

PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE A INTERCULTURALIDADE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO¹

Júlia Castro

Universidade do Minho
Portugal

Resumo

As problemáticas que se encontram no cerne da reflexão sobre a Educação Intercultural têm vindo a ser definidas e redefinidas no contexto de um quadro conceptual, no qual se inscrevem diferentes áreas do saber, ligadas às Ciências Sociais e Humanas. Neste sentido, com recorrência encontramos o Conhecimento Histórico com uma das linhas de reflexão dessas problemáticas, constatando-se que a Interculturalidade é uma das questões colocadas com alguma frequência no contexto do Ensino da História. O enfoque da presente investigação centrou-se nas questões da Interculturalidade, considerando o percurso do Pensamento Histórico de Jovens Portugueses. O presente trabalho apresenta alguns dados (uma breve síntese dos dados provenientes de um estudo empírico de natureza descritiva, predominantemente qualitativo) sobre a interconexão entre o travejamento conceptual que emana dos discursos e discussões acerca da Interculturalidade (de onde emergem conceitos como o de Diferença e Diversidade, Relação e Universalidade) e as ideias de alunos acerca da Empatia e Significância em História.

Palavras chave: Multiculturalismo; Educação intercultural; Cognição histórica; Significância histórica.

Abstract

The intercultural approach has been defined and redefined pointing out to a conceptual matrix that is informed by the large scope of Human and Social Sciences. The historical knowledge is one of the areas that put important questions to the intercultural approach, thus frequently intercultural issues are posed in the context of History Education. Some questions put by an intercultural approach to Portuguese youngsters historical thinking are the focus of this study. This paper presents some data (a brief synthesis of an empirical study of a descriptive, mostly qualitative nature) about the interconnection between the conceptual matrix that emerges from the debate on intercultural education (with concepts such as Difference, Diversity, Relation, and Universality) and students' ideas about historical Empathy and Significance.

Keywords: Multiculturalism; Intercultural education; Historical cognition; Historical significance.

Introdução

A aceleração e impacto das mudanças no mundo actual são hoje consensualmente aceites como factores marcantes nas dinâmicas sociais, económicas e políticas, considerando sobretudo a mobilidade dos homens e da informação, fruto das inovações tecnológicas. O conjunto dessas mudanças aponta para a existência do primado de uma nova ordem cujas temáticas se regem pelo conceito da globalização.

Porque a velocidade a que as mudanças ocorrem podem ser apenas o cume visível do fenómeno de deslocação de gentes e de informação que incessantemente cruzam continentes, este factor parece assumir relevância na forma como o Homem vê o mundo, vê os Outros e se vê a si próprio. Por isso, o desafio colocado ao nível das Ciências Sociais e Humanas tem sido visível através da adopção de novas abordagens, cuja interpelação se situa sobretudo ao nível da capacidade de investigação e reflexão, percurso que aponta novos caminhos, coloca novos problemas e questões.

É inegável que a Educação tem sido um dos palcos privilegiados para o debate sobre o impacto dessas mesmas transformações. Área do conhecimento onde se entrecruzam saberes provenientes das diferentes ciências e áreas de investigação e de reflexão, a Educação reflecte um conjunto de preocupações do Homem, das quais se destaca a ideia de mudança. Os diferentes vectores que caracterizam esta noção de mudança acelerada provocam, no campo educativo e nas ciências que dele se ocupam, uma constante necessidade de descoberta de linhas de intervenção adequadas aos múltiplos problemas da escola, das comunidades a ela ligadas e, por último, da sociedade em geral.

Neste contexto, a Educação tem sido um terreno fecundo para muitas das problemáticas emergentes nos vários campos do saber, cruzando perspectivas, formulando novas hipóteses, procurando outras respostas.

Como consequência desta procura de novos percursos e respostas para estas problemáticas, surge no discurso educativo a ideia de Multiculturalidade, sublimada inúmeras vezes através da questão das migrações, enquanto um dos vectores do fenómeno denominado de globalização, ora enunciando um fenómeno, ora na origem de programas e projectos cujo objectivo central tem sido, sobretudo, o de reduzir a possível conflitualidade anunciada pela velocidade a que muda a face da escola, fruto das movimentações de povos e de informação cultural e, também, do seu estabelecimento em locais que não os de origem.

Contudo, o já longo trabalho de reflexão levado a cabo pelas diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais permite, hoje, pensar a heterogeneidade presente nas comunidades educativas, numa perspectiva que ultrapassa largamente o conceito de Multiculturalidade.

Através da intercepção dos saberes provenientes, sobretudo, da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia, descobre-se a possibilidade de traçar um quadro de referentes que permite uma abordagem multiperspectivada, e consequentemente mais aproximada à complexidade dos fenómenos sociais, económicos, políticos e tecnológicos que marcam indubitavelmente as últimas décadas do nosso tempo. Assim, lenta e progressivamente, o

termo Multiculturalidade foi sendo substituído pelo de Interculturalidade, sendo este mais aproximado à complexidade dos fenómenos e das problemáticas que pretende englobar.

Fruto da multiplicidade de referentes epistemológicos, cuja origem se encontra no vasto caleidoscópio das Ciências Humanas, a Interculturalidade assenta num quadro conceptual complexo, cuja centralidade aponta para a reflexão sobre conceitos como o de Diferença e Diversidade, Relação e Contacto, Cultura e Culturalidade, Universal e Universalidade. As problemáticas que se encontram no cerne da reflexão sobre a Educação Intercultural têm vindo a ser definidas e redefinidas no contexto de um quadro conceptual no qual se inscrevem diferentes áreas do saber. Neste sentido, com recorrência encontramos o conhecimento histórico como uma das linhas de reflexão dessas problemáticas, constatando-se, por outro lado, que a Interculturalidade é uma das questões colocadas com alguma frequência no contexto do Ensino da História.

Este quadro conceptual vasto e complexo, sem o qual não é possível reflectir com a profundidade e a eficácia desejáveis as questões da Interculturalidade, constitui-se hoje como um enorme e premente desafio à investigação e reflexão em Educação, quer numa perspectiva global, quer numa perspectiva situada.

Contudo, a complexidade do discurso acerca da Interculturalidade, produzido pelas diferentes áreas do saber, contrasta com a simplicidade das abordagens que, não poucas vezes, encontramos em situações educativas formais. Provavelmente a rejeição dessa complexidade, proveniente do cruzamento das múltiplas reflexões nas diferentes áreas do saber, a par da escassa produção empírica sobre o pensamento dos jovens envolvendo as questões da Interculturalidade na suas diferentes valências, impedirá acções e práticas educativas adequadas ao desenvolvimento de competências que orientem os jovens para uma atitude reflexiva sobre si próprios e sobre o Outro.

Uma das consequências visíveis situa-se no facto dos termos Multiculturalidade e Interculturalidade surgirem, com frequência, de forma indiscriminada em alguns discursos que procuram uma legitimação das funções da História, nomeadamente no que respeita a vertentes subjacentes à Educação para a Cidadania e à contribuição da História para a formação pessoal e social. Efectivamente, a utilização destes termos é recorrente em quase todos os documentos e outros tipos de discursos que procuram responder à questão do papel da História na formação dos jovens e, conseqüentemente, no enquadramento desta no conjunto das disciplinas que integram o ensino obrigatório em Portugal. Contudo, não se conhece nenhum trabalho de investigação em Educação Histórica em Portugal que fundamente empiricamente esses mesmos discursos e que o faça partindo de um quadro teórico onde seja clara a ligação entre o aparato conceptual da Interculturalidade e o quadro conceptual ligado a ideias de segunda - ordem em História (conhecimento meta-histórico), enquanto nível onde o conhecimento histórico se estrutura.

Neste contexto, o presente trabalho procurou explorar as possibilidades dessa ligação, reflectindo sobre as principais propostas conceptuais da Interculturalidade, conjugadas com alguns dos pressupostos investigativos enunciados pela Educação Histórica, nomeadamente no que respeita ao conhecimento meta-histórico.

A Interculturalidade e a Educação Histórica: Finalidade ou Interconexão?

Longe de propor soluções e modelos herméticos de cariz prescritivo, a Educação Intercultural procura através do cruzamento de saberes inserir, no debate sobre a Educação, um conjunto de referentes emanados da abordagem Intercultural, cujo objectivo é clarificar e informar o percurso dos projectos e programas educativos, independentemente da sua natureza ou âmbito.

As propostas de intervenção ao nível educativo têm colocado o enfoque nas intervenções:

- i. Ao nível curricular (através da inserção de temáticas ligadas às questões étnicas, culturais, religiosas, de género, geralmente pontuadas pela ideia de minoria/minorias);
- ii. Ao nível das metodologias de ensino (no sentido quer da utilização de estratégias quer de recursos específicos);
- iii. Ao nível das actividades extracurriculares ligadas aos planos de actividades/projectos das escolas (que frequentemente privilegiam actividades ligadas à folclorização (étnica/cultural). A par deste conjunto vasto de áreas de intervenção, a formação de professores tem também sido alvo de reflexão à volta das problemáticas da Interculturalidade.

No entanto, os modelos e as práticas subjacentes aos mesmos propostos ao longo das últimas décadas têm privilegiado abordagens e práticas centradas maioritariamente nas margens ou na superfície de um quadro conceptual essencial para a compreensão, reflexão e intervenção sobre as problemáticas da Interculturalidade.

Só partindo desse corpo conceptual e da construção deste por parte dos jovens é possível considerar os desafios que a Interculturalidade coloca à Educação em geral e à Educação Histórica em particular:

A noção de Intercultural apresenta um campo de investigação e de reflexão que por natureza interpela as diversas disciplinas, na medida em que os problemas levantados se dirigem ao jogo de relações e de articulação entre as diferentes regiões do saber (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 141).

Assim, as questões da Interculturalidade emergem, neste panorama, assumindo-se como um ponto nodal pelo qual passa obrigatoriamente qualquer abordagem sobre a Educação, seja ela de âmbito alargado através de modelos de intervenção ou de políticas educativas, ou situado através da investigação sobre a cognição de uma área específica do conhecimento.

Não negando a existência de margens e de superfície, nestes desafios é necessário compreender que as primeiras têm que ser ligadas por pontes que permitam a circulação de

saberes emergentes das diferentes áreas do conhecimento e, dentro destas, estabelecer pontos nodais que permitam a compreensão dos fenómenos numa perspectiva crescentemente perspectivada.

Alguns autores ligados aos estudos sobre Interculturalidade apontam a História como uma das Ciências Humanas onde a experiência da alteridade e da *diversidade* emerge com uma acuidade indiscutível.

Martine Abdallah-Pretceille e Louis Porcher (1999) defendem o princípio de que a História, considerando a sua dimensão humanista, pode ser perspectivada como a experiência do Outro. Esta concepção, sublinhada pelos autores é alicerçada em opiniões como as de Michel de Certeau ou Henry Marrou que de forma desassomburada classificam a História e a Antropologia como disciplinas da alteridade (ibid. p. 91).

A História está em todo o lado, em muitas circunstâncias mais do que uma disciplina ela tornou-se uma forma de olhar o mundo. Sendo uma disciplina do plural pelos seus objectos, pelos seus métodos, pelas suas finalidades e desafios sociais é forçoso que ela atenda a esta característica e que a perspectiva ao nível da aprendizagem. (ibid., p. 79)

Neste sentido, a *historialidade e a intratemporalidade* conceitos para os quais Adalberto Dias de Carvalho (2000) chama à atenção, são fundamentais para a reflexão sobre o papel da História na compreensão da Interculturalidade. Nesta sequência, o autor relembra o conceito de “presentificar” defendido por Paul Ricouer, como algo que está patente na acção do ser humano quando se orienta no tempo.

Este conceito pode ser um elo fundamental na ideia de Consciência História defendida por Jörn Rüsen (2004), conduzindo-nos à reflexão sobre a urgência de considerar no ensino da História a perspectiva de uma dupla inteligibilidade, a do passado, mas também a do presente (Carvalho, 2000, p. 49).

Contudo, alguns argumentos que colocam as questões da cidadania como temática possível da Educação Histórica assentam ainda em pressupostos que podemos considerar ligados a um modelo Multicultural da sociedade, como é o caso de Christian Laville (2004). Ao reflectir sobre a problemática da “*complexidade das sociedades modernas e os desafios da cidadania, sobretudo por causa das diferentes comunidades e minorias que se estabeleceram ou chegaram e que coexistem com as populações autóctones.*”, (p. 170). O autor remete para os estudos de Michel Wieviorka que sublinha a exigência dessas comunidades e minorias no reconhecimento de um passado marcado pelo sofrimento.

Laville (2004), considera que estes argumentos apontam para a “*emergência do passado enquanto condição imposta ao presente*” (ibid., p.170). Contudo, esta não deve ser a questão central, a pressão do passado sobre o presente será sempre indiscutível seja qual for a temática abordada pela História. A questão central prende-se com o facto de que esta pressão é conduzida, com frequência, para a introdução nos programas da disciplina de História de temáticas relacionadas com a História de grupos minoritários, ou de grupos étnicos presentes na escola. Os modelos educativos que preconizam este tipo de

intervenção apoiam-se na ideia de que o conhecimento substantivo é suficiente para a compreensão de fenómenos sociais, políticos entre outros, preconizando uma concepção Multicultural da acção educativa.

A História, enquanto disciplina, não pode ser um repositório do exótico, do estranho, ou do incomensuravelmente distante, sob pena de:

Colocar as diferenças fora de qualquer contexto, como objectos expostos num museu, à vista daqueles que apenas daí retiram um prazer estético. (Abdallah-Preteille, 1996, p. 63)

Trata-se de alargar o âmbito da disciplina de História à ideia de uma Educação Histórica, onde se perspetive de forma aberta, mas coerente e objectiva, a forma como o Outro é visto e interpretado. Mais do que um fim em si mesma a História pode permitir aos jovens a construção do seu futuro numa base multiperspectivada, onde as interacções são crescentemente diversas e complexas, “*só esta forma de encarar a História é Intercultural*” (Cardoso, 2001, p.51).

Esta abertura deve ainda considerar a existência de uma Consciência Histórica que só pode ser adequadamente desenvolvida se informada por uma Educação Histórica formal, onde seja possível reflectir sobre o seu conhecimento tácito confrontando-o com a construção histórica do passado (Lee, 2004, p. 155).

A relação entre o passado e o presente em Educação Histórica continua, no entanto, por explicar no seu essencial. Ao afirmar este princípio Veronica Boix-Mansilla (2000), coloca uma questão central para a reflexão sobre o problema:

Como podemos nós enquanto educadores possibilitar aos alunos a capacidade de ligar o passado e o presente de forma a respeitar a natureza da disciplina? (ibid., p. 390)

As ligações simplistas, ou as intervenções programáticas feitas à margem da reflexão elaborada por outras áreas do conhecimento, acarretam imponderabilidades, quer para a compreensão histórica, quer para a compreensão da Alteridade. A simplicidade destas abordagens pode resultar nas generalizações caricaturais, retirando à compreensão histórica a complexidade que a caracteriza enquanto ciência do Humano (Boix-Mansilla, 2000).

