

AS EXPLICAÇÕES DE ALUNOS SOBRE O CONFLITO ISRAELO-ÁRABE: um estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico¹

Paula Dias

Universidade do Minho
Portugal

Resumo

Este trabalho insere-se na linha de investigação sobre ideias dos alunos em conceitos de segunda ordem em História, relacionada com uma abordagem de aprendizagem construtivista. O conceito central foi a Explicação Histórica, entendida como a procura da resposta a uma questão de tipo “Porquê?” sobre uma situação histórica concreta – O Conflito Israelo-Árabe. Através de um estudo empírico descritivo, de carácter essencialmente qualitativo, procurou-se indagar qual a Estrutura Explicativa subjacente a estas ideias, em dois construtos: *Modo Explicativo e Peso Factorial*. Os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico do Norte de Portugal foram a população alvo deste estudo. Desta população, foi seleccionada uma amostra constituída por 80 alunos organizados em cinco grupos – turma. Os dados foram recolhidos em duas fases: Estudo Piloto e Estudo Final e analisados segundo a *Grounded Theory*. A análise de dados gerou um modelo conceptual de Estrutura Explicativa organizado em quatro níveis de elaboração: *Nível 1- Descrição; Nível 2- Explicação Restrita; Nível 3- Relato Explicativo e Nível 4- Narrativa Explicativa*. Desta análise emergiram algumas implicações consideradas importantes para o Ensino de História.

Palavras-chave: Cognição Histórica; Explicações do Conflito Israelo-Árabe; Progressão da Estrutura explicativa; Perspectiva em História

Abstract

This work is grounded on the line of research about students’ ideas in second order historical concepts, and relates to a constructivist approach of learning. The central concept explored was Historical Explanation, conceived as the search for an answer to a question of “Why?” type about a particular historical situation - the Israeli-Arab Conflict. The empirical, descriptive study of a qualitative nature aimed to investigate the Explanatory Structure underlying students’ ideas considered in two constructs: *Explanatory Mode* and *Factorial Weight*. Students attending the 3rd Cycle of Basic Schooling (7-9 grade) from the Northern Portugal were the target population of this study. From this population, a sample of 80 students ,attending five class-groups in a school located in a rural environment, was selected. Data collection was carried out in two phases: the Pilot Study and the Final Study. Data analysis was guided by the *Grounded Theory*. This analysis gave rise to a model of students’ ideas organized in four levels: *Level 1 – Description; Level 2 – Restricted Explanation; Level 3 – Explanatory Account; Level 4 – Explanatory Narrative*. From that analysis some implications seen as important to the History teaching are presented.

Keywords: Historical Cognition; Explanations on the Israeli-Arabe Conflict; Progression in the Explanatory Structure; Perspectives in History

Introdução

O trabalho aqui apresentado tem como enquadramento geral o Ensino da História, uma vez que foi a inquietação profissional da autora que esteve na origem primordial da sua realização e como contexto específico, a dissertação de Mestrado na área de Supervisão Pedagógica do Ensino de História, da Universidade do Minho¹.

Perante a inquietação sentida de tornar a História mais útil e interessante para os alunos e conseguir desenvolver as inúmeras potencialidades desta disciplina, procuraram-se respostas em algum suporte teórico que sustentassem o carácter de charneira e síntese deste trabalho, pois situa-se na confluência de três vertentes teóricas principais: teorias e modelos de aprendizagem, debates teóricos sobre a História e investigação realizada na área da cognição histórica.

Quadro teórico

No campo das teorias e modelos de aprendizagem, analisaram-se algumas concepções teóricas e assumiu-se uma como enquadramento educacional deste trabalho - a orientação construtivista - porque oferecia a possibilidade de conciliar a natureza conceptual da disciplina, as suas orientações metodológicas e os processos psicológicos de carácter construtivo dos alunos. Assim, entende-se o aluno como um agente activo da aprendizagem da História e que, a partir dos seus conhecimentos tácitos,³ vai construindo e reconstruindo os seus significados históricos.

Analisando as teorias e modelos de aprendizagem que influenciaram e moldaram as práticas educativas ao longo do século anterior e continuam a norteá-las no presente, concorda-se com Santos (1998), ao concluir que duas grandes orientações epistemológicas marcaram o panorama educativo: até aos anos cinquenta do século XX, dominaram as correntes empiristas, a partir de então, as correntes racionalistas. Tais orientações tiveram as suas congéneres no domínio psicopedagógico, as primeiras, nas teorias associacionistas ou behavioristas, e as segundas, nas teorias cognitivistas.

Associada à concepção empirista que colocava a tónica no poder ilimitado do método científico, na observação espontânea e nos “factos científicos” já dados, surge a perspectiva behaviorista⁴ que considera a aprendizagem como o resultado de um processo de condicionamento derivada da relação directa entre estímulo e resposta, reservando ao sujeito um papel passivo que se limita a responder a estímulos que vêm do exterior. Neste contexto, o aluno é considerado uma tábua em branco que adquire o conhecimento do meio através de mecanismos associativos, não passando, portanto, de um recipiente passivo e moldável, reduzido ao saber fazer e ao comportamento exterior observável e passível de ser medido. Nesta concepção, a intervenção educativa tem um carácter mecanicista porque pressupõe uma determinação precisa de um momento inicial (início da aprendizagem), de um momento final (meta a atingir) e de uma sequência lenta e programada de actividades a realizar para percorrer o caminho entre esses dois momentos, não sendo considerados os

percursos mentais envolvidos no processo. A orientação behaviorista, centrada no aspecto externo e simplista da modificação do comportamento humano, coloca a tónica mais no resultado do processo do que no desenvolvimento do mesmo. Nela, o educando foi relegado para um plano totalmente dependente de programas previamente estabelecidos que o levam a atingir um fim claramente delineado, sendo o programador o centro da aprendizagem e não o aluno (Tavares e Alarcão, 1990).

A orientação behaviorista apesar de se ter oposto aos modelos de ensino de tipo tradicional ou transmissivo, acabou por ser muitas vezes assimilada por estes, que considerando a aprendizagem como a simples transmissão/ reprodução de um conjunto organizado de conteúdos, a utilizaram na perspectiva de simples reprodução de conhecimentos pelos alunos sem a componente de treino que ela comportava, levando muitas vezes à confusão entre as duas teorias.

No campo do Ensino da História, o modelo behaviorista puro pouco se fez notar, pois o que se destacou mais foi o chamado “Modelo tradicional de Ensino”, no qual predominam os conteúdos que, segundo uma concepção positivista a ele subjacente, são um saber feito, objectivo e ordenado cronologicamente desde a pré-história até à actualidade, ou seja um saber com carácter enciclopédico que pretende transmitir uma visão “completa” mas superficial da História. O centro do ensino é o conteúdo que é transmitido ao aluno pelo professor. O aluno só tem que armazenar e reproduzir esse conteúdo numa prova escrita ou oral. Todo o processo é orientado de fora para dentro, tendo o aluno como um ente passivo e reprodutor do saber histórico, transmitido magistralmente pelo professor a partir do manual (Goñzalez Muñoz, 1996). Este modelo, dominante até aos anos 50 do século XX, parece ser ainda hoje muito utilizado nas escolas, contribuindo para uma visão deturpada do valor da disciplina de História quer pelos alunos quer pela sociedade em geral.

A partir dos anos cinquenta do século XX, as posturas referidas começaram a ser questionadas pelo surgimento das correntes epistemológicas racionalistas e pelas teorias cognitivistas no campo psicopedagógico, iniciando-se assim, segundo Santos (1998), uma fase marcada pelo esforço de mudança que vai estender-se até aos anos 70 do mesmo século e que foi marcada pelas ideias de Piaget e Bruner, e conseqüentemente pela tentativa de aplicação do método tendo em conta os estádios de desenvolvimento dos alunos e do método por descoberta.

As propostas epistemológicas racionalistas colocaram em causa a observação espontânea, advogando que é indispensável um enquadramento teórico que oriente a observação e que esta nunca é neutra mas sim orientada por uma teoria cada vez mais profunda e sofisticada. Sendo assim, quando o sujeito parte para a aprendizagem não está em branco mas munido com uma estrutura cognitiva que irá condicionar essa aprendizagem. Baseadas neste pressuposto, surgem as teorias psicopedagógicas cognitivistas.

Na perspectiva cognitivista, aprender não é só acumular e reproduzir nova informação (Modelo tradicional), nem simplesmente adquirir respostas automáticas (Modelo behaviorista), mas uma construção activa da informação recebida, que opera uma mudança na estrutura cognitiva do sujeito, tornando-a mais sofisticada e eficaz. Neste contexto, o

sujeito é um agente activo, capaz de criar o seu próprio significado do que aprendeu e de impulsionar a evolução das suas estruturas em resultado da experiência e das competências que vai adquirindo. No campo educativo, esta perspectiva coloca o aluno no centro da aprendizagem, não como o “protagonista comodista”, mas um protagonista activo e responsável pela sua aprendizagem, que atribui um significado próprio aos estímulos vindos do exterior. Por isso, o ensino deve relacionar-se com as suas necessidades pessoais e adaptar-se aos seus níveis de competências, promovendo a interrelação entre estas e as novas que lhe são propostas, nunca esquecendo que a estrutura cognitiva do aluno depende da sua visão do mundo e das experiências que teve anteriormente. Contrariamente aos behavioristas, os cognitivistas centram as suas preocupações nos processos mentais internos de conhecimento e não apenas nos resultados externos e observáveis do comportamento (Tavares e Alarcão, 1990).

