionando um diagnóstico sobre elementos do pensamento de jovens universitários, pretende funcionar também como experiência de aprendizagem, a ser objecto de reflexão pelos próprios alunos, confrontados com concepções epistemológicas actualizadas. Será, pois, desejável que os estudantes universitários experimentem situações de aprendizagem desafiadoras, consentâneas com o que a sociedade exige desta disciplina: a formação de uma consciência histórica avançada. Esta, tal como Lee propõe (2004b), deve prestar atenção não só ao desenvolvimento de concepções substantivas sobre o passado como também – e isto é crucial – às compreensões metahistóricas (conceitos de segunda ordem), ligadas à natureza intrínseca do próprio saber.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 37-57.
- ASHBY, R. Students' approaches to validating historical claims. In: ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P. (Eds.). *Understanding history: recent research in history education, IRHE*. v. 4. Oxon: Routledge Falmer, 2005. p. 21-36.
- BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pósdesconstrucionista. *O estudo da história*, n. 3. Lisboa: Associação de Professores de História, 1998.
- _____. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.
- Educar, Curitiba, Especial*, p. 93-112, 2006. Editora UFPR

- _____.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.
- COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.
- CERCADILLO, L. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P. (Eds.). *Raising standards in history education, IRHE*. v. 3. London: Wolburn Press, 2001. p. 116-145.
- DOSSE, F. *A história em migalhas: dos annales à nova história*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FOCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- FULBROOK, M. *Historical theory*. London: Routledge, 2002.
- JENKINS, K. *Rethinking history*. London: Routledge and Kegan Paul, 1991.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13- 27. LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- _____. Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 5, n. 1, 2004a. Disponível em: <www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> Acesso em: 26 dez. 2005.
- _____. *Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history*, 2004b. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>> Acesso em: 26 maio 2004.
- _____.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.
- MAGALHÃES, O. *Concepções de história e de ensino de história: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/CIDEHUS, 2002.
- MARTIN, R. *The past within us*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- MCCULLAGH, C. BEHAN. *The truth of history*. London: Routledge, 1998.
- RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Teaching history based on documents from the family archives: a social experiment with Brazilian children. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: <www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.htm> Acesso em: 26 dez. 2005.
- SEIXAS, P. Schweigen! Die Kinder! Or, Does postmodern history have a place in the schools? In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 19-37.
- SHEMILT, D. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: PORTALI, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press, 1987. p. 39- 61.
- WHITE, H. The historical text as literary artefact. In: FAY, B.; POMPER, P.; VANN, R. (Eds.). *History and theory: contemporary readings*. Malden, MA: Blackwell Pub, 1998. p. 15-33.
- WINEBURG, S. Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 1, p. 73-87, 1991.

APÊNDICE

Versões históricas

Fonte A

Em Calicut os Portugueses encontraram um mundo civilizado como o seu, negociando em riquezas inesperadas e tendo uma intensa actividade comercial... Apesar da recepção honrosa que o Samorim de Calecut começou por dispensar a Gama, cedo se apercebeu dos intuitos concorrenciais que estavam por trás da expedição. A armada apresenta como um dos objectivos de viagem o encontro com os cristãos que se imaginam existir naquelas paragens.

O presente enviado pelo capitão português havia de constituir o pretexto para o primeiro desentendimento entre os Portugueses e os homens de Calecut. Receberam-no mal, dizendo “que não era aquilo nada para mandar a el-rei; que o mais pobre comerciante que vinha de Meca ou das Índias lhe dava mais do que aquilo; e que se lhe queria fazer serviço que lhe mandasse algum ouro, porque el-rei não havia de tomar aquilo”. Este conflito havia de se agudizar com o tempo e nunca, através de anos e anos, pôde ser superado.

Luís Albuquerque, 1992

Fonte B

A breve estada na África Oriental é essencial para definir a conduta dos Portugueses no Malabar. Salientemos a extrema desconfiança de Gama em Calecut: ele espera por navios de terra para se aproximarem das suas naus em vez de tomar a iniciativa do contacto, após o que manda a terra um membro dispensável da sua frota – um degredado chamado João Nunes – em vez de alguém com autoridade.

Contrariamente ao que dizem outros cronistas posteriores, o Islão e a Cristandade não entraram em confronto directo no momento da chegada de Gama a Calecut. O que aconteceu durante os três meses da estada de Vasco da Gama (deixou Calecut a 2 de Agosto) foi algo de bem mais complexo: as informações haviam certamente sido adquiridas, mas os Portugueses – com os seus insignificantes presentes de tecido, chapéus, coral e produtos agrícolas – não conseguiram criar uma impressão favorável. De facto, havia um tom real de hostilidade em alguns dos contactos; a desconfiança mútua é evidente aquando da tomada de reféns e contra-reféns.

Sanjay Subrahmanyam, 1995

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005

* Projecto “HiCon - Consciência histórica, Teoria e Práticas”, aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo POCTI, participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER.

** Professora e investigadora da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E.mail: isabel@iep.uminho.pt

¹ Refira-se o Projecto “How People Learn” o e os contributos dos estudos sobre aprendizagem da História, Ciências e Matemática (DONOVAN & BRANSFORD (2005).

² Numa perspectiva céptica, esta multiplicidade de discursos encarada de forma negativa, como crise do conhecimento histórico (veja-se o título de *A história em migalhas*, DOSSE, 1994). Numa visão objectiva, a diversidade é olhada como sinal de pujança e desafio pra posturas mais críticas (veja-se, por exemplo, a discussão epistemológica recente apresentada por FULBROOK, 2002).

³ Esta discussão sobre a proposta inspirada em Foucault (1991) foi j apresentada em Barca (1998).

⁴ A licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho termina no 5º ano, com um "estágio integrado".

⁵ Os nomes dos alunos são fictícios.