No estudo levado a cabo pela investigadora inglesa propunha-se a confrontação e análise do genocídio perpetrado pelo regime nazi e o genocídio Tutsi. Distantes no tempo e no espaço, estes acontecimentos tratados conjuntamente sugeriram que os alunos podem construir narrativas fundamentadas em ambos os casos, embora reconhecendo as diferenças que os separam, aplicando convenientemente formas de pensar historicamente adequadas, na análise do genocídio no Ruanda. Esta confrontação gerou novas questões e hipóteses na análise deste acontecimento (2000).

Os resultados deste estudo enquadram-se na ideia de que, através de uma aprendizagem direccionada para a objectividade crítica e para a consideração

multiperspectivada do passado, com um enfoque substancial nas questões e problemas das acções humanas e menos nas respostas estereotipadas e generalizadoras sobre essas mesmas acções, pode “*proporcionar a construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida.*” (Barca, 2001).

Como sublinha Carlos Cardoso (2001), “*A História procura desenvolver no alunos um conhecimento em acção*”, este conhecimento permite reconhecer a diversidade de valores, de situações e de opções. Ao descentrar-se dos seus pontos de vista o aluno pode analisar criticamente as diferentes realidades (a sua e a dos outros), ultrapassando com maior facilidade um juízo de critério único (p. 52).

Independentemente da discussão sobre as funções e objectivos da História, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas à própria História (o ensino da História por si só ou o ensino da História relacionado com a cidadania ou a questão dos valores), é fundamental recentrar a discussão na necessidade de investigação e reflexão sobre os quadros conceptuais utilizados na disciplina de História e que, embora não possam ser definidos como conceitos históricos interagem com a História de forma dinâmica.

Esta interacção tem origem na intratemporalidade, que acima se apontava, e que passa por uma visão do Humano na sua total dimensão temporal (passado, presente, futuro). Para Peter Seixas (2001):

Os alunos não são só interpelados pelos média, mas também por um conjunto de conceitos ligados à ideia de Outro que podem servir de base para compreender as atitudes das pessoas no passado, reconhecendo esses conceitos e analisando historicamente os acontecimentos à luz dos mesmos. (p. 3)

A História enquanto disciplina não pode deixar de considerar a existência desta interacção ao nível do pensamento dos alunos, sob pena de não considerar um importante manancial de conhecimento do qual ela pode constituir-se como importante factor de construção.

O presente trabalho não pretende apontar para funções ou objectivos específicos da disciplina, procura reflectir sobre a hipótese da existência de uma dinâmica conceptual (caracterizada por alguns dos conceitos da Interculturalidade) ao nível do pensamento histórico dos jovens.

Nas ligações entre as ideias que integram um meta-conhecimento histórico (como sejam as ideias de Empatia e Significância) e os conceitos centrais (como são os de Diversidade, Relação, Culturalidade e Universalidade) que animam as dinâmicas propostas pela Educação Intercultural, pode residir a compreensão do aparato conceptual através do qual os alunos pensam as experiências de alteridade proporcionadas pela disciplina de História.

Questões de Investigação

As interconexões entre o travejamento conceptual que emana dos discursos e discussões acerca da Interculturalidade e algumas ideias de segunda-ordem no Pensamento Histórico dos alunos constituiu o enfoque principal do presente trabalho, reflectindo-se nas seguintes questões de investigação:

- i. Existe uma ligação entre as ideias de segunda-ordem em História (Empatia e Significância) e as ideias de Diferença e Diversidade, Cultura e Culturalidade, Relação e Universalidade?
- ii. É possível estabelecer um modelo de níveis de progressão do conhecimento histórico dos alunos que, em simultâneo, informe sobre a progressão da compreensão do conceito de Interculturalidade?

Do Multiculturalismo à Interculturalidade: Os quadros conceptuais essenciais

Breve abordagem ao conceito e modelos propostos pelo Multiculturalismo

A clarificação do conceito de Multiculturalismo assume, um aspecto central uma vez que, à volta do mesmo, circulam concepções e práticas cuja importância não pode ser compreendida sem que essa clarificação seja previamente estabelecida em qualquer trabalho que aborde estas problemáticas. Rodrigo Alcina (1999) chama a atenção para um factor a ter em conta na utilização do termo Multicultural e que diz respeito ao facto deste ter sido incorporado numa miríade de discursos disciplinares e por um vasto conjunto de distintos actores sociais.

O conceito pode simplesmente designar a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas (Santos, 2003).

Contudo, o Multiculturalismo, embora seja um conceito que reporta a uma realidade social e cultural característica das sociedades modernas pode ser definido também como uma ideologia que propõe a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço real, mediático ou virtual. Ou seja “*a multiculturalidade ou pluriculturalidade marca o estado de uma sociedade plural a partir do ponto de vista das comunidades culturais com identidades diferenciadas*” (Alcina, 1999, p. 74).

O termo pode ainda ser definido, segundo Riva Kastoriano como uma situação decorrente de uma diversidade cultural, de um pluralismo próprio de todas as sociedades industriais. O autor alarga o âmbito deste conceito ao enfatizar a sua definição aplicada aos estados-nação, defendendo que ele se constitui em ideologia uma vez que à diversidade se sobrepõem expressões identitárias particularistas, com efeitos na esfera pública ao nível da

perda da unidade e integridade das nações: “o *Multiculturalismo* é, assim, sistematicamente associado a uma reflexão acerca da unidade nacional e à definição da sua identidade”, (2004, p. 15).

Galino e Escribano (1982) consideram o termo Multicultural relativo à situação real de uma sociedade com vários grupos culturais e estabelecida sobre um certo número de normas e valores que mantêm a suficiente coesão entre elas. Consideram ainda, os autores, que o Multiculturalismo é um termo puramente descritivo que responde a um juízo sobre esta complexidade interna dos estados.

Apesar de ser possível encontrar definições como a anterior que delimitam o âmbito do conceito, é necessário ter em conta a complexidade das problemáticas e dos discursos a que se aplica. Neste sentido, Michel WieviorKa (2002) alerta para o facto deste termo ser de uso recente e particularmente confuso. O conceito remete, segundo este autor, para uma amálgama de três registos, o sociológico, o filosófico e o político.

A perspectiva do Multiculturalismo de Rosa Cobo (1999) reforça a anterior definição enquanto noção abrangente de factos sociais, como sejam a emergência de grupos sociais e culturais cuja visibilidade é maior nas últimas décadas do séc. XX, emergindo questões relacionadas com os grupos étnicos minoritários, as de género ou de opção sexual, questões essas que tornam o Multiculturalismo uma amálgama de perspectivas que vão do social ao cultural do político ao educacional.

Na perspectiva de Luísa Cortesão, é necessário atender à complexidade do conceito, sendo essa mesma complexidade uma das suas características fundamentais. Para a autora:

O Multiculturalismo é um conceito bastante em voga e que aparece referido e desenvolvido em muitos trabalhos. Mas é também um conceito complexo e ambíguo de que diferentes autores se socorrem embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo. E poderão até invocá-lo com propósitos não coincidentes ao tentar enfrentar problemas com que se vão defrontando. Assim sendo, a tentativa de identificação do quadro teórico e ideológico em que se movem poderá constituir um desafio interessante. (1997, p. 92)

Para outros autores, o conceito de Multiculturalismo está naturalmente inserido na Antropologia, encontrando nesta o seu suporte teórico: “*Em certa medida o Multiculturalismo é uma antropologia aplicada..*” (Cardoso, 2004, p.1).

Martine Abdallah-Preteille (2003) acrescenta a estas perspectivas uma definição de Multiculturalismo centrada, sobretudo no modo de gestão da heterogeneidade, que consiste em dividir esta realidade heterogénea em diversas unidades culturais homogéneas.

Desta perspectiva, surgem inevitavelmente concepções nas quais o Multiculturalismo é encarado como uma espécie de matemática das diferenças, onde se perpetua a metáfora já conhecida do mosaico cultural.

Contudo, para compreendermos a complexidade deste conceito é necessário percorrer, ainda que de forma breve e sintética, os percursos do mesmo nas últimas décadas do séc.

XX.

A discussão desta problemática tem ocupado, como já se referiu, investigadores de todas as áreas do saber ligadas às Ciências Humanas e Sociais. O facto desta produção abranger tão vastas áreas do saber revela que existe uma problemática que, não sendo de génese nova, é discutida à luz de novos paradigmas sobre o conhecimento do humano, plasmando a diversidade de perspectivas com as quais se confrontam hoje esses mesmos saberes.

A multiplicidade dos contactos, os fluxos migratórios permanentes, e a globalização são variáveis nem todas com o exclusivo da contemporaneidade, mas que provocaram uma recomposição em profundidade do tecido social (Abdallah-Preteuille, 2003). Esta recomposição do tecido social constitui-se como uma das variáveis determinantes na reflexão levada a cabo por sociólogos, antropólogos e filósofos, que têm procurado responder ao desafio da complexidade do Homem, enquanto ser cultural, e das sociedades marcadas pela heterogeneidade e pela pluralidade.

Como já se referiu, a questão não se centra na novidade dos fenómenos, mas sim na velocidade e na intensidade com que estes se desenvolveram nas últimas décadas do séc. XX.

O Multiculturalismo não é, como defende Rosa Cobo (1999), um facto social específico da Modernidade, apesar de ter surgido recentemente como conceito. O fenómeno social que está subjacente ao conceito é de facto antigo. Para a autora o Multiculturalismo enquanto manifestação da diversidade, do pluralismo cultural, da presença numa mesma sociedade de grupos culturalmente diferentes, não é uma condição singular da cultura moderna, é uma condição normal de toda a cultura.

Considerando esta perspectiva, o Multiculturalismo assenta numa matriz cujo eixo central e estratégico é a cultura definidora de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu conhecimento (Spivak, 1999).

A cultura enquanto ponto nodal desta problemática tem sido, por si só objecto de um debate que se prolongou no campo da Antropologia até aos nossos dias, sendo na forja desse debate que se fundamenta o conceito de Multiculturalidade e, mais tarde, o de Interculturalidade.

Neste sentido, o Multiculturalismo, enquanto modelo culturalista, encontrou dois percursos de análise dos problemas que podem resumir-se a um traçado ligado às distinções incomensuráveis entre as diferentes culturas apontando para padrões relativistas, ou a um traçado evolucionista que circula à volta de conceitos como o de “simples” ou “complexo”, “primitivo” ou “civilizado”.

As posições relativistas que emanam, do paradigma funcionalista enquanto reacção às perspectivas etnocêntricas da posição evolucionista das sociedades (entendimento das culturas como estádios evolutivos que vão do primitivo ao civilizado) projectam-se para a investigação de outras culturas no respeito pelas suas identidades e diferenças culturais. Este princípio geral assenta num conjunto de pressupostos que podem resumir-se ao facto de que cada cultura tem as suas especificidades que definem a identidade dos seus

detentores. Logo, não existem culturas superiores e inferiores, sendo que o mecanismo de comparação através de julgamentos de valor externos não é admissível (Cardoso, 2004).

Boaventura de Sousa Santos (2003) aponta esta noção relativista de cultura como sendo o reflexo de noções adoptadas pela escola norte americana de Antropologia Cultural até meados do séc. XX e, posteriormente, reproduzidas por diferentes instâncias da modernidade ocidental. Acrescenta ainda que, segundo esta abordagem, as culturas são vistas como unidades isoladas e, conseqüentemente fechadas e coerentes. Esta concepção determinista da cultura implica a premissa que considera o Homem como um produto exclusivo da sua própria cultura, dando mais força, por isso, à ideia de que o relativismo aponta para uma concepção estática da cultura.

Esta visão do Homem e da sociedade conduz à noção do mundo como um mosaico de culturas circundadas por fronteiras bem delimitadas e estanques, e que evoluem paralelamente, sem interpenetração nem inter-compreensão (Abdallah-Pretceille, 1996).

O Multiculturalismo surge assim, como uma primeira resposta não a um fenómeno novo, como já se referiu, mas sim à necessidade de compreender a composição plural da sociedade, ele é mais do que um conceito que designa ou caracteriza uma realidade social. Efectivamente, o Multiculturalismo é uma modalidade possível de tratamento dessa realidade no campo social, político e educativo social.

O Paradigma Intercultural: Quadro conceptual essencial

O Intercultural impôs-se, não como uma resposta (que só poderia ser dogmática) mas como uma interrogação que está em todo o lado. O Intercultural é a nossa vida obscura e clara, em construção, a inventar através das lutas, exactamente como a vida. (Abdallah-Pretceille e Porcher, 1999, p. 4)

Existe ainda alguma civilização que esteja longe de nós, não somente no espaço tornado transponível a velocidades desconhecidas dos nossos antepassados, mas ainda nas suas especificidades, analisadas de múltiplas maneiras pelos antropólogos e pelos historiadores, com raras excepções tanto mais significativas, pela sua própria marginalidade.

Desde os anos de 1980 foi estabelecido o consenso que determina que a noção de pluralidade se refere a uma descrição de situação. Neste sentido, o pluralismo e o Multiculturalismo tornaram-se modalidades possíveis do tratamento da diversidade apontando sobretudo para o reconhecimento e a coexistência de entidades culturais distintas.

A reflexão anterior procurou explicitar, ainda que de forma sucinta, o conceito e a matriz conceptual em que assentam os modelos que preconizam este tipo de resposta. A reflexão seguinte tem como objectivo clarificar os principais pressupostos da Educação Intercultural, bem como traçar as principais diferenças relativamente às modalidades referenciadas.

Assim, o presente ponto do estudo centra-se na explanação do quadro conceptual no qual assentam os pilares fundamentais da Educação Intercultural. A necessidade de explicitação dos eixos fundamentais deste quadro conceptual é justificada pela prevalência de perspectivas e discursos geradoras de enviesamentos, dos quais ressalta, primeiro, a questão semântica, facto já referido em outras partes deste estudo e para a qual se procurará a clarificação possível no âmbito das linhas de força que orientaram o presente trabalho.

A necessidade de descodificação desse quadro conceptual é apontada por vários autores cujos trabalhos se enquadram nas diferentes modalidades de abordagem ao problema. Efectivamente, a não explicitação das principais linhas de força, para as quais as diferentes perspectivas apontam, tem constituído o maior obstáculo à compreensão e à adopção da modalidade Intercultural (Abdallah-Preteille, 2003).

A compreensão do processo de construção da ideia de convergência entre os pressupostos da Educação Intercultural e, no caso do presente estudo, da Educação Histórica, só é possível no âmbito da clarificação de determinados pressupostos que têm animado o debate sobre a Interculturalidade no seio das problemáticas educativas.

A discussão sobre a Educação Intercultural e o seu quadro conceptual principal encontra-se profundamente enraizado, no presente trabalho, na já vasta obra de Martine Abdallah-Preteille, cujo trabalho tem merecido a atenção de todos os que a esta questão se dedicam e que, isoladamente ou em parceria com outros autores e investigadores, tem traçado as linhas fundamentais desta problemática.

A reflexão e consequente obra desta autora, apesar de merecerem pontos de referência em alguns dos estudos elaborados em Portugal, não tem suscitado o aprofundamento das suas propostas de linhas de acção, ao nível da investigação empírica e consequentemente dos modelos e práticas educativas.

Contudo, é de destacar que a abordagem ao seu pensamento e ao paradigma que preconiza tem tido em Portugal particular expressão em alguns trabalhos ligados à filosofia da educação, com enfoque particular para a ligação entre este paradigma e as questões filosófico-antropológicas².