Num ambiente cognitivista, surgiu então durante as décadas de 60 e 70 do século XX, o modelo de ensino por descoberta que teve como mentores Piaget e Bruner e que sendo traduzido na práticas de diferentes maneiras, colocou a tónica na actividade do aluno, nas suas capacidades e na aprendizagem prática contra a instrução teórica. No campo do Ensino da História, segundo este modelo, o saber histórico deveria servir essencialmente para cada aluno conseguir uma melhor compreensão da realidade, ou seja, o conteúdo histórico deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio para o sujeito aprendente desenvolver competências de compreensão e de análise crítica do presente. Da História interessa sobretudo a metodologia do historiador e o aprender a fazer História tende a substituir a aprendizagem de um saber já construído. Assim a História passa de recebida a descoberta ou investigada (Goñzalez Muñoz, 1996). Também este modelo começou a ser questionado a partir dos anos 80 do século XX, altura de um balanço crítico do ensino, segundo Santos (1998). Tais críticas foram feitas por autores como Ausubel que questionou as vantagens do método por descoberta e defendeu uma complementaridade entre este e o método expositivo. Também se questionou a demasiada preocupação nos resultados em detrimento do decorrer do processo, no contexto de um outro modelo, a pedagogia por objectivos. Este balanço crítico abriu caminho para a substituição efectiva de uma concepção do sujeito que aprende como sujeito informado e receptor de saberes construídos, por uma concepção de um sujeito interpretativo que decifra o saber de acordo com as suas ideias, crenças e sistemas de valores (Santos. Ibid.).

A partir da década de 90 do século XX, iniciou-se uma nova fase com a afirmação das novas perspectivas construtivistas da aprendizagem que colocam a tónica na construção/reconstrução activa dos conhecimentos por parte do aluno, que se vai aperfeiçoando e interagindo com o meio (Santos, Ibid.).

Apesar do construtivismo ser considerado por muitos autores como um corpo ainda fragmentado, com ideias precedentes de várias teorias do campo da psicologia cognitivista: teoria piagetiana, aprendizagem social de Vigotsky, aprendizagem significativa de Ausubel, processamento de informação, entre outros, considera-se como uma das vias mais promissoras para um ensino consentâneo com as novas exigências do mundo em que vivemos (Goñzalez Muñoz, 1996).

É então, nestas novas perspectivas construtivistas da aprendizagem que se insere este trabalho, pois, por um lado, pressupõe-se que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção muito própria de cada ser humano de acordo com os seus esquemas mentais, que vai complexificando na sua interrelação com o meio e de acordo com a natureza das situações com que se vai deparando. Ou seja, quando o aluno se depara com uma situação de aprendizagem, fá-lo com os esquemas mentais que já possui (conhecimentos prévios ou tácitos) e esses irão condicionar a aprendizagem futura, pois ela só será verdadeiramente significativa se o aluno a conseguir integrar nos seus esquemas. Por outro lado, segundo Santos (1998), sendo ponto assente não esperar que determinadas competências se desenvolvam espontaneamente, verifica-se hoje uma grande preocupação em desenvolver teorias construtivistas para domínios conceptuais específicos dependentes do conteúdo e do contexto, de forma a tornar o mais claro possível a construção cognitiva de determinados campos conceptuais de cada disciplina. Perspectiva-se assim o treino de competências do pensar em articulação com estratégias de mobilização de saberes já construídos e da modificabilidade das estruturas conceptuais para cada domínio específico.

Neste âmbito, o levantamento e exploração dos conhecimentos que os alunos já possuem, quando confrontados com uma dada situação de aprendizagem, apresenta-se como uma actuação imprescindível, pois sendo ponto assente que estes conhecimentos prévios existem, o importante é saber o estado em que se encontram: mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes, mais ou menos adequados ao contexto científico pretendido. Só conhecendo esta base prévia, é possível planificar a intervenção educativa de forma a ir de encontro a esses conhecimentos, uma vez que a aprendizagem significativa resultará da integração entre o que o aluno já possui e o conhecimento novo.

No campo da História, deverá conciliar-se a natureza conceptual da disciplina, as suas orientações metodológicas e os processos psicológicos de carácter construtivo do aluno. A actividade deste já não é somente experimental mas relacionada com a estrutura do conhecimento histórico, concebido não como um conhecimento acabado mas que é preciso reconstruir. Neste processo, o professor e o aluno tornam-se complementares num trabalho interactivo e sem receitas (Goñzalez Muñoz, 1996). Assim, da informação transmitida pelo professor, cada aluno selecciona o que lhe é relevante e reestrutura-a dentro do seu quadro próprio de representação do mundo. Ao professor, como possuidor privilegiado do conhecimento, cabe conhecer as ideias tácitas dos alunos sobre cada tema em estudo, partir delas, proporcionar ideias inclusoras; provocar o conflito cognitivo com situações motivadoras; promover a elaboração conceptual progressiva através de uma diversidade de estratégias assentes na actividade dos alunos, respeitando a metodologia própria do trabalho histórico e criando questões problematizadoras que desafiem o aluno a ir mais longe na sua reconstrução do passado (Barca, 1995). Ao aluno cabe o papel de reconstruir progressivamente e significativamente uma rede hierárquica de conceitos próprios do conhecimento histórico bem como competências de comunicação que lhe são próprias (Goñzalez Muñoz, 1996).

A vertente investigativa em que se filia este trabalho é a vasta linha de investigação já realizada no âmbito da cognição histórica principalmente no Reino Unido, nos Estados

Unidos e noutros países, incluindo Portugal. Mais concretamente na linha investigativa que defende a progressão de ideias dos alunos em conceitos de segunda ordem⁵ como unidades estruturantes da construção do conhecimento histórico substantivo⁶ e, assim, da compreensão histórica dos alunos.

Esta linha de investigação surgiu no Reino Unido nos anos 60 do século passado. Numa primeira fase foi marcada pela tentativa de aplicação do modelo piagetiano ao conhecimento histórico, quer com conceitos de segunda ordem (Hallam, 1967, 1970, 1975; Peel, 1967, 1971), quer com conceitos substantivos (Coltham, 1971; De Silva, 1972). Tais investigações tiveram consequências muito negativas para o lugar atribuído à História nos currículos educativos europeus, uma vez que se concluiu que só na adolescência é que os jovens tinham capacidade para lidar com conceitos históricos.

A partir dos anos 70 do século XX, surgiu uma nova fase, também no Reino Unido, que se encontra em expansão na América do Norte, Portugal, Espanha, Brasil, etc, marcada por alguma contestação às investigações de influência piagetiana e por uma viragem para a investigação das ideias específicas que os alunos têm no campo do conhecimento histórico e da forma como essas ideias evoluem, tendo em atenção critérios específicos da natureza da História. Esta segunda fase ainda hoje se desenvolve e foi-se dividindo em diferentes linhas de investigação.

- a) Uma linha que continua a defender a progressão de ideias em História segundo a Idade (Knight, 1989).
- b) Outra linha que procura investigar a progressão de ideias em História, não em função da idade dos alunos mas do nível de elaboração de ideias apresentado por eles. Esta linha focaliza a investigação em conceitos de segunda ordem (Dickinson e Lee, 1978, 1984; Booth, 1978, 1980, 1987; Shemilt, 1980, 1983, 1984, 1987, 2000; Thompson, 1984; Ashby e Lee, 1987, 2000; Lee, 1996; Medley, 1988; Barca, 2000; Cercadillo, 2000) ou em conceitos substantivos (Cooper, 1991, 1992; Melo, 2001; entre outros).
- c) Outra linha que se vai desenvolvendo mais nos E.U.A e no Canadá e que procura perscrutar quer ideias de segunda ordem, quer ideias substantivas independentemente dos níveis de progressão lógica (estudos referidos em Leinhardt, Beck e Stainton, 1994; Carretero e Voss, 1994; Beck e Mckeown, 1994; estudos de Levstick e Pappas, 1987; Barton, 1996; Wineburg, 1994, 2000; entre outros).

Será no âmbito da segunda linha investigativa aqui apresentada que se enquadra o presente trabalho, ou seja, investigação da progressão de conceitos históricos de segunda ordem, de acordo com os critérios da natureza da História e por graus de elaboração.

No vasto conjunto de conceitos de segunda ordem, insere-se na investigação da progressão de ideias dos alunos sobre a Explicação Histórica, e neste sentido filia-se também num conjunto de investigações específicas já realizadas sobre este conceito, quer retirando algumas influências embora opondo-se ao enquadramento teórico desses

trabalhos (Hallam, 1967; Peel, 1967); quer assumindo plenamente o enquadramento teórico de outros (Dickinson e Lee, 1978, 1984; Shemilt, 1983, 2000; Thompson, 1984; Medley, 1988; Lee, Dickinson e Ashby, desde 1991 no “Chata Project”⁷, Barca, 2000).

De todos estes trabalhos e que surgem como hipóteses orientadoras para o presente estudo, ressaltaram algumas conclusões sintetizadas por Lee (1994), sobre a progressão de ideias:

1. A progressão distingue-se da agregação de informação substantiva, embora esteja relacionada com ela e pode facilmente ser seguida em conceitos de segunda ordem;
2. As crianças e adolescentes revelam ideias tácitas sobre os conceitos históricos de segunda ordem, mesmo quando nada de explícito lhes é ensinado acerca deles e estes conceitos tácitos de segunda ordem afectam profundamente o seu raciocínio substantivo. É possível identificar níveis de progressão nesses conceitos históricos;
3. Os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas que aumentam de importância de nível para nível, apresentam uma natureza multifacetada e logicamente relacionada. Estes níveis são níveis de construto num duplo sentido “*São as formas das crianças fazerem sentido da História... são a nossa forma de fazer sentido do mundo das crianças*” (Lee, *ibid.*p.5).

Sobre a progressão de ideias relacionadas com o conceito de Explicação Histórica, sintetizam-se as seguintes:

- a) A utilização, pelos alunos, de um modelo conceptual integrativo de explicação causal e racional, porque integram nas suas produções causas externas e intenções ou causas internas;
- b) Tendência para a evolução desde modos descritivos para modos explicativos cada vez mais complexos; desde a monocausalidade para a multicausalidade; desde a utilização de um conhecimento meramente substantivo, factual para a utilização de conceitos, de relações entre conceitos e de construções factoriais;
- c) Maior concentração de respostas nos níveis intermédios e menor quer nos níveis mais baixos quer nos níveis mais altos;
- d) Tendência para considerar que a experiência escolar, o grau de familiaridade com o assunto, as características dos materiais e tarefas apresentados, as questões que são formuladas influenciam o nível de desempenho dos alunos.

Em jeito de conclusão desta vertente investigativa, resta dizer que esta linha de investigação continua em pleno desenvolvimento no Reino Unido, E.U.A., Canadá e em Portugal encontra-se num período de discussão e início de síntese sobre a forma como os alunos aprendem História, iniciando-se igualmente o levantamento das formas de ensinar História. Ou seja, procura enveredar-se por dois caminhos complementares e mutuamente

relacionados com o objectivo de desenvolver plenamente as potencialidades da aprendizagem da História, pois segundo Lee (1984, p. 4) “*Se o nosso conhecimento do mundo nunca é um conhecimento instantâneo e traz sempre com ele, alguma concepção substantiva do passado, então ser-se historicamente ignorante é ser-se ignorante*”.

A vertente epistemológica aqui assumida procurou ser consentânea com a vertente anterior, assumindo-se então a História como um conhecimento que é preciso reconstruir e que exige do aluno uma postura activa, numa aprendizagem que se pretende significativa. Nesta concepção de História como conhecimento aberto e em reconstrução, seleccionou-se um conceito de segunda ordem, a Explicação Histórica, pois este conceito surge como uma característica inerente à construção do conhecimento histórico, numa postura de abertura, rigor metodológico e submetido à crítica constante.

Esta vertente epistemológica resultou da análise dos debates em torno da História, pois apesar de não serem novos, eles têm sido fortes nas últimas décadas e têm acompanhado a evolução da disciplina que, por natureza, é sensível às mudanças históricas e por isso, objecto de acesas discussões.

Se hoje o mito científico newtoniano já não serve para compreender a complexidade do real e, em tempo de mudanças, de dúvidas e de incertezas, o paradigma emergente da complexidade parece influenciar tanto a Física como a História, deverá colocar-se em questão a visão linear da História como um crescendo contínuo desde a barbárie até ao progresso, característica de modelos positivistas, pois tal visão está a ser refutada pelos acontecimentos. Há que eliminar da História a ideia de narrativa única e aprender a pensar o passado como uma encruzilhada, a partir da qual são possíveis diversas opções, sem esquecer o rigor científico e de fundamentação teórico-empírica. É nesta perspectiva mais aberta e complexa, que se situa a concepção de História assumida neste trabalho, uma concepção realista, enquanto explicação /interpretação aberta, subjectiva, provisória, mas sistemática dos factos do passado. Concepção que resulta da aplicação de critérios metodológicos específicos, submetida à refutação constante, nunca terminada nem de perspectiva única.

Tal como as diversas concepções da História, também o conceito de Explicação depende do modelo historiográfico adoptado, assim, considerando a explicação uma característica inerente à própria natureza da História (Carr, 1961), analisando os vários modelos de explicação como: o Modelo Nomológico-Dedutivo (Hempel, 1959; Gardiner, 1961); o Modelo Racional (Oakeshott, 1933; Collingwood, 1946; Dray, 1964); o Modelo Estrutural (Lloyd, 1986, 1995) e o Modelo Narrativo (Gallie, 1957, 1964; Atkinson, 1978), chegou-se a um conceito de Explicação Histórica, concordando com Barca (2000), de que este teria que ir de encontro à concepção de História anteriormente definida e que teria que ter um carácter integrador, para poder incluir os aspectos positivos de cada modelo de explicação, numa tentativa de abarcar a complexidade das situações históricas e as sugestões que seriam apresentadas pelos alunos no estudo empírico.

Assim, na esteira de autores como Dray (1964); Gallie (1957, 1964); Atkinson (1978); entre outros, a Explicação Histórica é entendida neste trabalho, como uma característica inerente à disciplina, como uma busca constante de configurações causais dos processos

históricos, não se preocupando apenas em “contar” como as coisas aconteceram mas tentando averiguar porque aconteceram assim, ou seja, a procura da resposta a uma questão de tipo “Porquê?”. Eis então o conceito de Explicação Histórica aqui assumido:

A Explicação Histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “Porquê” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano. Cada explicação pressupõe uma selecção de factores que podem ser razões, motivos, disposições, eventos externos, condições estruturais, condições conjunturais de curta e de longa duração, abrangendo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância diferente aos factores seleccionados e de entre os que funcionam como condições existentes, uns podem ser considerados condições necessárias ou determinantes, outros, condições contributivas ou facilitadoras. As condições que estabelecem a diferença entre uma situação ter ocorrido ou não podem ser consideradas “A causa”.

Método do Estudo

Definido o Conceito que servirá de base ao estudo empírico, escolheu-se uma situação histórica que não era leccionada directamente nas aulas de História – o Conflito Israelo-Árabe. Tal situação é complexa, uma vez que nela se interrelacionam factores que envolvem naturezas diversas, pois é um fenómeno de natureza político – social - ideológica, no qual conflui uma diversidade de aspectos. Por isso, é marcado mais por traços de cariz racional, relacionados com disposições e acções de indivíduos e grupos, do que por factores externos. A sua complexidade é reforçada por factores como: a tentativa de justificação do direito aos territórios pelas duas partes; as razões históricas de longa duração apresentadas pelas duas partes; a sua duração ao longo de quase um século e a sua continuação no presente; a lógica de retaliação e contra retaliação dos lados envolvidos. Tais factores imprimem-lhe um carácter de “turbilhão” de causas que foram interferindo ao longo do tempo e que contribuem para a sua continuação até à actualidade, sem se vislumbrar uma resolução clara.

Com base neste suporte teórico e em contexto de aula de História, delineou-se um estudo exploratório e descritivo transversal, de carácter essencialmente qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), com o objectivo de fazer o levantamento da forma como os alunos lidavam com o conceito de Explicação Histórica. Seleccionou-se como população alvo, os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico do Norte de Portugal e, dentro desta, uma amostra constituída por 80 alunos dos anos inicial e terminal deste ciclo de ensino (7º e 9º ano) com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, organizados em quatro turmas de uma escola rural, seleccionadas intencionalmente e leccionadas no ano lectivo de 2001/2002 (ano da realização deste estudo empírico) pela investigadora.

Formulou-se então o seguinte problema: Como é que os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico lidam com a explicação de um fenómeno histórico não estudado nas aulas de

História? Para operacionalizar a investigação elaboraram-se várias questões de investigação: Qual a estrutura explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos, nos anos inicial e terminal do 3º Ciclo do Ensino Básico, acerca de um fenómeno histórico não estudado?; Será possível traçar alguns níveis de progressão de ideias explicativas nas respostas dos alunos da amostra considerada?; Com que estará relacionada essa progressão?; Quais as causas mais referidas pelos alunos?; Será possível estabelecer alguma comparação com outros estudos já realizados?

Com o intuito de fazer o levantamento das ideias dos alunos sobre a Explicação Histórica a partir da análise e discussão das respostas dos alunos, segundo a “*Grounded Theory*”⁸ e à luz do suporte teórico, procurou-se construir, em relação dialéctica com os dados, uma categorização e um modelo de progressão de ideias, sugerindo algumas orientações para o trabalho com este conceito no ensino de História.