O agenciamento do presente estudo no trabalho da referida autora tem, como factor determinante, o facto da sua reflexão, nas duas últimas décadas, colocar em destaque um quadro conceptual aberto e consequentemente filiado em diversas áreas do saber fundamentais, como sejam a Filosofia, a Antropologia e a Sociologia. Com base nessa reflexão, enriquecida de forma multi e transdisciplinar, Martine Abdallah-Preteille propõe às diferentes áreas do saber, nomeadamente ao Ensino da História e às metodologias de ensino em geral, uma ponte ao nível da investigação e da reflexão. Este desafio, segundo a investigadora francesa, lança linhas de força fundacionais ao nível da construção de competências interculturais (Abdallah-Preteille, 1996).

A Educação Intercultural pode definir-se, num primeiro olhar, como um posicionamento crítico face às abordagens culturais inspiradas num modelo culturalista, cujo pressuposto central assenta na ideia de que os factores culturais são realidades homogéneas. Este princípio, que anima muitos dos percursos educativos e dos trabalhos que os suportam, começa por negar a dimensão universal de todo o indivíduo bem como a

“O futuro humano consiste em participar em processos sociais nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos. A complexidade da realidade pode ser desorientadora, logo é necessário pensar a complexidade.” (p. 63)

As propostas de reflexão sobre a Interculturalidade assentam o seu principal pressuposto na inserção dessa complexidade no percurso investigativo e, conseqüentemente nos processos de construção das linhas de actuação, ao nível educativo. A assunção da importância que a complexidade determina na análise dos problemas, nomeadamente educativos, implica conseqüentemente a obrigatoriedade do posicionamento fundamentado que acima se reclamava como característica definidora dos estudos nesta área.

Assim, há que considerar, como absolutamente determinante, uma concepção de cultura enraizada no seio da complexidade do tecido social, à qual são inerentes as ideias de heterogeneidade e de diversidade, nomeadamente de diversidade cultural. Estes conceitos são fundacionais na reflexão proposta pela Educação Intercultural, suscitando importantes questões no âmbito educativo (Gonçalves, 2004). Neste sentido, qualquer projecto de investigação sobre Educação que adopte uma abordagem intercultural inscreve-se numa linha de perspectiva crítica dirigida para os processos nos quais se inscrevem as interacções, numa lógica de complexidade e não de diferença.

A comparação, a objectivação e a conseqüente descrição das culturas, em que sucumbem tantos estudos denominados de interculturais, indiciam uma negação dessa mesma complexidade (Abdallah-Preteille, 2003) sendo, pelo facto, contrárias à abordagem intercultural, apesar da utilização quase abusiva do termo na intitulação dos mesmos. O alheamento ou a negação deste factor tem contribuído para a produção de estudos interculturais assentes em discursos que, operando à superfície, correm o risco de uma certa esterilidade ou ainda de se constituírem, paradoxalmente, como reforço dos processos de generalização que fundamentam os estereótipos, semente das atitudes etnocentradas. Esta tendência encontra-se fortemente patenteada em muitos estudos nesta área. A este propósito, Adalberto Dias de Carvalho (1998) sublinha fortemente que *“se em nome de um qualquer pragmatismo se não aceitar a mediação da razão filosófica, então correr-se-ão sérios riscos de sacrificar programas, como os da Educação Intercultural e da Educação Ambiental, nos altares de mais um dogmatismo ideológico de valores e conceitos.”* (p. 70)

Para Gonçalves (2004) a abordagem intercultural assenta num paradigma filosófico novo, emanante da abordagem antropológica, sublinhando *“uma noção de pessoa que sendo multirreferencial, se faça processo e se configure mesmo como projecto.”* (p. 71).

Por isso, a Educação Intercultural não pode limitar-se à enunciação de uma metodologia; deve, fundamentalmente, propor uma abordagem ontológica construída à medida da observação e da elucidação que diz respeito ao Outro.

A Educação Intercultural, a Comunicação Intercultural, ou as Relações Interculturais são noções legítimas, com a condição de se apreenderem a partir de uma abordagem intercultural que preconize uma análise que tem que ser forçosamente Intercultural, onde

não se confunda objecto com análise (Abdallah-Preteille, 2003). Esta autora sublinha que o prefixo *Inter* do termo *Intercultural* indica um colocar em relação³ e uma tomada de consideração das interacções entre os grupos, os indivíduos, as identidades. Posicionando-se na fronteira entre o saber e o agir, apoia-se na imbricação estreita entre as dimensões sociais e científicas, da reflexão e da acção. Enquanto paradigma, um dos seus eixos definidores centra-se na necessidade de reconhecer os dados interculturais não como atributos, afastando o Interculturalismo do domínio dos novos campos disciplinares, com objectivos específicos. Trata-se de compreender as diferentes perspectivas que os diferentes campos disciplinares têm aplicado aos estudos sobre o Homem. A Antropologia, a Psicologia ou a Sociologia, tomadas isoladamente, podem não ter qualquer utilidade para o actor social ou educativo confrontado com uma prática complexa e multidimensional. Neste sentido, o desafio é o de um imperativo de recontextualização das disciplinas dos sentidos, (Abdallah-Preteille e Porcher, 1996).

Partindo destes pressupostos, a abordagem Intercultural afasta qualquer objectivo ligado à mera identificação do Outro com base no estabelecimento de comparações, pilar de uma abordagem etnocentrada.

O centro da questão deve ser colocado na relação, mais do que nas culturas ou nos indivíduos tidos como entidades fixas e isoladas. Nesta perspectiva, as diferenças culturais não são definidas como algo do domínio do objectivo, com carácter estático, mas como relações dinâmicas entre duas entidades que se dão sentido. O que se procura é uma investigação do núcleo do sentido:

O Intercultural começa nas pessoas enquanto seres incomparáveis, atravessados pela cultura que vivem, pela qual são encarnados pertencendo a cada um colocar em acção o percurso segundo o qual a alteridade se inscreve em si, com enfoque especial para a forma como cada um transporta o traço do Outro. (Abdallah-Preteille e Porcher, 1996, p. 57).

O Interculturalismo coloca o enfoque na dimensão cultural, não como um epifenómeno, mas sim como um conjunto de princípios e modalidades precisas cujas variáveis emergem da filosofia (fenomenologia), da sociologia (compreensiva e interaccionista), da antropologia e da psicologia social. Rompendo com o modelo positivista e estruturalista, o Interculturalismo interessa-se pela produção da cultura e do sujeito, no sentido em que esta passa pelas estratégias desenvolvidas pelo sujeito defendendo que este nem sempre tem consciência dessas mesmas estratégias (Abdallah-Preteille 2003).

Independentemente do termo que se utiliza, qualquer termo tem um valor conjuntural que lhe é próprio e, por isso, pode ser sujeito a uma crítica actualizadora. O que importa é que a proposta Intercultural assenta os seus principais pressupostos na intervenção ao nível das questões epistemológicas, das interrogações que se colocam aos métodos, à análise, bem como ao nível da posição do investigador e da sua relação com o objecto. São estas e outras questões que podem ter como eixo fundamental uma abordagem Intercultural

(Abdallah-Preteille, 1996). Esta perspectiva, que se encontra claramente afastada das análises causalistas, lineares e deterministas, implica sobretudo a ideia de uma construção propiciadora da compreensão dos problemas sociais e educativos, em conexão íntima com ideias como diversidade, pluralidade, ou universalidade (Abdallah-Preteille, 1992).

Uma tal concepção de Intercultural, enquanto terreno de investigação, afasta-se do efémero e do circunstancial, actuando no registo mais profundo do questionamento dos diferentes campos disciplinares. Enquanto discurso aberto ao debate propiciado pelas diferentes áreas do saber, permite na raiz desse questionamento uma aproximação a um discurso crescentemente fundamentado.

A classificação, o inventário das características culturais justificativas de comportamentos estereotipados, não permitem o acesso a uma grelha de leitura do mundo na sua profunda complexidade. A ineficácia das soluções educativas assentes nesse tipo de projecto e de discurso provam-no com evidência.

É necessário encontrar pontos de apoio que permitam compreender a força que os princípios da alteridade e da pluralidade têm na dinâmica relacional enquanto eixo fundamentador de uma universalidade verdadeiramente Humana.

O Outro é algo inevitável, omnipresente num mundo mundializado onde o contacto já não é só directo e voluntário é também indirecto e involuntário num tempo onde as distâncias são fronteiras abertas através do conhecimento imediato dos acontecimentos. (Abdallah-Preteille, 2003, p.7)

A problemática intercultural implica opções teóricas e conceptuais que ao emanarem dos diferentes campos disciplinares, a eles voltam enquanto eixos matriciais na abordagem dos problemas. O seu ponto de inserção situa-se ao nível da reflexão e análise que permitem a abertura a novas perspectivas e a novas questões, onde a cultura ou as relações entre grupos culturalmente distintos são apenas variáveis que se constituem objecto de uma análise e reflexão mais vastas.

A este respeito, a evolução dos estudos da Antropologia contemporânea podem servir de índice de mudança das abordagens, comandado por uma transformação profunda das relações humanas mundiais.

Marc Augé (1994) faz parte de um conjunto de pensadores que analisaram, com maior acuidade a passagem de uma Antropologia primordialmente ligada ao estudo das civilizações «*primitivas*» e diferentes para uma Antropologia que, tendo aparentemente perdido o seu objecto ou que se arrisca a ser confundida com a sociologia ou com a demografia, encontra um Outro no “*estudo do presente das sociedades afastadas*” (*ibid.*, p.10). É que, segundo o autor, *todas as sociedades se tornaram «contemporâneas», a sincronia ganhou à diacronia (ibid.)*.

Só hoje, à luz (para dizer a verdade um pouco ofuscante) de uma situação generalizada de circulação cultural, podemos de alguma forma tomar consciência do que significou para um certo número de povos a irrupção do

exterior. Só hoje, do mesmo modo, aparecem as condições para uma antropologia contemporânea (no sentido em que o diálogo entre o observador e o observado se inscreve num universo onde ambos se reconhecem mesmo que ocupem posições diferentes e desiguais. (ibid., pp. 12)

Contudo, a contemporaneidade não se decreta, é a transformação do mundo que a impõe. Ora esta contemporaneidade faz com que o Outro mude e que já não possamos olhá-lo como se fosse totalmente Outro, visto que ocupa o mesmo espaço que nós e permuta connosco como nós permutamos com ele. Conhecer o Outro já não é só acumular informações sempre mais completas sobre um estranho bizarro e sobre os seus costumes desconcertantes, é também “*participar na elaboração do conhecimento comum com ele, na mira de um futuro comum, impondo-se cada vez mais a todos*” (Valadier, 1997, p.32).

Neste sentido, é fundamental abandonar uma ideia de cultura a partir de códigos e sinais, passando a identificar relações e a procurar sintomas dessas relações nos vários contextos (Gonçalves, 2004).

Na confluência destes contributos é pertinente sublinhar as seguintes ideias: A primeira diz respeito ao facto de que se as relações entre as pessoas e as relações entre culturas sempre existiram e, ainda, se as relações entre estas e as “*minorias culturais*” também sempre existiram, o que poderá ser novidade é a maneira de perceber, de analisar e de olhar para estes fenómenos (Lopes, 2001).

A segunda remete para o facto de não ser possível escolher entre o mosaico e o *melting-pot*. Por isso, é necessário inovar, pensar a heterogeneidade e o complexo, não a partir das noções de norma e de estrutura, mas sim a partir das noções de margem, de fronteira, de mudança (Abdallah-Preteuille, 2003). Aponta-se um caminho que afasta a descrição enquanto análise fragmentada (positivista e determinista) e, em contrapartida elege-se a opção do questionamento como forma de compreensão da complexidade humana.

Da cognição em História : Percursos da Investigação⁴

“The historical past is always present; and yet historical experience is always in the form of the past.” (OaKeshott, 1993, p.111)

A corrente de investigação, iniciada em Inglaterra por volta dos anos de 1970, foi profundamente marcada pelo desenvolvimento de uma linha exclusivamente centrada na cognição situada da História, bem como pelo debate político sobre o papel da História no currículo nacional britânico.

As últimas quatro décadas da reflexão sobre os estudos em cognição da História, naquele país, podem ser consideradas em dois planos que se encontram interligados:

- i. A implementação ao nível das mudanças no currículo;

i i. A investigação.

Podem-se distinguir distintas fases na produção científica britânica, nomeadamente uma primeira marcada pelos estudos cujo referente principal se situava próximo das teorias de Piaget, e uma fase subsequente onde se pode verificar uma autonomia relativamente a esta mesma referência, no plano da investigação não existiram fases absolutamente distintas, mas sim um processo de desenvolvimento da ideia de que era necessário fazer justiça à História no contexto do currículo nacional. Neste contexto, o contributo da Filosofia da História revelar-se-ia fundamental, sobretudo na reflexão sobre a distinção entre o pensamento Histórico e o pensamento sobre outras ciências (Lee, 2000).⁵

O trabalho de investigação em Educação Histórica no Reino Unido comporta uma outra característica determinante relacionada como o facto de o trabalho de investigação, embora centrado nos investigadores de várias universidades, ter estado sempre ligado às escolas, aos professores e aos alunos (retroalimentando-se com questões e dados fundamentais para o prosseguimento dos diferentes projectos), permitindo uma conexão entre a produção científica e a intervenção ao nível do currículo (Lee, 2000).

Após várias décadas de investigação, reflexão e debate, esta corrente investigativa conta hoje com uma produção significativa, que tem sido acompanhada por equipas de investigação sediadas nos EUA, Canadá, Espanha e Portugal.

A investigação em cognição da História encontra-se animada por um corpo teórico que, construído sob a preocupação constante dos alicerces provenientes da fundamentação empírica, tem permitido uma renovação constante, caracterizada pela inserção de novos percursos e direcções, fruto também da sua aplicação às diversas realidades dos diferentes países onde este trabalho tem encontrado eco.

“*Os sinais claros de convergência entre as principais tendências de investigação nesta área*” (Ashby e Lee, 1987, p. 66) têm permitido um movimento de interacção entre as diferentes escolas dos diferentes países, conduzindo a reflexão e o debate para um espaço fecundo do qual surgem projectos, como por exemplo o *Center for the Study of Historical Consciousness* sediado em Vancouver; e, em Portugal, o projecto sobre *Consciência Histórica* coordenado por Isabel Barca, sob o patrocínio da Fundação Ciência e Tecnologia.

A força que animou os primeiros trabalhos, e que continua hoje a ser uma pedra angular nos problemas de investigação nesta área, centrou-se na problemática da redefinição do estudo da História.

Peter Lee e Alaric Dickinson (1978 a e b) dariam as primeiras contribuições assinalando como prioridades da investigação o questionamento sobre a lógica que deveria presidir ao ensino da História, a par de uma reflexão sobre a contribuição dos estudos de Piaget para a cognição desta (Barca, 2000).

A ideia central destes investigadores situava-se ao nível de uma redefinição do ensino da História, alargando o âmbito da disciplina a um plano que ultrapassasse uma concepção da disciplina onde o trabalho dos alunos se circunscrevia aos actos de *coligir, recordar e regurgitar informação* (Lee, Dickinson, Ashby, 1998).