Este estudo foi feito em quatro momentos: um Estudo Piloto em Novembro de 2001, entrevistas para esclarecimento a alguns alunos no mesmo mês, um Estudo Final em Fevereiro de 2002 e entrevistas de seguimento para esclarecimento de ideias também no mesmo de Fevereiro.

O Estudo Piloto foi realizado em duas turmas: uma de 7º ano com 23 alunos e outra de 9º ano com 18 alunos, portanto, um total de 41 alunos participou neste Estudo Piloto com os objectivos de aferir instrumentos, definir uma primeira codificação de ideias e estabelecer uma primeira categorização para analisar o conteúdo das respostas. Após recolhidas as respostas escritas foram analisadas de forma geral e seleccionadas 13 respostas para clarificar através de entrevista de seguimento (segundo momento de recolha de dados).

Um terceiro momento foi o Estudo Final, realizado em Fevereiro de 2002 com duas turmas diferentes, uma de 7º ano, constituída por 20 alunos e outra de 9º ano com 19 alunos, com o objectivo de responder a todas as questões de investigação formuladas. Após breve análise foram seleccionados 10 respostas para serem clarificadas pela entrevista num quarto momento.

Nos dois estudos, foi fornecido aos alunos um dossiê de materiais históricos sobre o conflito Israelo-Árabe que incluía uma introdução com notícias e imagens da actualidade do conflito; localização espaço-temporal do fenómeno; testemunhos das duas partes do conflito e outras opiniões actuais consideradas mais distanciadas emocionalmente, uma vez que não eram partes intervenientes no conflito.

O procedimento foi o mesmo nas duas fases do estudo: A realização das tarefas foi no contexto de sala de aula, durante 90 minutos e constou da leitura em voz alta das fontes históricas constituintes deste dossiê, de uma breve análise pela professora e alunos e da realização individual, a partir do referido dossiê, do seguinte questionário com duas tarefas escritas: Tarefa 1 - “*Explica por palavras tuas porque é que os Israelitas e os Árabes estão em conflito na zona do Médio Oriente?*” e Tarefa 2 - “*Lê com atenção a explicação que construístes na tarefa 1 e sublinha a causa, ou as causas, que achas que foram mais importantes para este conflito.*”. Recolhidas e analisadas brevemente foram seleccionadas as respostas que necessitavam de clarificação, quer por se apresentarem confusas, ou por

apresentarem ideias que indiciavam níveis de elaboração diferentes e foram entrevistados os alunos no sentido de clarificar as ideias expressas nas respostas às tarefas escritas.

Análise dos Dados

Como já foi referido, os dados foram então analisados segundo a “*Grounded Theory*” e com base no suporte teórico e em outros estudos já realizados, com destaque para o estudo de Barca (2000). Segundo este método de análise, a teoria resulta de uma relação dialéctica com a realidade em análise e apresenta-se sempre como provisória e em contínua mudança, variabilidade e complexificação, acompanhando assim a realidade estudada e contribuindo para o avanço da área de estudo em cognição histórica, em que o trabalho se insere. A abordagem privilegiada foi a qualitativa, como a maior parte dos trabalhos realizados nesta área, apesar de se ter feito uma análise quantitativa simples para reforçar a abordagem qualitativa.

Recolhidos os dados do Estudo Piloto, foram analisados qualitativamente, ou seja, através de uma análise do conteúdo das respostas dos alunos ao questionário escrito, partindo do princípio de que tais respostas apresentariam ideias indicadoras de diferentes construtos dentro do próprio conceito orientador – A Explicação Histórica – e, com base na categorização utilizada por Barca (2000) para a explicação provisória em História dos adolescentes, procurou-se averiguar a Estrutura Explicativa subjacente às ideias dos alunos em duas dimensões ou construtos: Modo explicativo e Peso Factorial atribuído.

Assim, tendo como referência o conceito de Explicação Histórica já definido anteriormente, entendeu-se que a Estrutura Explicativa era composta por dois construtos interrelacionados: Modo Explicativo e Peso Factorial, sendo estes definidos da seguinte forma: o Modo Explicativo como sendo o âmago da noção de explicação, que transporta consigo o carácter provisório que deriva da diferença da natureza e de peso que é atribuído a diferentes factores implícita ou explicitamente seleccionados e organizados; por isso, pode ir da descrição à explicação e esta pode ser racional (por razões), causal (condições externas), ou narrativa⁹. O Peso Factorial faz parte integrante do modo explicativo, ao consistir na importância ou estatuto que é atribuído aos diferentes factores seleccionados: condições necessárias/ decisivas/contributivas; facilitadoras/ atenuantes; de curta duração/ de longa duração.

A partir destes pressupostos, foi feita uma primeira codificação aberta dos dados¹⁰, através da separação das respostas em duas grandes categorias segundo os dois construtos referidos, conforme se exemplifica na Figura 1.

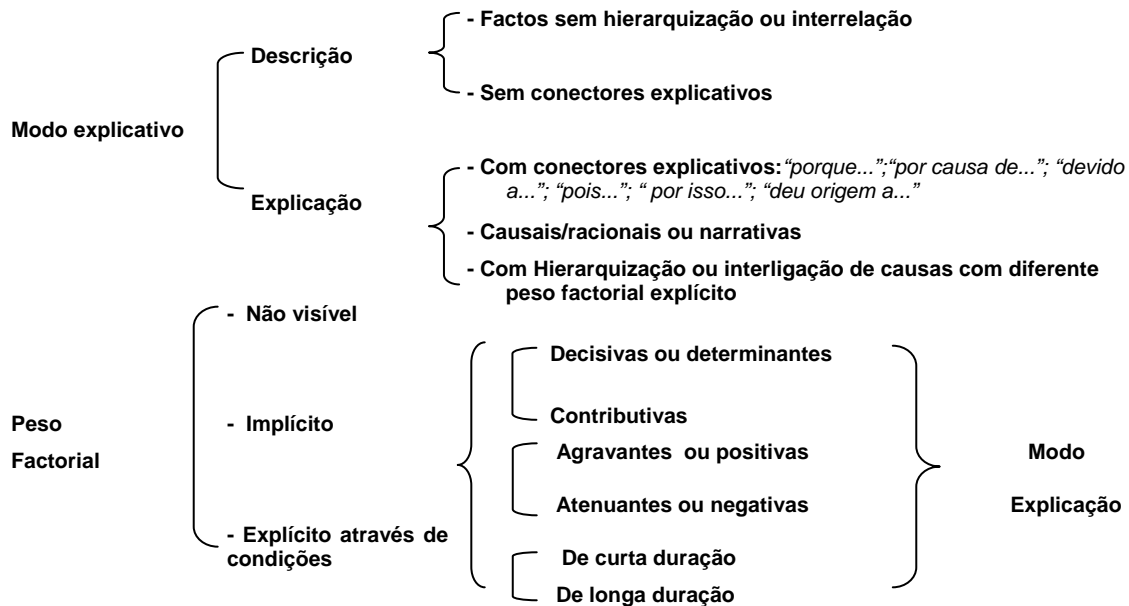
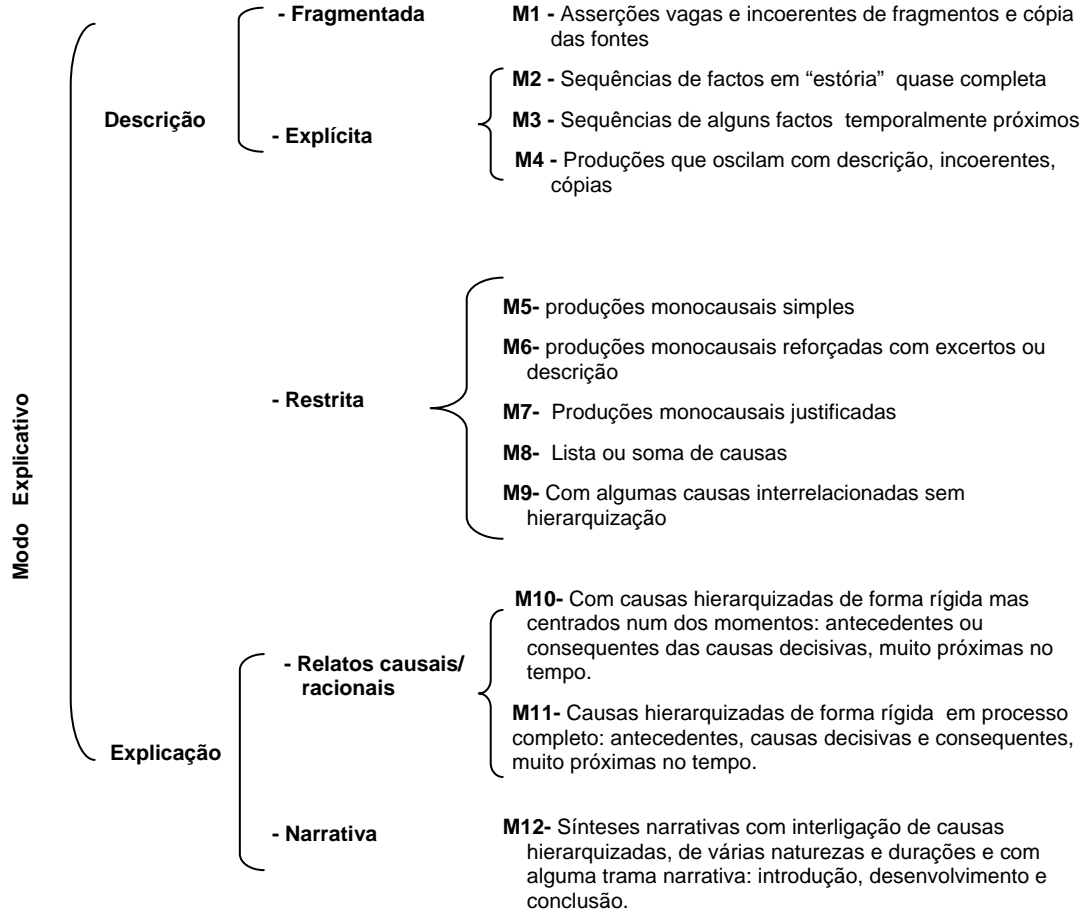


Figura 1. Esquema da primeira categorização aberta de dados acerca da Explicação Histórica.

Dentro destas duas categorias, as respostas seguiram uma categorização por diferentes graus de elaboração e padrões de resposta relativamente aos dois construtos conforme esquematizado na Figura 2.



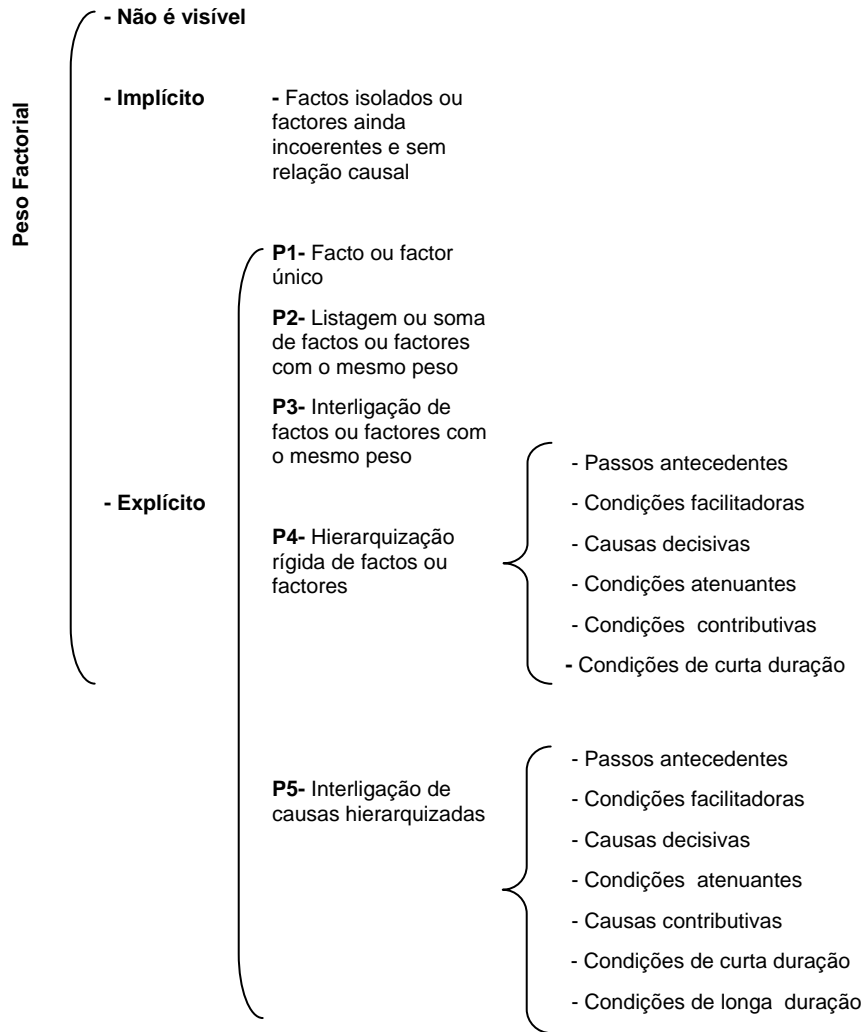


Figura 2. Esquema de categorização em diferentes graus nos construtos considerados

Esta primeira categorização forneceu indicadores básicos para seleccionar os alunos a entrevistar, sendo entrevistados os alunos, cujas ideias forneciam indicadores dos diferentes níveis (um aluno de cada nível explicativo) e aqueles cujas respostas forneciam dúvidas de categorização.

Clarificadas as respostas o mais possível com as entrevistas, foram definidas gradualmente as características de cada construto, dimensionadas e reformuladas de acordo com as respostas dos alunos de forma a integrar todas as ideias surgidas. Tal procedimento poderá ser visto como a aplicação da codificação axial, segundo tipo de codificação da “

Grounded Theory”¹¹. Os dados foram então agrupados em diferentes graus do Modo Explicativo: Fragmentado, Descritivo, Explicativo Restrito, Explicativo – Relato e Explicativo Narrativo e dentro destes, em diferentes padrões de resposta. Quanto ao Peso Factorial foram também agrupados sob três categorias: não é visível qualquer ponderação factorial; ponderação factorial implícita; e ponderação factorial explícita. Esta terceira categoria subdividiu-se em quatro padrões de resposta como é apresentado na Figura 2.

Numa última fase, que poderá ser entendida como codificação selectiva¹², fez-se o cruzamento e interrelação dos dois construtos com o objectivo de criar um modelo de progressão de ideias, conforme está representado na Figura 3 (ver Figura 3 mais à frente).

Foi também analisado, nas respostas dos alunos, um aspecto de carácter mais substantivo, as causas mencionadas, para averiguar de que tipo eram e quais as mais referidas. Esta análise baseou-se na classificação apresentada no estudo de Carretero et all (1994) e de Voss et all (1994) sobre a causalidade em História¹³.

Na análise dos dados do Estudo Final, seguiram-se os mesmos passos do Estudo Piloto embora com um grau de sistematização maior, pois depois de distinguidas as respostas descritivas das explicativas, elaborou-se um mapa conceptual para cada uma delas a fim de as categorizar nos diferentes níveis de elaboração e, dentro destes, nos diferentes padrões de resposta. Quando as respostas não recaíam nos padrões já construídos, o modelo foi modificado para poder integrá-las, porque este modelo é apenas das respostas destes alunos e por isso deve integrar todas as ideias surgidas na amostra considerada. Assim, os modelos construídos apresentam-se sempre como provisórios e em contínua mudança, variabilidade e complexificação, procurando acompanhar a realidade estudada. Estes modelos pretendem apenas reflectir a realidade estudada e não generalizações, pois foram construídos em relação dialéctica com os dados recolhidos. O modelo elaborado para a Estudo Piloto foi reformulado ligeiramente no Estudo Final para poder integrar todas as ideias surgidas e resultou do cruzamento dos graus de elaboração nos dois construtos considerados - Modo Explicativo e Peso Factorial - e procura reflectir a Estrutura Explicativa apresentada pelos alunos da amostra considerada acerca do Conflito Israelo-Árabe.

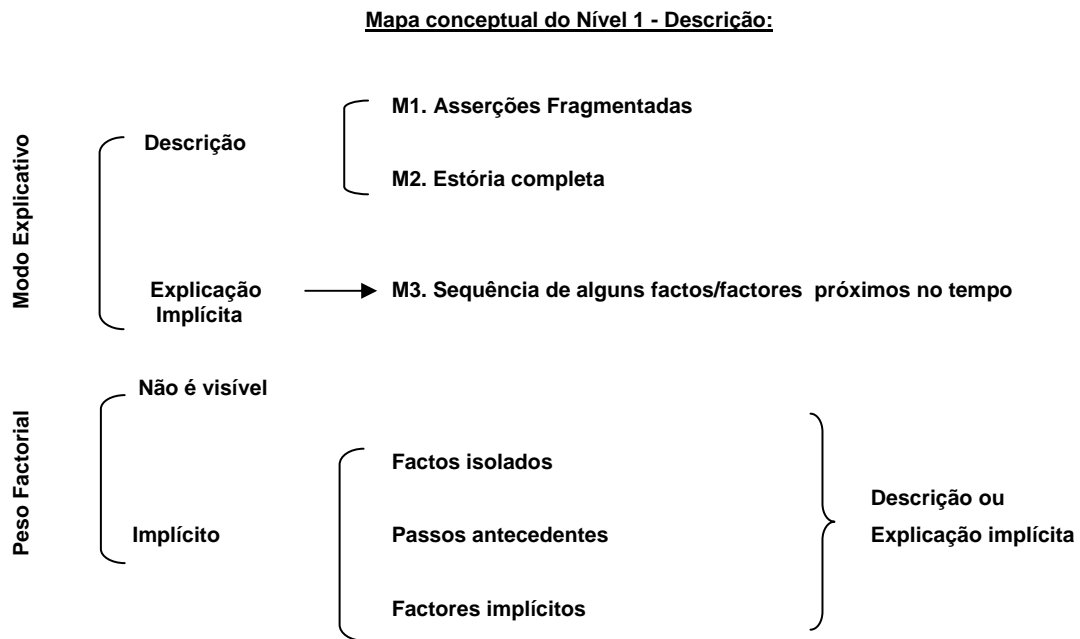
Assim, a Estrutura Explicativa subjacente às explicações elaboradas pelos alunos, revelou uma distribuição por quatro níveis de pensamento: Nível 1 – Descrição; Nível 2 – Explicação Restrita; Nível 3 – Relato Explicativo e Nível 4 – Narrativa Explicativa, com as características expressas na Figura 3, explicitadas através dos mapas conceptuais de cada nível apresentados na Figura 4, e resumidas a seguir.