Denis Shemilt (1980) nos anos de 1980, através do projecto *History 13-16*, daria início

a uma tomada de consciência por parte dos investigadores da necessidade de ultrapassar as preocupações nas ideias substantivas dos alunos, ou seja, no conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado, focalizando-se a investigação nos mecanismos de compreensão relativos à natureza do Conhecimento Histórico. Este estudo proporcionaria o primeiro corpo de dados empiricamente fundamentados sobre a noção de *interpretação* ultrapassando as concepções relativistas que rodeavam o ensino da disciplina, (Lee, 2000).

A questão: “*Que sentidos é que as crianças e os adolescentes vão dando à História?*” revelar-se-ia marcante no desafio que colocou aos investigadores que se lhe seguiram.

Nos trabalhos seguintes, o autor cruzaria os dados deste projecto com as propostas de Peter Lee e Alaric Dickinson ao nível da categorização das ideias dos alunos (Barca, 2000), dando início a uma dinâmica de investigação que se propagaria exponencialmente.

A partir daí, a compreensão da “*lógica da História*”, nomeadamente ao nível do pensamento dos alunos, assumiu um objectivo central no trabalho de investigadores como Denis Shemilt, Alaric Dickinson, Peter Lee e Rosalyn Ashby, entre outros que procuraram encontrar as várias componentes dessa lógica através da produção filosófica da História, da Psicologia, nomeadamente das teorias construtivistas do conhecimento (Barca 2000), focalizando o seu labor investigativo no pensamento histórico dos alunos através de uma sólida fundamentação empírica, centrada sobretudo em ideias chave como as *de mudança, desenvolvimento, causa, efeito*, entre outros (Lee, Dickinson, Ashby, 1998).

A investigação em Educação Histórica assumiu o pressuposto de que é necessário atender a dois pólos fundamentais no ensino da disciplina:

- i. A natureza do conhecimento histórico (epistemologia);
- ii. A natureza das aprendizagens (através da Psicologia construtivista).

As últimas décadas de investigação permitiram traçar um percurso conducente a um quadro conceptual que hoje se centra no estudo do pensamento histórico dos alunos sobre ideias de segunda-ordem, ou seja, uma espécie de meta-nível em termos do qual é dada forma epistemológica à própria disciplina.

A compreensão por parte dos alunos dessa *lógica* funda-se num conjunto de ideias de segunda-ordem (como sejam a Significância, a Empatia, a Evidência, Causa ou Mudança), aos quais subjaz uma série de princípios que se centram numa análise multiperspectivada das acções humanas.

Mais do que compreender a forma como cada indivíduo constrói sentido, devemos olhar para a forma como os processos de interacção social cultural e Histórica modelam o sentido (Levstik e Barton, 1996) e que, desta forma, contribuem para os alicerces da Consciência Histórica do indivíduo.

Assim, o pensamento histórico passa pela compreensão gradual de pontos de vista diversificados, cujas fontes são os agentes históricos, os testemunhos, os narradores secundários de vários tipos. Esta compreensão é antes de mais um trabalho mental através do qual se constróem confrontos de perspectivas no sentido de uma avaliação da consistência das mesmas ao nível factual e ao nível da lógica (Barca, 2001).

Educar historicamente é antes de mais:

Proporcionar através do contacto com fontes primárias e secundárias diversificadas, uma construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida, conducente ao exercício de uma atitude argumentativa que permita exercitar a fundamentação de posições de base em critérios racionais. (Barca, 2001)

Esta concepção da disciplina e do seu estudo responde aos desafios e pressões que esta sofre no seio do currículo, consubstanciadas muitas vezes pelo questionamento da sua utilidade e do seu sentido nas aprendizagens das crianças e jovens em idade escolar, pressão sentida também no nosso país e à qual, em diferentes circunstâncias, se tem respondido com a ausência de um debate fundamentado em dados concretos e que seria, antes de mais, facilitador do abandono das fórmulas simplistas recorrentemente assumidas pelos profissionais de Educação.

Peter Lee defendia em 1984, num trabalho intitulado “*Why learn History*” que:

Se o nosso conhecimento do mundo actual nunca é um conhecimento instantâneo e traz consigo concepções substantivas do passado então ser historicamente ignorante é tão somente ser ignorante. (p. 4)

Nesta sequência, pode ainda sublinhar-se o facto do nosso conhecimento e, consequentemente, da nossa argumentação, partir muitas vezes de afirmações tácitas sobre o passado (Lee e Ashby, 2002).

Em Portugal, esta linha de investigação conta hoje com um conjunto de investigadores cujos trabalhos se enquadram numa linha de investigação sobre o pensamento histórico dos alunos e professores, linha essa profundamente marcada pela já vasta investigação inglesa, bem como pelo trabalho sobre o Pensamento Histórico dos Jovens, da autoria de Isabel Barca, perscrutora desta corrente no nosso país.

O labor investigativo de um grupo de professores/investigadores portugueses tem contribuído singularmente para o conhecimento desta corrente de investigação no nosso país, através de trabalhos de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão do Ensino da História em funcionamento no Departamento de Metodologias de Ensino da Universidade do Minho. Este conjunto de estudos caracteriza-se pela coerência ao nível da procura de fundamentação empírica (considerando como privilegiada a recolha de dados junto dos alunos e dos professores), constituindo-se como um corpo de referência no panorama nacional ao nível dos estudos sobre cognição situada, e em especial, ao nível do ensino da História.

A compreensão histórica

Um dos mais importantes avanços na psicologia cognitiva nas últimas duas décadas foi

o reconhecimento de que as pessoas pensam de forma diferente sobre diferentes tópicos. Isto contrasta com a estrutura de estádios globais usualmente associados ao trabalho de Piaget. Este reconhecimento conduziu a uma renovação nos estudos sobre cognição, colocando-se ênfase no conteúdo do pensamento, a par de investigação sobre a forma como os alunos usam a sua experiência do dia-à-dia para construir as suas concepções sobre os mundos físico, biológico, ou as suas relações sociais. Apesar dessa compreensão intuitiva entrar em conflito com as ideias científicas produzidas pelos adultos, as concepções alternativas das crianças ajudam a fazer sentido da sua experiência, e muitas vezes, são poderosas e resistentes à mudança, (Levstik e Barton, 1996)

A contribuição da Psicologia, nomeadamente da Psicologia Cognitiva, permitiu alicerçar essa renovação, questionando-se sobre os diferentes contextos da abstracção, contrapondo os estudos de Piaget, nomeadamente no que toca à capacidade de abstracção das crianças por comparação como os adultos. Donaldson defende que as crianças podem compreender imediatamente situações que envolvem motivos e intenções (citado por Barca, 2000, p. 27). O estudo deste e de outros autores permitiu alicerçar a ideia de que a compreensão em História podia escapar à lógica Piagetiana dos estádios de progressão centrada na idade das crianças.

A este propósito Peter Lee sublinharia em 1978, no seu estudo *Understanding and Research*, que:

Outra das diferenças entre as experiências de Piaget e a investigação em História é que o tipo de questões colocadas pelo historiador são radicalmente diferentes das colocadas pelos cientistas da Ciências Naturais.(p. 96)

Através dos dados obtidos no “*History 13-16 Project*”, Shemilt afirmaria que as crianças podiam ter um raciocínio hipotético sem que as operações formais tivessem lugar (citado por Barca, 2000, p. 26).

Lee, Dickinson e Ashby, sublinham esta ideia recordando que:

Os assuntos da História não são presente. Para percebermos como é que uma criança lida com um problema histórico não lhe podemos oferecer um aparato manipulável e ficar a observar, até porque a História não é acerca de generalizações sobre comportamentos ou objectos. (1989, p. 230)

Partindo de um conjunto de pressupostos, informados pela reflexão à volta da psicologia cognitivista, nomeadamente com contributo de Vygotski para a perspectiva construtivista da aprendizagem (Rosa, 2001), foi possível estabelecer um percurso para a investigação histórica assente num conjunto de ideias relacionadas com a lógica da História, com a existência de um aparato metodológico que lhe é intrínseco (que funciona como um meta-conhecimento) e ainda com a ideia de que os *alunos “evoluem de padrões menos coerentes para padrões mais sofisticados no pensamento histórico, independentemente da noção de estádios de desenvolvimento”* (Barca, 2000, p. 27).

A Significância e a Empatia Históricas

O trabalho de Dickinson e Lee em *Understanding and Research* (1978) e em *Making Sense of History* (1984) forneceu dados cruciais para o avanço da ideia de categorização das ideias dos alunos. Nestes trabalhos são ensaiadas as primeiras tentativas de criação de níveis lógicos relacionados com a natureza do conhecimento histórico.

Isabel Barca (2000) considera que estes trabalhos constituíram um marco na investigação do pensamento histórico das crianças.

Através das propostas fornecidas por esta investigação Denis Shemilt discutiria alguns dados obtidos no “*History 13-16 Project*”, concluindo que: “*seria urgente que os adolescentes aprendessem algo sobre a lógica da História e sobretudo o significado e ideias como mudança, desenvolvimento, causa, etc.*” (citado em Lee, Dickinson e Ashby, (1998, p. 228).

Este conjunto de trabalhos apontaria o rumo da investigação sobre as ideias de segunda-ordem em História, provocando uma mudança de direcção nos estudos sobre cognição em História que até aí se haviam preocupado exclusivamente com os conceitos substantivos da disciplina.

Em 1989, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby propoem uma primeira definição para estas ideias:

As ideias de segunda-ordem significam mais do que uma ordem superior de conceitos substantivos (...), esta ordem superior é mais um meta-nível, através do qual é dada forma epistemológica à disciplina. (p. 228)

Os autores reforçam a importância destas ideias reconhecendo que, enquanto meta-nível, as ideias de segunda-ordem apontam para uma dupla fonte de origem, elas são conceitos históricos mas também são conceitos filosóficos (1989, p. 228).

Devido à complexidade que caracteriza estes conceitos, não existe um consenso quanto ao termo mais adequado para os referir. São denominados como *meta-história*, *ideias de segunda-ordem*, ou ainda conhecimento disciplinar, porque:

- i. Estão para além da História, ou seja não é o objecto de estudo dos historiadores, mas sim o tipo de conhecimento que está envolvido quando se estuda História;
- ii. Dizem respeito ao conhecimento que está por detrás da produção dos conteúdos da História;
- iii. O conhecimento envolvido é construído na disciplina de História, (Lee, 2005).

As ideias de segunda-ordem são, de facto, um poderoso instrumento para a compreensão da disciplina de História. A investigação de quatro décadas em vários países tem demonstrado que esta área da compreensão da disciplina fornece estruturas que estabilizam o conhecimento histórico, tornando-o significante numa base de maior

permanência.

Contudo, algumas questões não estão ainda suficientemente clarificadas quanto ao âmbito deste meta - conhecimento da disciplina. Assim, é necessário reforçar a ideia de que ensinar História não é treinar mini - historiadores, nem é substituir o objectivo de compreender períodos particulares da História, um melhor conhecimento destes conceitos de segunda-ordem auxilia os alunos a fazer sentido dos conteúdos da disciplina (Lee, 2005, p. 40).

A Empatia Histórica - breve abordagem

A empatia enquanto ideia de segunda - ordem em História tem sido uma das áreas de estudo de um conjunto de investigadores ingleses dedicados à Educação Histórica, desde há alguns anos a esta parte. A sua complexidade é atestada pelo longo debate no Reino Unido desde os anos de 1980. Desde então, têm sido produzidos diversos trabalhos fundamentados empiricamente através dos quais esta ideia de segunda - ordem tem sido progressivamente definida e clarificada.

Como resultado dessa progressiva clarificação, os investigadores ingleses têm procurado uma terminologia que mais adequadamente defina esta ideia de segunda-ordem, uma vez que o termo empatia tem um âmbito alargado a outras áreas das ciências humanas, com características diferentes das que se aplicam à cognição em História.

O último trabalho de Peter Lee sobre empatia histórica está datado de 2003 e foi apresentado nas 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica, na Universidade do Minho.

Em “*Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado*”, aquele investigador inglês propõe um modelo de progressão, relativo a esta ideia de segunda – ordem, com sete níveis: Nível 1-Tarefa explicativa não alcançada; Nível 2- Confusão; Nível 3 - Explicação através de assimilação e déficit; Nível 4 - Explicação através de papéis e/ou de estereótipos ; Nível 5 - Explicação em termos da lógica vista à luz do quotidiano/ presente; Nível 6 - Explicação em termos do que as pessoas naquele tempo pensavam: empatia histórica; Nível 7- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo.⁶

Refira-se que neste modelo de níveis de progressão estão contidas as ideias principais já apresentadas em outros trabalhos, agora disseminadas numa proposta, talvez, menos espartilhada. Refira-se que este modelo é congruente com os dados obtidos no Projecto CHATA.

Considerando este modelo de níveis de progressão, Peter Lee volta a apresentar uma definição de empatia histórica que emana dos vários estudos publicados pelo autor.

Nesta definição, o investigador considera a empatia como uma realização que permite aos alunos:

Compreenderem acções e práticas sociais, sendo assim capazes de considerar

(não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre circunstâncias e acções. Não se trata somente de os alunos saberem que os agentes históricos tinham uma determinada perspectiva do seu mundo, eles devem ser capazes de ver como essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. (Lee, 2003, p. 20)

Partindo destes pressupostos, os alunos podem compreender, com maior facilidade, que os quadros de ideias e valores das pessoas estão intimamente ligados às condições materiais e outras nas quais as pessoas viviam ou vivem, enquadrando, simultaneamente, as convicções e práticas particulares num sistema de valores mais ou menos coerente e que são o seu suporte (Lee, 2003).

A Significância Histórica – breve abordagem

A Significância histórica é consensualmente considerada como uma ideia de segunda-ordem com uma enorme complexidade. A sua aproximação, ao nível do senso comum, com a ideia de importância ou relevância, no sentido lato, torna esta ideia de segunda-ordem enganadoramente reconhecível.

Os alunos estão envolvidos num mar de informação no qual navegam livremente. Nessa viagem, fazem interagir os dados da História formal, com a qual contactam na escola, com os dados das estórias e dos mitos provenientes de fontes variadas, como sejam a família, os média e a comunidade em que se inserem (Seixas, 1993). Estes meios de obtenção da informação convocam para os processos cognitivos dos alunos, concepções sobre o significado e o sentido do Conhecimento Histórico.

A Significância em História é uma das áreas de investigação em Educação Histórica que tem contado com vários contributos de investigadores norte americanos, espanhóis e mais recentemente portugueses⁷.

A Significância enquanto ideia de segunda-ordem tem sido objecto de estudo em duas vertentes fundamentais:

- i. a primeira, seguida pelos investigadores americanos (Keith Barton, Linda Levstik (EUA) e Peter Seixas (Canadá), focalizada na Significância que os alunos atribuem a determinados acontecimentos ou processos históricos no contexto global da disciplina de História, ou ainda relacionadas com os dados que outras fontes de informação lhes proporcionam (tais como a família, os média, os museus etc.);
- ii. a segunda linha de investigação, mais ligada à escola inglesa e da qual se destaca o trabalho de Lis Cercadillo, centra-se numa abordagem desta ideia de segunda-ordem partindo do levantamento dos mecanismos de compreensão histórica dos alunos. Ou seja, explora os núcleos conceptuais que compõem a Significância, partindo de um conjunto específico de temáticas, e delineando o

processo de atribuição de vários tipos de Significância, no quadro de uma mesma temática.

Em qualquer dos percursos de investigação, ressalta o facto desta ideia de segunda-ordem ser reconhecida como um factor de enorme importância na forma como os alunos pensam historicamente, como referem Lee, Ashby e Dickinson:

É fundamental que os alunos não só aprendam que certos acontecimentos ou processos são importantes, mas sobretudo que compreendam como é que noções como importância ou Significância funcionam na disciplina de História... Compreender História torna possível atribuir Significância aos elementos do passado. (2001, p. 203)

Neste sentido, a Significância histórica implica também seleccionar através de um quadro conceptual onde emergem ideias como a de autoridade, importância, causalidade ou contexto. Qualquer uma destas ideias é crucial na forma como os alunos pensam historicamente, fornecendo, em simultâneo, um importante contributo para a forma como lidam com a informação que os invade no quotidiano e para a qual utilizam quadros conceptuais onde se inscrevem ideias que resultam igualmente de um quadro de significância.

Que sentido tem aprender História? É a primeira questão que devemos colocar quando se parte para uma reflexão sobre a Significância histórica. Esta questão é matricial e, por isso, dela derivam outras tantas que sendo subsidiárias da primeira não tem, contudo, menos importância.

A Significância histórica é, antes de mais, uma trave que atravessa todo o processo de ensino - aprendizagem da História, interagindo e compondo uma rede complexa de nexos que muitas vezes se dissimulam em questões como a motivação ou e o grau de empenho dos alunos nas tarefas propostas.

A Progressão na Compreensão Histórica

A compreensão histórica dos jovens é marcada pelo facto de que estes possuem ideias mais sofisticadas e, conseqüentemente, mais poderosas do que outras. Os resultados do trabalho dos investigadores ingleses tem assumido claramente este princípio, desde os primeiros projectos que a evidência dos dados o confirma, sendo refinada e discutida em diversos trabalhos de referência (Ashby e Lee 1987; Lee 1994 e 1998).

A ideia de progressão ao nível da compreensão histórica tem sido discutida por diferentes investigadores, embora seja a contribuição de Peter Lee e Rosalyn Ashby que mais tem marcado o percurso de outras investigações, nomeadamente em Portugal.⁸

A investigação no Reino Unido tem sido pautada pela distinção de tipologias de pensamento, preocupando-se por distinguir níveis de progressão de ideias que:

Vão de um padrão de pensamento tautológico fragmentado, ainda distante de uma compreensão do lado interno das situações humanas, passando por um conhecimento estereotipado primeiro, e depois em relação com as vivências quotidianas, até uma compreensão de alguma forma historicamente contextualizada. (Barca, 2001, p. 41).

Os níveis de progressão propostos nos diferentes trabalhos e projectos de investigação, quer ingleses, quer portugueses partem ainda do pressuposto de que estes níveis não reportam a um desenvolvimento hierarquizado. Aliás, Peter Lee sublinha com frequência esta ideia, no sentido em que uma hierarquização desta natureza poderia ser enganadora, uma vez que se aproximaria da ideia de estádio de desenvolvimento, à semelhança dos estádios piagetianos. A razão para o afastamento dessa noção de hierarquização situa-se na evidência fornecida pelos dados empíricos de que as ideias dos alunos apesar de se agruparem, não são estáticas nem fixas (Ashby e Lee, 1987).

Os dados fornecidos pelo projecto CHATA⁹ foram cruciais no desenvolvimento e afinação da ideia de progressão ao nível da compreensão da História. A discussão desses resultados encontra-se disseminada por um conjunto de trabalhos dos coordenadores deste projecto e tem permitido uma discussão sobre as ideias dos alunos em História por níveis de progressão (Lee, Dickinson e Ashby, 1998).

Estes autores sistematizaram alguns princípios sobre a existência de níveis de progressão para analisar o pensamento dos jovens, cuja importância é crucial para os trabalhos que seguem esta linha de investigação, como é o caso deste estudo.

Assim, considerando os resultados do projecto CHATA, torna-se claro que os alunos utilizam conjuntos de ideias relativamente estáveis e eficazes quando estão a lidar com problemas históricos. Esta evidência prenuncia o conceito de nível, embora considerando as características acima referidas.

As crianças utilizam o mesmo conjunto de ideias quando estão envolvidas com um conjunto de conteúdos da História, sendo que os níveis superiores dessas ideias resolvem problemas que os níveis mais baixos não conseguem atingir. O equilíbrio em diferentes níveis é outra das questões levantadas pelos investigadores do CHATA, sublinhando que esta estabilidade é expectável quando se mudam ou cruzam conteúdos¹⁰ (Lee, Dickinson e Ashby, 1998).

Contudo, os autores sublinham que os resultados sugerem que a progressão na compreensão da História “*pode residir não num conjunto particular de níveis, mas sim numa multiplicidade de percursos relativamente aos conceitos mais relevantes.*” (Lee, Dickinson e Ashby, 1998, p. 223).

Outras questões importantes para os investigadores cujos trabalhos seguem de perto os resultados da escola inglesa é que os modelos, apesar do seu carácter provisório, devem estar sempre fundamentados nos dados, respondendo a estes e não o contrário; ou seja, os modelos devem reflectir as ideias dos alunos, incluindo-as sempre que elas surgem como evidência ou excluindo-as quando não são expressas nas ideias daqueles. O investigador

deve ter noção que estes modelos devem explicitar as ideias dos alunos não as suas, embora se possa partir para a investigação com uma proposta de modelo *a priori* (procedimento seguido em alguns dos trabalhos portugueses). A sua função deve ser sobretudo a de demonstrar em que aspectos é que esse modelo difere do conjunto das ideias dos alunos (Lee, Dickinson e Ashby, 1998, p. 223).

A ideia de progressão é algo complexo, como refere Peter Lee (2001):

Um exercício de cartografia do género do elaborado pelo projecto CHATA pode dar a impressão de que tudo o que há necessidade de dizer sobre progressão se relaciona com a idade. Contudo, alguns alunos de 10 anos podem operar com ideias bastante sofisticadas. (p. 215)

Os autores defendem que quer o ensino quer a avaliação devem ter em conta que os alunos demonstram ter ideias com maior grau de sofisticação em algumas áreas e menos em outras. Tal pode estar ligado com o facto de haver maior insistência e/ou explicitude relativamente a algumas dessas ideias durante o trabalho na sala de aula de História e daí a necessidade de clarificação por parte dos professores dos pontos de partida e das estratégias a construir com eles (ibid., p. 215).

A existência de propostas de modelos de níveis de progressão sobre as ideias das crianças em História pressupõe um objectivo claro, que “*é ajudar os alunos a desenvolver ideias mais poderosas que permitam que o estudo da História seja uma tarefa inteligível, mesmo quando é patente o desacordo ou a incerteza.*” (Lee, 2005, p. 40).

As propostas de modelos de níveis de progressão, apesar da provisoriedade que lhes é inerente, podem constituir um instrumento valioso para o conhecimento do pensamento histórico dos alunos, permitindo uma reflexão ao nível do currículo, dos manuais e sobretudo ao nível da mudança de práticas (estratégias e conseqüentes finalidades), nomeadamente ao nível dos processos de avaliação. Contudo, este panorama só pode ser atingido com uma forte correlação (de reflexão e discussão) entre as políticas educativas, a formação inicial e contínua de professores e, sobretudo, através de uma forte e efectiva ligação entre as escolas, os centros de decisão política e os centros de investigação das universidades onde se desenvolvem trabalhos de reconhecido mérito ao nível da cognição situada.

Por último, é de destacar que a proposta de agrupar as ideias dos alunos por níveis de progressão não é generalizada a todas as escolas que se têm debruçado sobre os problemas da cognição da História. A escola americana, através de alguns dos seus investigadores, tem privilegiado a existência de tipologias de ideias (patente em alguns dos trabalhos de investigadores americanos e canadianos¹¹) que apontam para o reconhecimento de padrões, não lhes sendo reconhecido, contudo, a característica da progressão. Apesar deste facto, a junção das duas tendências investigativas é patente em algumas das investigações portuguesas efectivando a relação de aproximação que existe entre as várias escolas (Barca, 2001).

Metodologia do Estudo

População-alvo

Os dados obtidos, ao longo de diferentes fases de um estudo piloto, apontaram para a pertinência da utilização de uma população-alvo constituída pelos alunos que se encontram a frequentar o Ensino Secundário na área curricular das Humanidades.

Amostra

Procedeu-se a um levantamento das escolas secundárias e, básicas com ensino secundário do distrito do Porto e Braga.

Este levantamento foi possível através da consulta da lista de escolas disponibilizada pela D. R. E. N. (Direcção Regional de Educação do Norte). Posteriormente, contactaram-se todas as escolas destes distritos e seleccionaram-se as que tinham turmas de 10º, 11º e 12º anos na área curricular de Humanidades.

No Estudo Final participaram alunos das Escolas Secundárias de Baião, de Paços de Ferreira, de Santo Tirso, S. Mamede de Infesta, S. Pedro da Cova e Aurélia de Sousa, pertencentes ao distrito do Porto e ainda a Escola Secundária de Barcelinhos, pertencente ao distrito de Braga.

Considerando-se desejável que as escolas seleccionadas possuíssem uma população heterogénea ao nível do meio sócio-económico e cultural.

Procurou-se que neste conjunto existissem escolas implantadas: no centro urbano, como é o caso da Escola Secundária de Aurélia de Sousa, no Porto; em zonas periféricas de cidades, como é o caso da Escola Secundária de S. Mamede de Infesta, pertencente ao concelho de Matosinhos, ou ainda da Escola Secundária de S. Pedro da Cova, pertencente ao concelho de Gondomar; em zonas mais distantes dos centros urbanos, como é o caso da Escola Secundária de Baião e de Barcelinhos. A selecção destas escolas, considerando os estratos enunciados, foi feita de acordo com a disponibilidade demonstrada pelos órgãos de gestão das mesmas, após pedido formal de colaboração, quer à D.R.E.N, quer às respectivas comissões executivas.

Em cada uma das escolas seleccionaram-se aleatoriamente três turmas, respectivamente de 10º, 11º e 12º anos.

O total de alunos participantes no estudo foi de 130, com idades compreendidas entre os 15 anos e os 18 anos.

Não constituiu especial preocupação a dimensão da amostra, considerando a natureza descritiva, essencialmente qualitativa da investigação. A possibilidade de obtenção de respostas ao problema e consequentes questões de investigação, sem intenções de generalização, adviria, sobretudo, da adequação do instrumento e da análise de dados, fecundada por um quadro teórico e metodológico específico da pesquisa em cognição histórica.

Os instrumentos

O instrumento principal era constituído por dois questionários, contendo cada um dois extractos de fontes primárias.

O questionário n.º 1 contém um extracto da “*Crónica Japonesa Teppo-Ki*”, do séc. XVI, e um extracto da “*Informação sobre o Japão*”, de Jorge Alvares de 1547. A estas fontes, seguem-se onze questões das quais três são de resposta fechada (Anexo VI).

O questionário n.º 2 contém igualmente dois extractos de fontes primárias, sendo o primeiro um extracto da carta de Pierre Carrère de 1796 e o segundo um extracto da *Proclamação* de Frei João Soares de 1808, fontes utilizadas no EP2 (Anexo IV). A estas fontes seguem-se as mesmas onze questões colocadas no Questionário n.º 1.

Foi realizada uma entrevista de seguimento (follow up) a 20 alunos participantes (cerca de 15% do total da amostra), com o objectivo de clarificar algumas respostas ao questionário, por nível de ideias.

Os materiais históricos

Questionário n.º 1

Documento 1

Estes homens (os portugueses) são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior, mas não sei se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos, e não com os pauzinhos como nós (...). Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo não são má gente.

Crónica japonesa Teppo-ki. (séc.XVI)

Documento 2

“A gente do Japão é, na maior parte, de altura média, robusta e muito rija para o trabalho. (...). É gente pouco cobiçosa e muito educada. Quando se vai à sua terra, os mais honrados vos convidam para comer e dormir em suas casas; parece que vos querem meter na alma. São muito desejosos de saberem de nossas terras e de todas as coisas. Em casa, é costume estarem assentados com as pernas cruzadas (...). Comem no chão como os Mouros, com paus como os Chineses e cada pessoa em sua tigela pintada. Estimam muito em falar baixo e têm-nos por destemperados porque falamos alto. Cada dia se lavam duas vezes (...).”

Jorge Alvares, *Informação sobre o Japão* (1547)

Questionário n.º 2

Documento 1

“Os Portugueses parecem amáveis, mas as suas amabilidades não vão além das palavras. Pródigos em blandícias com os estrangeiros, não os admitem em suas casas e assembleias. Preconceituosos acerca de si próprios, do seu país, dos seus costumes que consideram superiores aos dos estranhos, tentam aparentar modéstia, mas o seu orgulho transparece no que dizem, no que fazem e em todas as suas manifestações. Os costumes aparentam ser mansos, mas na realidade, são agressivos; os espíritos parecem tranquilos, moderados, e no entanto as paixões são violentas”.

Pierre Carrère, 1796. Panorama de Lisboa no ano de 1796. Série Portugal e os Estrangeiros.

Biblioteca Nacional, Lisboa, 1989, p.45

Documento 2

“Os Franceses são mais fracos que os povos de outras nações, mais mentirosos, mais velhacos (...), a sua protecção é o roubo, a sua felicidade é a miséria, a sua brandura é o medo e a fraqueza. Os Franceses que ainda existem entre nós são um bandinho de crianças para as quais basta um só Português”.

Proclamação de Frei João Soares, 1808, in Brandão, Raul, El’Rei Junot, 1912

Algumas das questões utilizadas nos questionários nº 1 e 2

Questão n.º 1

O que encontras de diferente e de comum nos dois documentos que acabaste de analisar?

Questão n.º 3

Indica os factores que no teu ponto de vista poderiam ter condicionado estes autores ao descreverem outros povos.

Questão n.º 6

Em tua opinião estas fontes são suficientes para compreenderes o que estes povos pensavam uns dos outros naquela época?

Sim

Não

Questão n.º 10

De que maneira estes contactos contribuiram para as ideias com que os povos ficaram uns dos outros naquela época?

Procedimentos de aplicação

Os questionários foram respondidos durante um tempo lectivo da disciplina de História, com o intervalo de uma semana entre cada um; os aplicadores (professores da disciplina) receberam um conjunto de instruções relativas à leitura dos materiais, explicação do sentido das tarefas, esclarecimento de dúvidas de carácter formal, bem como sobre o carácter individual das respostas.