Figura 3. Esquema do Modelo Final da Estrutura Explicativa subjacente às respostas dos alunos

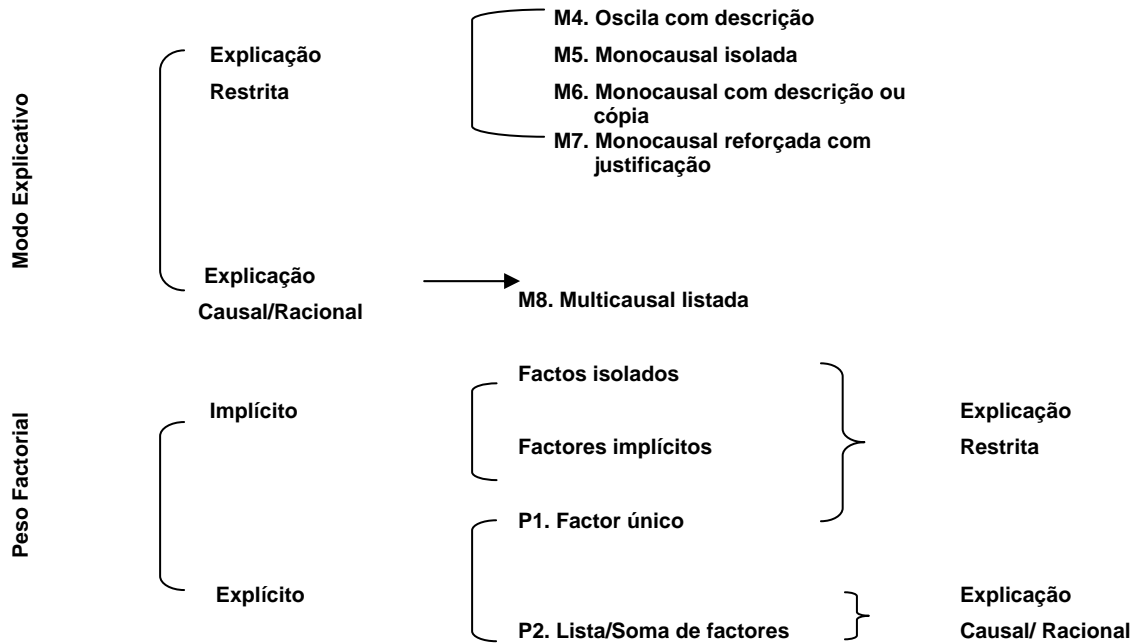
Nível 1 – Descrição	
Modo Explicativo	Peso Factorial
<p>Produções descritivas baseadas essencialmente em informação substantiva. Em algumas aparece algum raciocínio de segunda ordem mas relacionado com a descrição e não com explicação (M2 e M3), pois orientam-se mais para “o que” aconteceu e “como” aconteceu do que para o “porque” aconteceu. Apresentam três padrões de resposta quanto ao modo explicativo, organizados numa lógica progressiva:</p> <p>M1. Asserções fragmentadas, constituídas por referências a factos e acções retirados das fontes sem lógica nem coerência;</p> <p>M2. Estórias completas, constituídas pela enumeração/descrição de factos e acções, muito próximas das fontes, que podem ter palavras descritivas de ligação ou apresentarem uma sequência de eventos separados por pontos ou vírgulas, sem ligação causal explícita;</p> <p>M3. Pequenas Sequências de alguns factos ou factores que pela sua selecção poderão apresentar um carácter explicativo implícito, mas sem relações causais explícitas.</p>	<p>Não é visível</p> <p>Implícito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos factos isolados - Nos factores implícitos.
Nível 2 – Explicação Restrita	
Modo Explicativo	Peso Factorial
<p>Produções explicativas restritas e simplistas de factor único ou multicausais listadas que utilizam conectores explicativos como: “Porque”; “por causa...”; “originou”; “devido a.”; “Por isso”; “Deu origem a”, mas ainda muito simplistas e restritas, por vezes oscilando com a descrição, que apresentam cinco padrões de modo explicativo, organizados progressivamente:</p> <p>M4. Oscilantes com a descrição, ao integrarem os conectores explicativos com a enumeração/descrição de factos e acções num relato passo a passo de série quase contínua.</p> <p>M5. Explicações monocausais simplistas, com a referência de um factor explicativo único para o fenómeno;</p> <p>M6. Explicações monocausais seguidas de descrição ou cópia, com a referência de um factor explicativo único, seguido de descrição/enumeração ou de cópia de excertos das Fontes;</p> <p>M7. Explicações monocausais justificadas, com a referência de um factor explicativo único justificado;</p> <p>M8. Explicações multicausais listadas através da listagem de várias causas/razões, motivos, disposições com a mesma importância.</p>	<p>Implícito :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos factos isolados - Nos factores implícitos <p>Explícito em dois padrões:</p> <p>P1. Todo o poder explicativo é concentrado num factor;</p> <p>P2. Listagem de factores e factos com o mesmo poder explicativo</p>
Nível 3 – Relato Explicativo	
Modo Explicativo	Peso Factorial
<p>Relatos claramente explicativos, com alguma elaboração, que incluem várias causas hierarquizadas e/ou interligadas. Eles podem ir desde a interligação de algumas causas com o mesmo peso, podem ser racionais/causais ou até já ter um carácter narrativo (M11), com três padrões de modo explicativo, progressivamente ordenados:</p> <p>M9. Relatos multicausais com poucas causas interligadas, que interligam um número reduzido de factos e factores sem hierarquização (mistura de factos isolados com factores)</p> <p>M10. Relatos multicausais hierarquizados incompletos, porque centrados apenas num dos momentos do processo explicativo: antes ou depois das causas decisivas (ou nos passos antecedentes/ condições facilitadoras ou nos passos consequentes/causas contributivas)</p> <p>M11. Relatos multicausais completos que interligam factores hierarquizados, nos dois momentos do padrão anterior mas demasiado vagos e sintéticos em termos de conteúdo histórico. São relatos que já podem apresentar as causas e algumas consequências no processo explicativo</p>	<p>Claramente explícito, com 3 padrões:</p> <p>P3. Interligação dinâmica de alguns factos e factores com o mesmo peso;</p> <p>P4. Hierarquização rígida de factores explicativos: passos antecedentes, condições facilitadoras e causas decisivas ou causas decisivas, passos consequentes e causas contributivas;</p> <p>P5. (No nível seguinte)</p>

Nível 4 – Narrativa Explicativa	
Modo Explicativo	Peso Factorial
<p>Pequenas narrativas explicativas mais elaboradas com alguma precisão histórica, onde é visível a contextualização tanto de longa duração como imediata das causas decisivas e onde aparece já alguma distinção entre causa e consequência, com carácter factorial. Apresentam apenas um padrão de resposta do modo explicativo:</p> <p>M12. Narrativas explicativas que integram ou conjugam causas de importâncias explicativas (peso factorial), naturezas (Motivos, razões, acções, causas e condições externas) e durações diferentes (curta e longa), organizados segundo uma trama narrativa com: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>	<p>Claramente explícito, com:</p> <p>P5. Interligação dinâmica de factores hierarquizados com diferentes estatutos: condições facilitadoras, causas decisivas, causas contributivas e atenuantes e de diferentes durações (Curta e longa duração).</p>

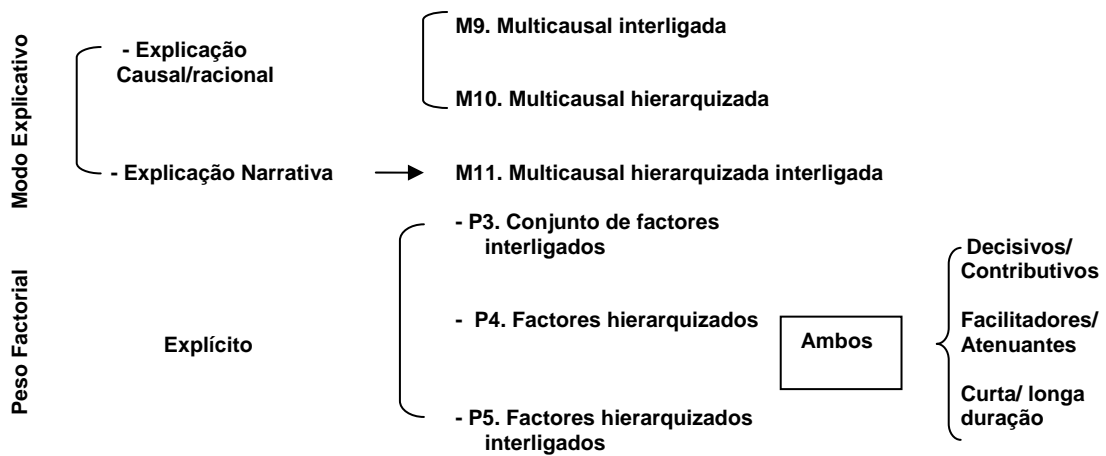
Figura 4. Mapas conceptuais dos vários níveis de progressão que compõem o Modelo final.