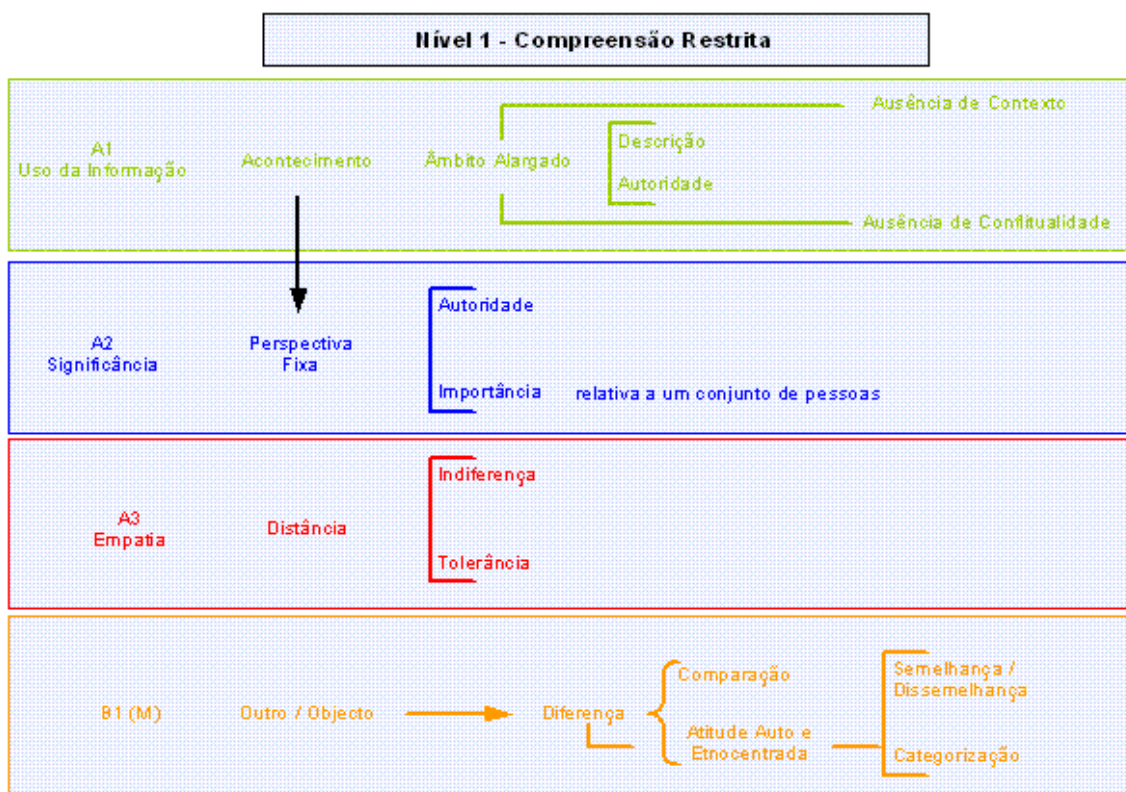
Da amostra seleccionada, foram entrevistados 20 alunos em sistema de follow-up, tendo sido entrevistados cerca de 15% do total da amostra. O guião da entrevista seguiu as questões colocadas nos dois questionários utilizados, sendo ainda introduzidas algumas questões subsidiárias sugeridas pelas respostas dos alunos. A entrevista foi conduzida individualmente, pela investigadora, na escola dos alunos. Foi realizada cerca de dois meses após a realização do questionário procurando-se um clima de afabilidade no decurso da mesma sem, contudo, interferir na direcção das respostas.

As ideias dos alunos

Os dados que se apresentam neste trabalho são uma síntese dos dados de um estudo empírico mais vasto¹². Optou-se por apresentar uma versão resumida de cada nível de progressão acompanhado de um mapa conceptual correspondente¹³ seguidos de exemplos ilustrativos das respostas dos alunos.

Nível 1 - Compreensão Restrita

As ideias dos alunos centram-se na descrição do acontecimento, numa perspectiva fixa, e a informação emerge como autoridade inquestionável. Há uma atitude de indiferença face ao passado e à explicação sobre ele, acompanhado de uma atitude de condescendência. O conceito de Outro tende a ser objectivado; a Diferença ocupa o centro da atenção, através de comparação e numa posição auto e/ou etnocentrada, pelo que as ideias emergem em torno da Multiculturalidade.



Alguns exemplos ilustrativos desta posição (Nível 1)

FERNANDA

A1	Questão n.º 5	Estes documentos não evidenciam a forma como os povos se relacionaram porque o primeiro documento não se relaciona com o segundo.
	Resposta	Estes documentos não evidenciam a forma como os povos se relacionaram porque o primeiro documento não se relaciona com o segundo.

CELSO

A2	Questão n.º 2	Consideras que estas fontes foram produzidas por alguém? a) que faz uma observação superficial sobre as pessoas b) que conhecia as pessoas que está a descrever c) que são fruto dos contextos em que as pessoas viviam Justifica a opção seleccionada.
	Resposta	Na descrição dos documentos, a realidade era mostrada pura e simplesmente como ela era.

HUGO

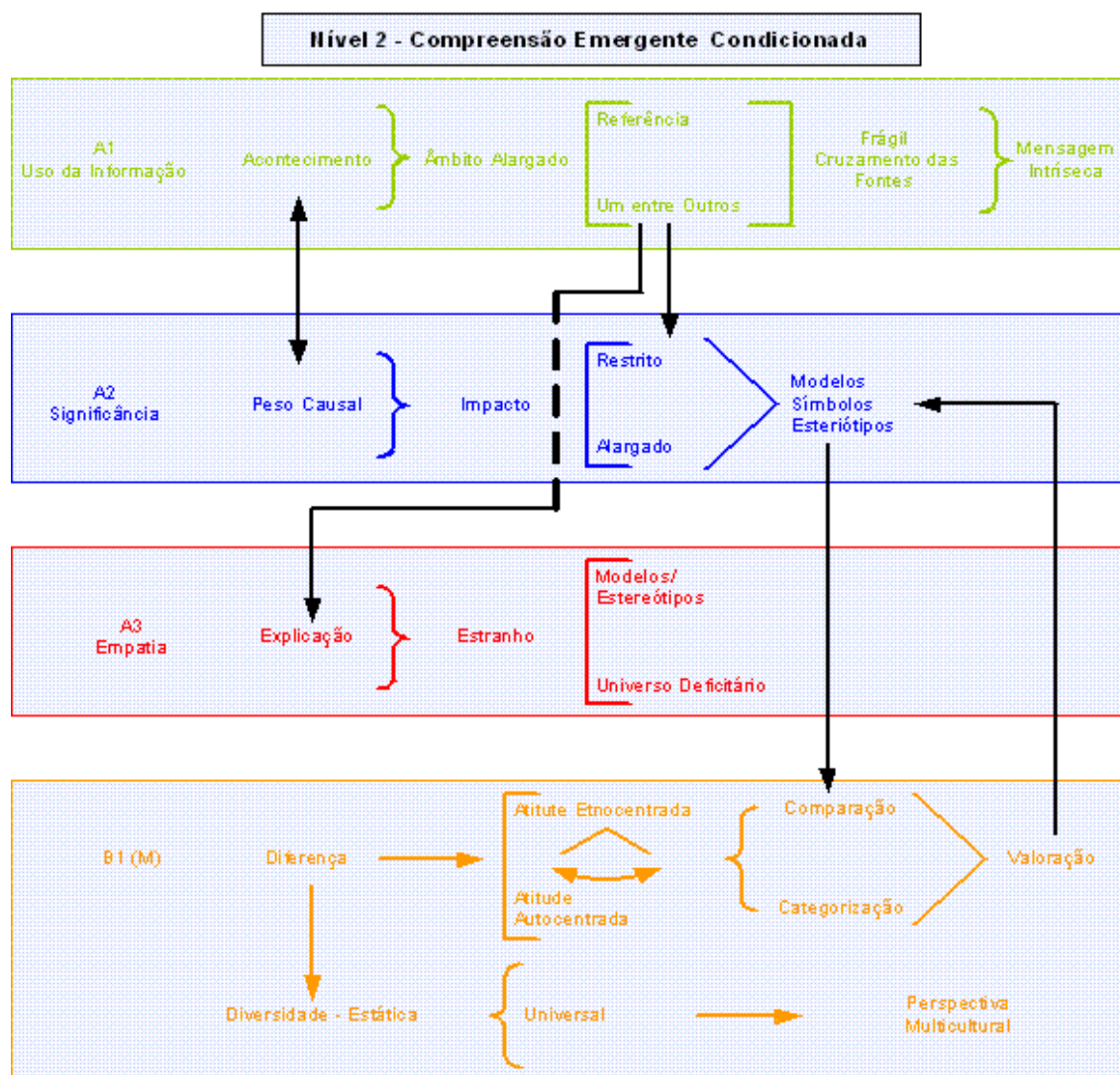
A3	Questão n.º 8	Qual terá sido a atitude do Rei português ao tomar conhecimento destes relatos?
	Resposta	<u>Não faço a menor ideia</u> de como o Rei poderia ter reagido.

ISABEL

B1	Questão n.º 10	De que maneira estes contactos contribuíram para as ideias com que os povos ficaram uns dos outros naquela época?
	Resposta	Por estes povos serem diferentes uns dos outros, terem culturas e maneiras diferentes de lidar com certas situações levou a que estes autores se interessassem por descrever estes povos.

Nível 2 - Compreensão Emergente Condicionada

As ideias destes alunos centram-se na busca de um peso causal, ligado a modelos justificativos. O cruzamento de fontes liga-se às mensagens intrínsecas. A Significância emerge dentro de uma posição etnocentrada. As explicações circunscrevem-se ao conceito de “estranho” e deficitário, ou então ligam-se a representações míticas e/ou heróicas. O conceito de Outro é objectivado e, através da comparação, avança para uma valoração positiva ou negativa. Pode esboçar-se uma ideia de Diversidade ainda dentro de uma concepção estática, pelo que as ideias gravitam em torno da Multiculturalidade.



Alguns exemplos ilustrativos desta posição (Nível 2)

VÂNIA

A1	Questão n.º 10	De que maneira estes contactos contribuíram para as ideias com que os povos ficaram uns dos outros naquela época?
	Resposta	Estes contactos contribuíram para que <u>os portugueses corrigissem os erros de que eram criticados</u> , assim como o povo chinês, e melhorar cada vez mais para se tornarem melhores ao ponto de agradarem a todos.

MARA

A2	Questão n.º 11	De que forma este tipo de contactos contribuiu para o conhecimento do mundo actualmente?
	Resposta	Talvez tenha ajudado as pessoas do mundo actual a melhorar a sua imagem. Através destes contactos, compreendemos agora porquê algumas nações ainda se rivalizam entre si, ou pelo contrário percebemos também o porquê de algumas nações se unirem entre si, pois estas rivalidades ou amizades perduraram no tempo.

EMANUEL

A3	Questão n.º 9	Que reacções terão tido as pessoas daquela época ao ouvirem estes relatos?
	Resposta	As reacções das pessoas devem ter sido negativas <u>porque para as pessoas desta época tudo o que era estranho era negativo</u> .

CARLOS

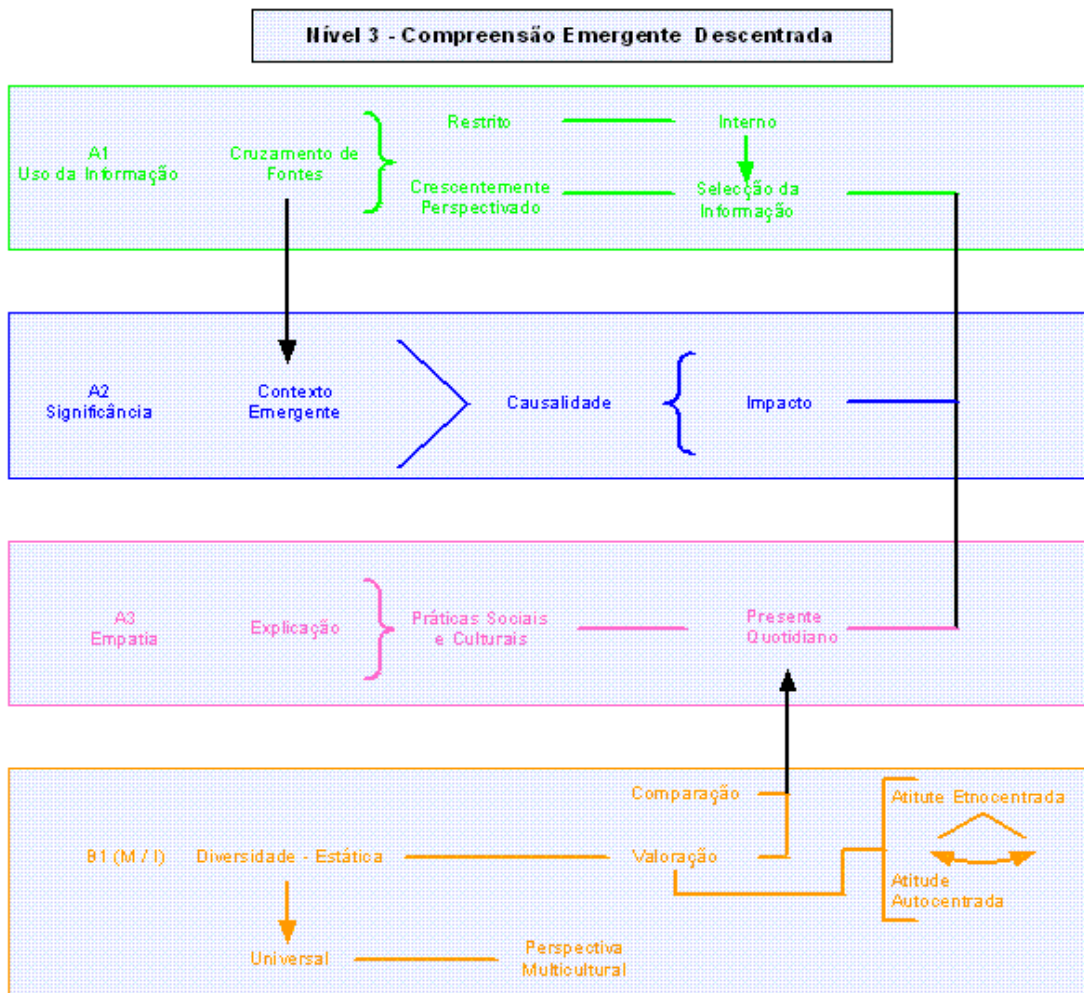
B1	Questão n.º 11	De que forma este tipo de contactos contribuiu para o conhecimento do mundo actualmente?
	Resposta	Este tipo de contactos contribuiu para a compreensão do mundo actualmente pois assim podemos <u>entender que todos os povos têm a sua cultura, independentemente da sua cor</u> .

FERNANDO

B1	Questão n.º 1	O que encontras de diferente e de comum nos dois documentos que acabaste de analisar?
	Entrevistador	Estes documentos são fruto de(...)?
	Resposta	Da observação dos costumes, dos contactos. Para conhecer alguém é preciso tempo para classificar, para julgar.

Nível 3 - Compreensão Emergente Descentrada

Neste nível emerge um posicionamento crítico em relação às fontes, com selecção de informação. Poderá surgir uma análise multisignificante, mas ainda constringida por ideias ligadas ao presente. Na explicação do passado buscam o pormenor, numa lógica de quotidiano. Emerge, embora de forma muito oscilante, uma abordagem dinâmica do conceito de Diversidade (afastado do conceito de Diferença). Nestes padrões de ideias, surgem algumas noções implícitas de Interculturalidade.