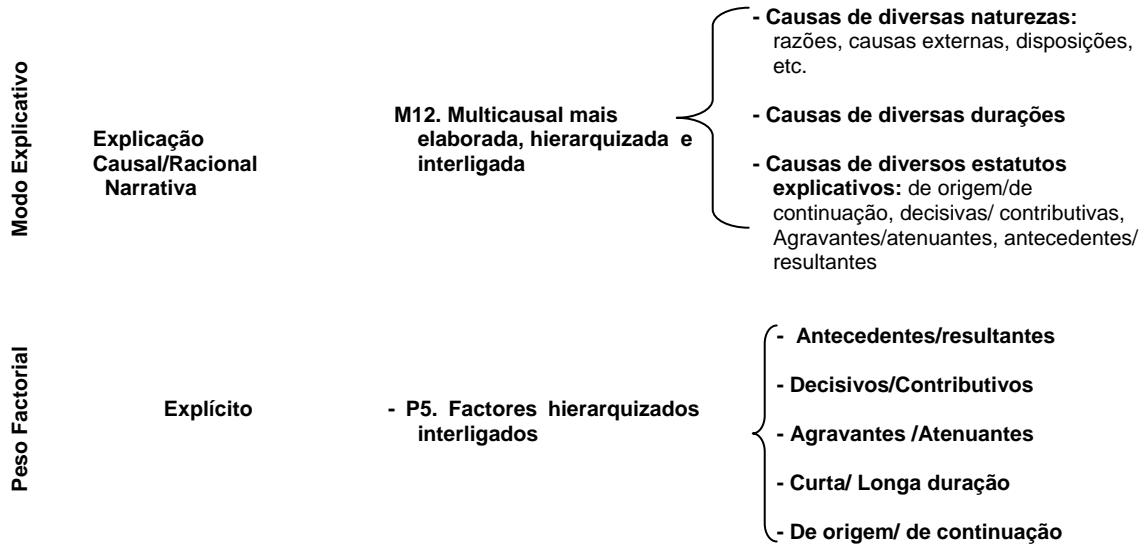
Mapa conceptual do Nível 2 – Explicação Restrita:



Mapa conceptual do Nível 3 – Relato Explicativo:



Mapa conceptual do Nível 4 – Narrativa Explicativa:



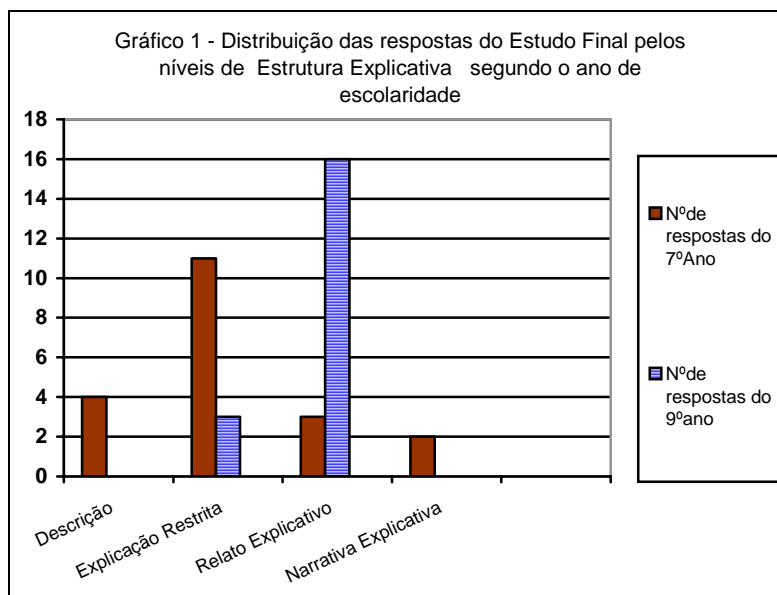
Nível 1 - Descrição, produções com um modo descritivo, baseadas essencialmente em informação substantiva, com um raciocínio de segunda ordem esporádico mas nunca explícito, variando de um padrão fragmentado, passando pela descrição da “*estória completa*” até à selecção de alguns eventos com um carácter factorial implícito. Nas respostas deste nível, o peso factorial ou não é visível ou aparece implícito quer nos factos isolados quer nos factores implícitos.

Nível 2 - Explicação Restrita, explicações restritas e simplistas que evoluem desde um padrão que oscila com a descrição, passando por explicações monocausais (simples, seguidas de descrição ou justificadas), até explicações multicausais ainda simplistas, constituídas pela simples listagem de factos/factores. Nas respostas deste nível, o peso factorial ou ainda aparece implícito, ou explícito quer concentrado num factor único, quer distribuído pela listagem de factores com igual peso.

Nível 3 - Relato Explicativo, pequenos relatos claramente explicativos, com alguma elaboração, que incluem várias causas de naturezas diferentes (motivos, razões, eventos externos, disposições, causas e condições), interligadas e/ou hierarquizadas, que podem ir desde a interligação de poucas causas (factos e factores) com o mesmo peso factorial, passando por relatos incompletos com interligação de causas hierarquizadas até relatos completos com interligação de causas hierarquizadas, embora ainda vagos em termos de conteúdo histórico. O peso factorial neste nível é claramente explícito, quer na interligação de causas com o mesmo peso quer na hierarquização dessas causas (condições facilitadoras, causas decisivas, condições contributivas ou atenuantes) ou na interligação de causas hierarquizadas. Ainda aparece alguma confusão entre factos e factores.

Nível 4 - Narrativa Explicativa, pequenas narrativas explicativas mais elaboradas, com alguma precisão histórica, que integram causas de naturezas diferentes e de estatutos explicativos diferentes, onde já é visível uma contextualização de longa duração e imediata das causas decisivas, com alguma distinção entre causa e consequência e com alguma trama narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). O peso factorial é claramente explícito na interligação de causas hierarquizadas.

Construído o Modelo de Progressão (Figura 3), fez-se uma breve análise quantitativa para averiguar a distribuição do número de respostas pelos diferentes níveis segundo o ano de escolaridade e, depois, segundo o sexo.



Segundo o ano de escolaridade e como se pode verificar no Gráfico 1, a maioria das respostas do 7º ano (11 respostas/ Total de 20) situaram-se no Nível 2 – Explicação Restrita, as restantes distribuíram-se por todos os outros níveis desde o Nível 1 – Descrição com 4 respostas, passando pelo Nível 3 – Relato Explicativo com 3 respostas e até ao Nível 4 – Narrativa Explicativa com 2 respostas. As respostas de 9º ano situaram-se todas nos níveis explicativos com maior incidência no Nível 3 – Relato explicativo com 16 respostas num total de 19, as outras 3 respostas situaram-se no Nível 2 – Explicação Restrita, não havendo, portanto, respostas de 9º ano categorizadas no último Nível. Esta distribuição confirma a tendência, já observada noutros estudos, para um aumento do nível de elaboração proporcional ao aumento da experiência escolar, no entanto as respostas categorizadas no Nível 4 são de 7º ano e tal poderá dever-se às características pessoais

dessas alunas¹⁴ mais que a uma tendência geral. Considerando a grande distinção entre respostas descritivas (Nível 1 – Descrição) e explicativas (Nível 2 – Explicação Restrita, Nível 3 – Relato Explicativo e Nível 4- Narrativa Explicativa), pode verificar-se que no conjunto dos dois anos de escolaridade considerados, a maioria se situou nos níveis explicativos (35 respostas num total de 39), contra apenas 4 respostas do Nível descritivo. Também se pode verificar nesta distribuição outra tendência geral já observada noutros estudos, que aponta para a maioria das respostas se concentrarem nos níveis intermédios contra um pequeno número nos níveis extremos, quer nos de menor elaboração quer nos de maior elaboração. No entanto tais constatações só poderão ser conclusivas recorrendo a testes estatísticos que não foram realizados neste estudo, por não ser esse o seu objectivo.

Segundo o sexo, a distribuição observada sugeriu uma maior elaboração a nível geral nas respostas do sexo feminino. Tal poderá, mais uma vez, dever-se às características pessoais dos alunos e alunas da amostra considerada.