(1) Devido à permeabilidade deste nível podem verificar-se algumas das condições à base de interculturalidade, mas ainda a um nível de inconsistência

Alguns exemplos ilustrativos desta posição (**Nível 3**)

JOÃO

A1	Questão n.º 1	O que encontras de diferente e de comum nos dois documentos que acabaste de analisar?
	Resposta	Estas fontes relatam factos que aconteciam, <u>já que os portugueses eram um povo comerciante</u> , viajante de navegadores e descobertas. Estas fontes são <u>uma descrição das impressões que um povo ficou em relação ao outro</u> .

PATRÍCIA

A2	Questão n.º 3	Indica os factores que no teu ponto de vista poderiam ter condicionado estes autores ao descreverem outros povos.
	Resposta	Os factores que podem ter condicionado estes autores terão sido <u>a sua sociedade, a sua economia, o grau de desenvolvimento, as descobertas que fizeram e a fama que adquiriram ao longo dos tempos</u> .

TIAGO

A3	Questão n.º 9	Que reacções terão tido as pessoas daquela época ao ouvirem estes relatos?
	Resposta	As pessoas daquela época poderiam ter reacções variadas entre as quais: Como é que se sabe?! Não acredito! Agora tudo vai mudar para melhor! Onde é que fica isso? Quero conhecer essa terra.

SÓNIA

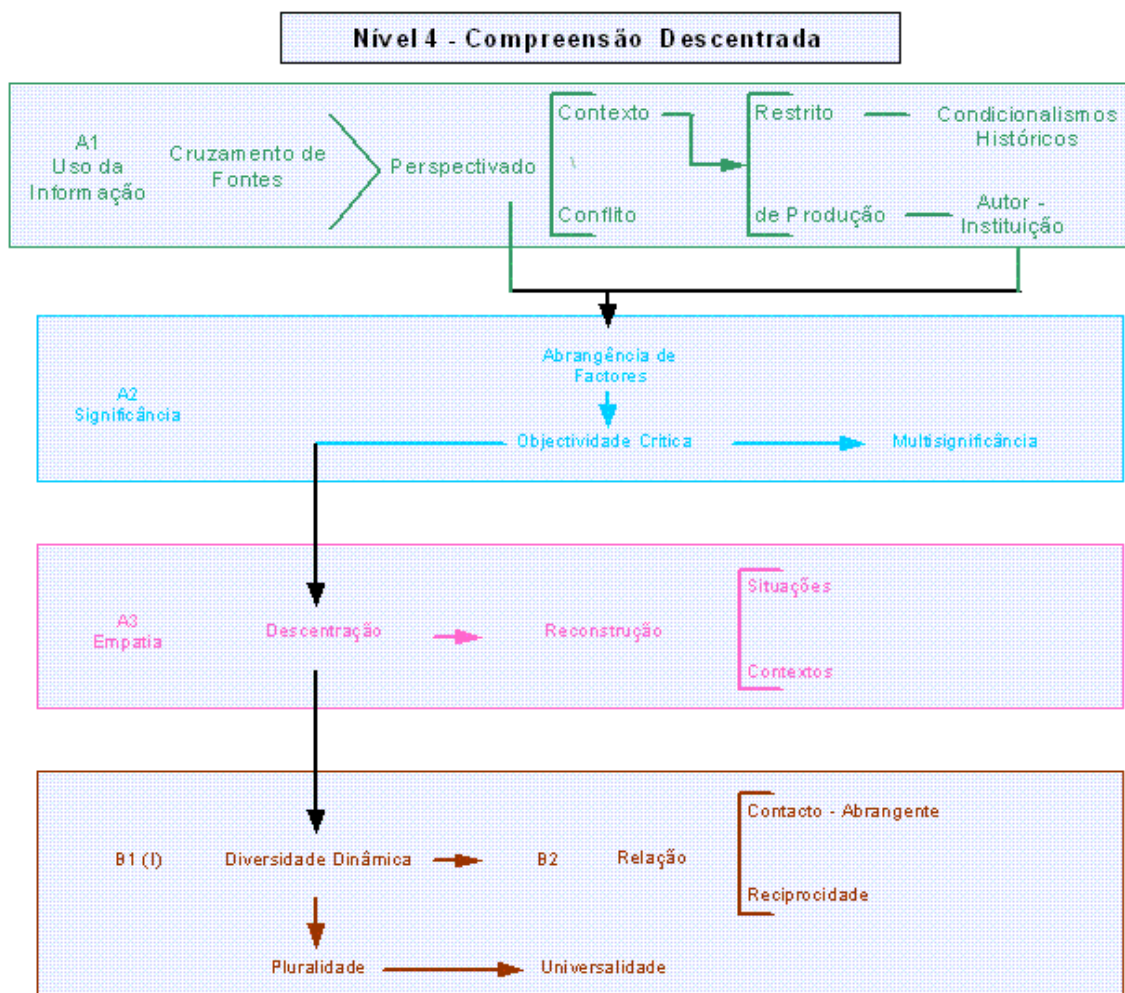
B1	Questão n.º 5	Achas que estes documentos por si só evidenciam a forma como estes povos se relacionaram entre si? Justifica
	Resposta	Estes documentos são uma boa introdução <u>à forma como os povos se relacionaram entre si(...)</u> esclarecem-nos um pouco sobre a forma como viviam estes povos(...) <u>e permitem-nos fazer uma comparação</u> .

NELSON

B1	Questão n.º 5	Achas que estes documentos por si só evidenciam a forma como estes povos se relacionaram entre si? Justifica
	Resposta	Eu acho que estas fontes não são suficientes para compreender o que os povos pensavam uns dos outros, <u>porque em cada país há regiões e em cada região encontra-se um diferente modo de vida e diferentes costumes</u> .

Nível 4 - Compreensão Descentrada

Nas ideias destes alunos observa-se uma selecção crítica da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e produção. A multisignificância é explícita e o passado tende a ser reconstruído no seu contexto próprio, numa postura descentrada. O conceito de Relação assume centralidade e a Diversidade é encarada num processo dinâmico. Por isso, estas ideias pressupõem noções de Interculturalidade.



Alguns exemplos ilustrativos desta posição (Nível 4)

SALOMÉ

A1	Questão n.º 2	Consideras que estas fontes foram produzidas por alguém? a) que faz uma observação superficial sobre as pessoas b) que conhecia as pessoas que está a descrever c) que são fruto dos contextos em que as pessoas viviam Justifica a opção seleccionada.
	Resposta	<u>Os autores destes documentos conheciam as pessoas que descreveram</u> , talvez não individualmente mas têm convivência com este povo sobre o qual escreveram pois se não fosse dessa forma seria impossível descrever com tanto pormenor.[Alínea b)]

RICARDO

A2	Questão n.º 1	O que encontras de diferente e de comum nos dois documentos que acabaste de analisar?
	Resposta	Eu creio que estas <u>pessoas que viveram no tempo dos Descobrimentos</u> e em que os <u>portos em que paravam para comprar produtos e para descansar eram simples pontos de paragem ou passagem e o curto espaço de tempo da sua estadia iria condicionar a descrição do povo em causa</u> .

ANA

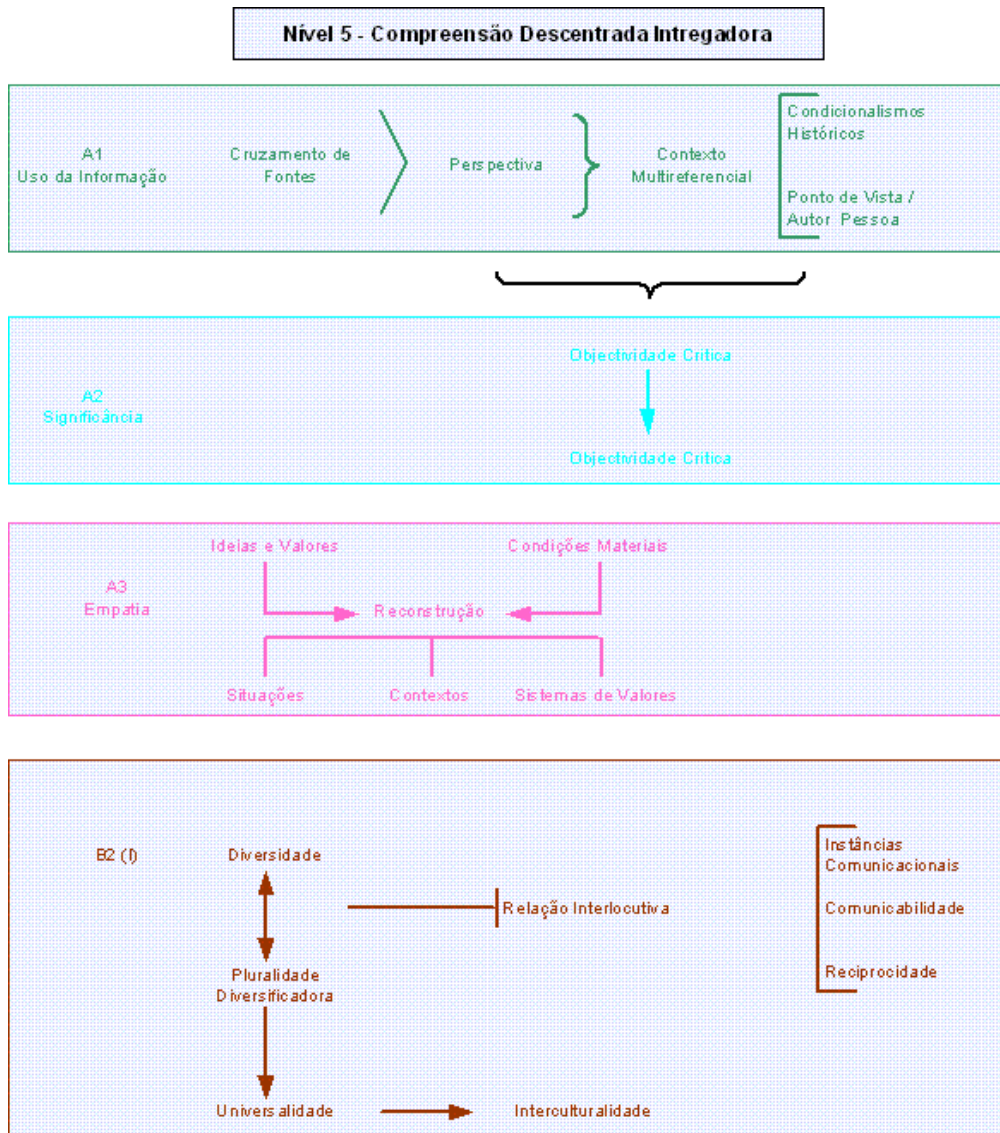
A3	Questão n.º 8	Qual terá sido a atitude do Rei português ao tomar conhecimento destes relatos?
	Resposta	<u>O Rei português deve ter reagido bem, se ambos os povos têm boas relações e até os primeiros encontros deram frutos então ele deve ter ordenado a continuidade das trocas comerciais criando feitorias para que essas trocas fossem eficientes e rápidas</u> . As riquezas e os luxos foram constantemente transportadas pelos portugueses de um lado para outro.

MARLENE

B1	Questão n.º 2	Consideras que estas fontes foram produzidas por alguém? a) que faz uma observação superficial sobre as pessoas b) que conhecia as pessoas que está a descrever c) que são fruto dos contextos em que as pessoas viviam Justifica a opção seleccionada.
	Resposta	Penso que as informações contidas nos documentos <u>são resultado da interacção entre ambos os povos, mas que esta relação não tinha por objectivo conhecer profundamente os hábitos e modos de vida de uns e de outros</u> . Penso que estas informações <u>são impressões que retiveram depois dos contactos estabelecidos</u> (provavelmente de natureza comercial). Por outras palavras, ao efectuarem as transacções comerciais em que os portugueses trocam "os produtos que têm pelos que não possuem" revelavam traços da personalidade e costumes do seu povo, são esses traços que estes escritores descrevem nestas suas obras.[Alínea c)]

Nível 5 - Compreensão Descentrada Integradora

Neste nível observa-se uma selecção crítica e consistente da informação, considerando-a no seu contexto de mensagem e de produção. A multisignificância é explícita e a “reconstrução” do passado é feita de forma contextualizada e com base em argumentos abertos a novas possibilidades, numa postura descentrada. O conceito de Relação é central e em conexão com ideias de Universalidade. Por isso, as noções de Interculturalidade implicam a compreensão de uma Universalidade Plural.



Alguns exemplos ilustrativos desta posição (Nível 5)

ARTUR

A1	Questão n.º 1	O que encontras de diferente e de comum nos dois documentos que acabaste de analisar?
	Resposta	No meu ponto de vista estes dois documentos retratam o povo português e também o povo japonês. Desta forma, <u>no documento 1 temos a análise sobre o povo português, em forma de crónica, escrita por um japonês. No documento 2 temos a análise sobre o povo japonês, em forma de informações, escritas por um português. Analisando as datas dos respectivos documentos, podemos enquadrar estes no contexto histórico da Expansão Marítima (iniciada pelos portugueses e que culminou com a chegada ao Oriente e à Ásia(...)).</u>

MAFALDA

A2	Questão n.º 5	Achas que estes documentos por si só evidenciam a forma como estes povos se relacionaram entre si? Justifica.
	Resposta	Os textos reflectem a <u>opinião de pessoas relativamente a outras culturas que não a sua, o que torna natural a existência de versões parciais que podem levar o leitor crer numa observação superficial. O choque cultural seguido do etnocentrismo originam informações incompletas e por vezes a incompreensão de determinados fenómenos sociais de outra cultura.</u>

XAVIER

A3	Questão n.º 5	Achas que estes documentos por si só evidenciam a forma como estes povos se relacionaram entre si? Justifica.
	Resposta	Era através destas crónicas que as pessoas comuns ficavam a saber por onde andavam os seus marinheiros e também de onde vinham os produtos exóticos para os quais na maioria dos casos apenas podia olhar... compreendiam a necessidade que o Rei teve de mandar instalar feitorias, estabelecendo ligações administrativas e diplomáticas.

TÂNIA

B1	Questão n.º 11	De que forma este tipo de contactos contribuiu para o conhecimento do mundo actualmente?
	Resposta	<u>(...) todas as riquezas e os costumes passaram de uns povos para os outros enriquecendo a cultura de alguns países. Por isso se torna importante reconhecermos o quão foi fundamental para nós conhecermos a cultura de 'outros' desta forma se compreende como é que o mundo evoluiu, pois agora usufruímos de riquezas espirituais enriquecendo a nossa cultura.</u>

Reflexões finais

Em síntese, os dados obtidos permitem sugerir que, por um lado, as concepções ligadas à ideia de Diferença (e ao aparato conceptual que a acompanha) estão ligadas a um pensamento histórico menos elaborado, conseqüentemente mais restrito. Por outro lado, os alunos que mostram um pensamento histórico mais sofisticado, ao nível da Empatia (na sua perspectiva contextual) e da Significância (numa perspectiva multisignificante), apresentam uma objectividade crítica que lhes permite avançar com maior facilidade para conceitos como o de *Diversidade, Relação, Universalidade*, enquadrando a sua visão do mundo numa perspectiva Intercultural.

Realce-se que este modelo conceptual não focaliza prioritariamente o nível em que o pensamento individual - de cada aluno - se encontra, mas sim a emergência de respostas indicadoras de um dado padrão de ideias, mais ou menos elaboradas segundo o enquadramento teórico assumido. Por isso, registaram-se oscilações de padrões de ideias ao longo das respostas a vários itens, por parte de cada aluno. Estas oscilações de ideias observadas no estudo convergem com a teorização sobre modelos de progressão conceptual em Educação Histórica, discutidos especialmente por Peter Lee (2001 e 2005) e observados em diversos estudos, nomeadamente em Barca (2000) acerca das ideias de provisoriedade da explicação histórica em adolescentes portugueses.

É de registar ainda que tais oscilações podem ocorrer de forma mais ou menos acentuada, nos diversos níveis de elaboração. Neste estudo, foi sobretudo nas respostas dos alunos correspondentes à emergência de uma compreensão descentrada (Nível 3) que se registou uma maior oscilação conceptual, entre uma atitude auto/etnocentrada e uma atitude descentrada. Por isso, este nível contém um certo grau de permeabilidade no posicionamento do aluno face a noções de Multi e Interculturalidade.

Para além da tentativa de resposta às questões de investigação, outros resultados subsidiários emergiram, como por exemplo um aparentemente maior desafio cognitivo suscitado por situações de diálogo cultural, em contraposição com situações de conflito entre povos. O papel da carga emocional face a situações de confronto, quando este envolve a própria identidade (nacional, como foi o caso de uma das situações propostas), parece condicionar a argumentação em torno das questões de Interculturalidade.

A abordagem quantitativa realizada não evidenciou diferenças estatisticamente significativas no que respeita a níveis de progressão por idade e por sexo, embora se tenha detectado uma correlação positiva entre idade e os níveis de progressão. No entanto, o ano de escolaridade frequentado pelos alunos parece influenciar o seu posicionamento nos níveis de progressão, uma vez que as respostas dos alunos do 12º ano se situam significativamente mais nos níveis sofisticados do que as respostas dos alunos do 10º e 11º anos.

Contribuições do presente estudo para o Ensino da História

O presente trabalho (enquanto síntese de um estudo mais vasto) pretendeu clarificar alguns dos pressupostos teóricos e investigativos em que assentam os discursos, quer normativos, quer metodológicos sobre o “ papel formativo” da História, no âmbito da sociedade Intercultural.

O carácter impressionista com que se tem procurado responder à ideia de “ papel formativo” atribuído à disciplina de História, em torno de preocupações de desenvolvimento de atitudes de “tolerância”, “respeito pela diferença”, “cooperação entre povos” exige uma posição que leve à reflexão fundamentada e sistemática sobre a reformulação de concepções numa área central para a Educação como a que se prende com a Interculturalidade, e que implica um agir em coerência.

O conhecimento do pensamento dos jovens sobre a sua Compreensão Histórica relacionada com ideias de Interculturalidade permitirá perceber melhor um conjunto de elementos essenciais ao nível das decisões sobre os conteúdos da disciplina, da concepção dos manuais escolares, das opções metodológicas na sala de aula e, ainda, na construção de projectos escolares, numa perspectiva interdisciplinar:

- a) Ao nível da selecção de conteúdos da disciplina e de concepções dos manuais é necessário que a ideia de Relação entre os seres humanos esteja presente, como centro da noção de Universalidade;
- b) Ao nível das opções metodológicas, propor aos alunos experiências de aprendizagem que problematizem situações de diálogo, sem omitir as de confronto. Atender às ideias tácitas num plano que privilegie a interacção aluno/professor e aluno/aluno;
- c) Ao nível dos projectos escolares, que se ultrapasse o mero “folclore cultural” envolvendo os alunos em pesquisas problematizadoras dos encontros culturais.

Desafios em aberto

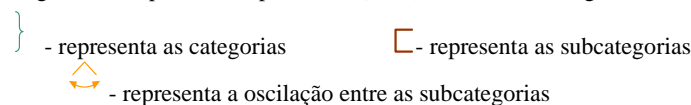
Este estudo assume-se com a provisoriedade de uma exploração inicial de um problema de investigação cuja relevância valerá a pena considerar em futuros projectos.

Parece essencial que este objecto de investigação permita questionar outros alunos, dos mesmos ou de outros anos de escolaridade, em diversos contextos culturais, em Portugal e em outros países. Tal permitirá que os resultados possam ser confrontados em debate, entre investigações a nível internacional e em fóruns onde se explicitem as principais correntes da reflexão sobre a Interculturalidade, enquanto preocupação constante das sociedades contemporâneas.

Neste quadro de preocupações, faz sentido aprofundar também a ideia de uma intersecção entre “Consciência Intercultural” e “Consciência Histórica”.

Notas

- ¹ Estudo implementado no âmbito do Projecto ‘Consciência histórica: Teoria e Práticas’, aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo POCTI, participado pelo fundo comunitário europeu FEDER.
- ² A reflexão e conseqüente divulgação da abordagem intercultural preconizada pelo trabalho de Martine Abdallah-Preteille têm tido expressão significativa em alguns dos estudos publicados por Adalberto Dias de Carvalho, sejam da sua exclusiva autoria ou sob a sua coordenação. Outros autores como Blandina Lopes e mais recentemente J. Gonçalves tem procurado sintetizar algumas das linhas de força do pensamento desta autora enquadrando a abordagem intercultural enquanto eixo essencial nas questões educacionais, apontado para um dos objectivos da Filosofia da Educação.
- ³ Refira-se o contributo de Francis Jacques para a reflexão sobre a noção de relação nomeadamente enquanto base teórica essencial para a reflexão sobre a Interculturalidade (este autor será abordado neste capítulo em secção posterior)
- ⁴ O mestrado em Supervisão do Ensino da História, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade do Minho tem produzido nos últimos anos um conjunto de trabalhos na área da cognição em História que convergem, nos seus pressupostos e objectivos, com a investigação britânica e americana, procurando estabelecer, por um lado, o levantamento de dados sobre o pensamento histórico dos alunos portugueses e, em alguns casos, estabelecendo paralelo com os resultados da investigação britânica e americana. Estes trabalhos consubstanciados em dissertações de mestrado têm dado a conhecer a literatura produzida nos diferentes pólos de investigação internacional. Efectivamente, verifica-se nestas dissertações um esforço ao nível do trabalho de revisão de literatura no sentido de verter para a língua portuguesa os resultados da investigação nesta área. Neste sentido, seria redundante um aprofundamento de algumas áreas dessa mesma literatura no presente trabalho. Relativamente ao estudo das ideias de segunda-ordem ligadas com a Empatia Histórica e a Significância (as duas áreas das ideias de segunda-ordem tratadas no presente estudo) foram apresentadas duas dissertações de mestrado em Supervisão do Ensino da História no ano de 2004 e 2005, que apresentam revisões de literatura bastante aprofundadas sobre as referidas temáticas, às quais mais à frente se fará referência.
- ⁵ Sobre os primeiros estudos britânicos sobre cognição histórica veja-se Barca, I. (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (pp. 23-34).
- ⁶ A propósito desta proposta de níveis de progressão, o investigador chama à atenção para o facto desta ser uma “construção interpretativa” com base na leitura de evidência sobre as ideias das crianças, sublinhando que esta é uma possibilidade entre outras. Assinala, ainda, um princípio fundamental quando se consideram modelos desta natureza: é que a sua validade só é aplicável a um grupo de crianças, nunca como um padrão de aprendizagem para um indivíduo, sendo contextualizado num ambiente escolar e cultural (Lee, 2003).
- ⁷ Monsanto, M. (2004) *Concepções de História sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal: um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Minho.
- ⁸ O trabalho de Isabel Barca op. cit, é profundamente marcado pelos resultados da investigação de Peter Lee e Rosalyn Ashby, seguindo de perto este princípio da progressão dos alunos em História. Nesta sequência, a investigação em Portugal tem privilegiado as hipóteses investigativas que fundamentam empiricamente este princípio, nomeadamente um conjunto de trabalhos de dissertação de mestrado já aqui referenciados.
- ⁹ O Projecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) teve início no ano 1991 e investigou as concepções em História de crianças dos 7 aos 14 anos de idade.
- ¹⁰ No projecto CHATA, esta estabilidade foi testada através da triangulação de três baterias de tarefas diferentes que apresentavam diversos tipos de evidência histórica.
- ¹¹ Veja-se a título de exemplo os trabalhos sobre Significância de Peter Seixas, Keith Barton e Linda Levstik.
- ¹² O presente estudo é uma síntese da investigação da autora apresentada a provas de Doutoramento na área da Educação, especialidade de Metodologias do Ensino da História e das Ciências Sociais, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, intitulada “A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens”.
- ¹³ As representações diagramáticas onde se procurou cartografar os núcleos conceptuais presentes nas ideias dos alunos, aproximando-se do modelo diagramático apresentado por Barca (2000), utilizaram as seguintes notações:



Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Intercultural Communication: Elements for a Curricular Approach. Disponível em: <http://home.fr.inter.net/barbier/travaux%20lec/interculturalcomunicacion.html> (2003.10.08)
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Pour un Humanisme do Divers. Disponível em: <http://www.Forumeduc.n et /txt-humanisme htm> (2003.10.08)
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Apprendissage de L'altérité e de la diversité au service des échanges de jeunes. Forum Euro-méditerranéen des échanges des jeunes. Disponível em: http://66.155.35.198/forum-euromed/edito/fr/conf_pretceille.html (2002.24.05)
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999) *L' Education Interulculturelle*. Paris: P.U.F.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) *Vers une Pedagogie Interculturelle*. Paris : Anthropos
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) *Quelle École pour quelle integration?*. Paris: Hachette.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1996) *Education et Communication Interculturelle*. Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1998) *Étique de la Diversité*, Paris: PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1999) *Diagonales de la Communication Interculturelle*. Paris: Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1999) *Education et Communication Interculturelle*, Paris: P.U.F.
- ALCINA, M. (1999) *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- AUGE, M. (1994) *Pour une Anthropologie des Mondes Contemporains*. Paris: Flammarion.
- BARCA, I. (2001) A imagem do Eu e do Outro na perspectiva de estudantes portuguesas. In *Investigação Histórica e Educacional Tendências Perspectivas e Panorâmicas. O estudo da História*, n.º 4. Lisboa: A. P. H., pp. 237-253.
- BARCA, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BOIX-MANSILLA, V. (2000) Historical Understanding: Beyond the Past into the Present. In STEARNS, P. ; SEIXAS, P. ; WINEBURG, S. (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. Nova York-Londres: Nova York University Press, pp. 331-351.
- CARVALHO, A. D. (2000) *A Contemporaneidade como Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. D. (1998) Aporética da Problemática da Diversidade e da Identidade, In CARVALHO, A. D. et alli (Coord.) *Diversidade e Identidade*. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação. Porto: Instituto de Filosofia da F.L.U.P., pp. 61-70.
- CERCADILLO, L. (2000) Significance in History: student's ideas in England and Spain. Given at the Symposium Creating Knowledge in the 21 century: Insights from Multiple Perspectives - AERA Conference. New Orleans.
- COBO, R. (s/d). *Multiculturalismo, Democracia y Participacion Política*. Disponível em: <http://www.geocities.com/thens/Parthenon/8947/rosacobo.htm> (2002.10.23)
- CORTESÃO, L. (1997) Comentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira. In *Colóquio Educação e Sociedade*, 1/97- Nova série. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, pp.89-93.
- FERREIRA, C. (2004) *A Empatia Histórica ao tema da "Censura no Estado novo em Portugal": um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e

- Psicologia, Universidade do Minho.
- GALINO, A.; ESCRIBANO, F. (1990) *La education Intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- GONÇALVES, J. (2004) Interculturalidade e personalismo. Uma abordagem antropológica a partir da interpelação crítica de Abdallah-Preteuille. In NASCIMENTO, E. *et alli, Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Afrontamento, pp. 59-151.
- KASTORYANO, R. (2004). (Org.) *Que Identidade para a Europa? O Multiculturalismo e a Europa. O problema da Identidade Europeia*. Lisboa: Ulisseia.
- LAVILLE, C. (2004) Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. In SEIXAS, P. (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University Press of Toronto, pp. 165-182.
- LEE, P. (2005) Putting Principles into Practice: Understanding History, In *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, P. (2004) Understanding History. In SEIXAS, P. (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University Press of Toronto, pp. 129-164.
- LEE, P. (2003) Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: Compreensão da vida no passado. In Barca, I. (erg.) *Educação Histórica e Museus. Actas das 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 19-36.
- LEE, P. (2000) History Education Research in the UK: a schematic commentary. Comunicação apresentada no encontro anual da Educational Research Association.
- LEE, P. (1984 a) Historical Imagination. In DICKINSON, A.; LEE, P.; ROGERS. P. (eds.) *Learning History*. Londres: Heinemann Educational Books, pp. 85-116.
- LEE, P. (1984 b) Why Learn History? In DICKINSON, A. K.; LEE, Peter; ROGERS. P.J. (eds.) *Learning History*. Londres: Heinemann Educational Books, pp. 1-19.
- LEE, P.; ASHBY, R. (2002) Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. Nova York-Londres: Nova York University Press, pp. 199-221.
- LEE, P.; ASHBY, R. (2001a). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding, In DAVIES, O.; YAEGER, A.; FOSTER, S. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., pp. 21-50.
- LEE, P.; ASHBY, R., DICKINSON, A. (2001) Signs of Time: The State of History Education in UK. In DICKINSON, A, GORDON, P.; LEE, P. (eds.) *Raising Standards in History Education*. International Review of History Education, Vol.3, London : Woburn Press, pp. 190-218.
- LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R. (1998) Research Children's Ideas about History. In VOSS, J.; CARRETERO, M. (eds.) *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn Press, pp. 227-251.
- LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R. (1987) Researching Children's Ideas about History. In VOSS, J. ; CARRETERO, M. (eds.) *Learning and Reasoning in History*. International Review of History Education, vol.2. Londres: Woburn Press, pp. 227-253.
- LEVSTIK, L.; BARTON, K. (1996) "They use some of their past" : Historical salience in elementary children's chronological thinking, In *Curriculum Studies*, vol. 28, n.º 5, pp. 531-576.
- MONSANTO, M. (2004) *Concepções de História sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal: um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- OAKESHOTT, M. (1993) *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSA, J. (2001). A Postura Construtivista e a Formação Continuada de Educadores: reflexões a partir do

- Conceito de Internalização de L.S. Vygotski. In *Linhas. Revista do Mestrado em educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UDESC, pp. 25-38.
- RÜSEN, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In SEIXAS, P. (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SANTOS, B. (org.) (2003) *Reconhecer para libertar. Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Brasil: Ed. Civilização Brasileira, pp. 21-34.
- SHEMILT, D. (1980) *Evaluation Study: schools council history 13-16 Project*. Edinburg: Holmes McDougall.
- SEIXAS, P. (2001) Standards for Historical Thinking: History Education Reform in Oakland, California. In DICKINSON, A.; GORDON, P.; LEE, P. (eds.) *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*. Londres: Woburn Press, pp. 1-19.
- SEIXAS, P. (1993) Historical Understanding among Adolescents in a multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, vol.23, n.º 3, Fall, pp. 301-327.
- WIEVIORKA, M. (2002) *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

Correspondência

Júlia Castro, investigadora externa, Universidade do Minho, Portugal.
E-mail: julia.isabel.castro@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