Quanto às causas referidas, a causa mais apresentada pelos alunos para este conflito é um factor de carácter disposicional e interno que pode expressar-se em diversas acções de uma das partes intervenientes no conflito e que tem alguma duração – *A não aceitação da divisão da Palestina e da formação do Estado de Israel pelos Árabes*. Em segundo lugar aparecem duas causas interligadas de carácter mais factual – *A divisão da Palestina pela ONU em 1947 e a criação do Estado de Israel em 1948*, de curta duração e com um carácter externo. Em termos de agentes históricos verifica-se um grande destaque dos grupos (povos ou instituições) como agentes e não dos indivíduos.

Conclusões

Cruzando os dados com outros estudos já realizados, como o de Barca (2000) e Parente (2004), parece haver algumas convergências em termos de progressão de tipos de ideias e mesmo em termos de algumas palavras utilizadas. No entanto, nunca se poderá esquecer que qualquer um dos modelos apresentados são construídos a partir dos dados analisados, não se pretendendo generalizações. Contudo, a análise dos aspectos convergentes e divergentes só poderá fortalecer e fazer progredir esta linha de investigação que, cimentada nessa troca de experiências investigativas, terá potencialidades para criar um quadro conceptual cada vez mais abrangente acerca das ideias dos alunos em História.

Como conclusões gerais acerca dos dados empíricos, podem-se formular as seguintes:

1. A Estrutura Explicativa subjacente às ideias dos alunos nos construtos Modo Explicativo e Peso Factorial revelou uma distribuição em diferentes níveis de progressão, num modelo integrativo de explicação causal/ racional de ideias dos alunos, porque integraram causas externas, intenções, disposições ou causas internas, à semelhança de outros estudos realizados nesta área da cognição histórica (Dickinson e Lee, 1984; Ashby e Lee, 1987; Lee, 1994, 2000; Shemilt, 1983, 2000; Barca, 2000, entre outros).

2. A progressão constatada aponta no sentido de uma evolução desde níveis descritivos para níveis explicativos cada vez mais complexos, à semelhança do já observado também noutros estudos (Peel, 1967; Shemilt, 1983, 2000; Barca, 2000). As ideias apresentadas parecem evoluir desde um nível descritivo (incluindo asserções fragmentadas) até níveis explicativos de pensamento e elaboração diferente desde explicações restritas, passando por explicações causais/rationais médias até explicações narrativas com alguma elaboração e maior abrangência. Tal evolução parece ser acompanhada por um desenvolvimento desde a monocausalidade para a multicausalidade, em produções cada vez mais sofisticadas, tal como o sugerido noutros estudos (Peel, 1967; Shemilt, 1983, 2000; Thompson, 1984; Torney-Purta, 1994; Barca, 2000). Também parece orientar-se no sentido de uma passagem gradual desde um pensamento substantivo para a utilização de conceitos, de relações entre conceitos e de construções factoriais cada vez mais complexas (Barca, 2000).
3. A nível global, parece verificar-se uma tendência para que os alunos num nível de escolaridade mais avançado apresentem um raciocínio mais elaborado, pois já possuem uma experiência escolar mais vasta (Tourney-Purta, 1994; Grupo de Valladolid, 1994; Brit et al., 1994; Barca, 2000; Parente, 2004). Mas, em casos pontuais, essa diferença parece esbater-se, dependendo exclusivamente da construção pessoal de cada aluno, ou seja, da integração que cada um consegue fazer entre os novos conhecimentos e os conhecimentos tácitos que já possui - e aqui terão influência muitos factores que urge investigar.

A grande maioria das respostas situam-se nos níveis explicativos, contrariamente a um pequeno número nos níveis descritivos, o que poderá significar que, na sua maior parte, os alunos conseguem construir a sua explicação do fenómeno seja ela restrita, multicausal média ou narrativa, integrando causas de diferentes naturezas, durações e importâncias explicativas.

À semelhança do que já foi apontado noutros estudos, verifica-se uma grande concentração nos níveis intermédios (Níveis 2 e 3) e um pequeno número nos níveis limite: Nível 1 e 4, confirmando-se também que o nível de maior elaboração é menos numeroso porque é o mais difícil de atingir (Voss et al., 1994; Shemilt, 2000; Barca, 2000; Parente, 2004). Tal poderá favorecer actuações para os alunos de níveis médios mas não se poderão desconsiderar os alunos que se situam nos níveis mais baixos ou nos níveis mais altos.

Constata-se também que os alunos participantes no Estudo Piloto copiaram mais as fontes, nomeadamente a Fonte 5^{a15}, enquanto que as respostas dos que participaram no Estudo Final apresentam-se como construções pessoais, embora não rejeitando o uso das fontes. Isto leva à constatação de que os níveis de desempenho dos alunos poderão ser influenciado pelo tipo de materiais que se lhes apresenta.

Quanto à sua proveniência, as ideias expressas nas respostas dos alunos participantes neste estudo empírico parecem vir apenas das fontes apresentadas, pois mesmo as

construções pessoais mais elaboradas são feitas a partir daquelas. Isto, por um lado, pode dever-se ao facto de o fenómeno histórico a ser tratado não ser muito familiar aos alunos, uma vez que, não sendo tratado nas aulas de História directamente nem fazendo parte da História local ou até nacional, terá chegado à maioria dos alunos através dos meios de comunicação social, sem lhes ter despertado grande interesse. Por outro lado, sugere que os alunos são capazes de trabalhar com fontes diversificadas, desde que devidamente orientados, mesmo em assuntos que não lhes são familiares.

Quanto às causas referidas pelos alunos, elas podem ser factos históricos com referências cronológicas ou não, acções situadas no tempo ou integradas em conjuntos que se vão repetindo, causas racionais relacionadas com motivos, razões, disposições para as acções, ou condições de curta ou longa duração. A análise das causas referidas confirma o carácter integrativo do modelo subjacente às explicações dos alunos e sugere pistas para o trabalho com a explicação na sala de aula pois, em termos de organização de causas, para o conflito Israelo-Árabe, o complexo causal referido pelos alunos, apesar de variar dentro das possibilidades oferecidas pelas fontes fornecidas, centra-se em torno de um conjunto com duas componentes essenciais: Factual externo - *Divisão da Palestina/Criação do Estado de Israel/ ocupação de territórios palestinianos pelos Israelitas após a guerra de 1967*; Disposicional interno - *Não aceitação dessa divisão e da formação do Estado de Israel pelos Árabes, Pretensão aos territórios todos pelas duas partes, desejo de terem uma pátria*. Estas componentes parecem actuar em interligação e manifestam-se em diversas acções que agudizaram o conflito até à actualidade. Em algumas respostas mais elaboradas, o conjunto causal central é justificado por um enquadramento condicional de longa duração que justifica o desejo de ter uma pátria na zona, pelas duas partes envolvidas na contenda. A organização de causas apresentada está relacionada com a evolução já referida, desde um pensamento substantivo a uma utilização de conceitos, de relações entre conceitos e de construções factoriais, cada vez mais complexas.

Também se verifica, na maioria das respostas dos alunos, que nas explicações que produzem raramente atribuem a culpa do conflito a uma das partes, o que demonstra algum distanciamento face às opiniões dos dois lados, assumindo mesmo um papel de juízes, não tomando partido por nenhum deles. Resta saber se este distanciamento se manteria se a situação a explicar fosse relacionada com a História de Portugal ou com situações mais familiares e próximas.

A partir das conclusões retiradas da análise e interpretação dos dados, poder-se-ão formular algumas sugestões para o trabalho com o conceito de Explicação na aula de História.

Assim, se por um lado, o conceito de Explicação Histórica aparece como uma característica inerente à natureza do conhecimento histórico, por outro lado, é apontado por muitos como complexo e de difícil compreensão pelos alunos, nomeadamente pelos mais novos. No entanto e sendo um conceito rico de possibilidades para a raciocínio histórico de segunda ordem, deverá ser trabalhado desde cedo, através de estratégias adequadas a cada grupo de alunos, a fim de aumentar os níveis de sofisticação, pois os dados revelam que os alunos possuem ideias sobre o conceito, mesmo que nada de explícito sobre ele, tenha sido

trabalhado.

Os dados também demonstram que a grande maioria das respostas se situaram nos níveis explicativos, ou seja, os alunos conseguem construir as suas explicações acerca dos fenómenos do passado, a partir de fontes diversificadas. Por isso, encorajar os alunos a produzirem as suas próprias explicações acerca dos fenómenos, será uma forma eficaz de desenvolver os núcleos de competências pedidos à disciplina. Só uma postura activa por parte do aluno, devidamente orientada é que poderá ir de encontro ao desenvolvimento desses três núcleos de competências: Tratamento de informação/ utilização de fontes; Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e Comunicação em História. Construir-se-á assim uma concepção de História, mais aberta a múltiplas perspectivas, baseada na evidência, produzida segundo critérios metodológicos rigorosos e ultrapassando a concepção já obsoleta, de uma História feita e de via única. O desenvolvimento de tais competências promoverá uma melhor preparação para lidar com a multiplicidade do mundo actual de forma progressiva mas sustentada, ultrapassando assim a visão do “Vale tudo” que parece cada vez mais enraizada na nossa sociedade.

A observação da forma como os alunos lidavam com a diversidade de fontes (com alguma confusão), poderá ser interpretada como um indício de alguma falta de experiência no trabalho com fontes e na construção de explicações por si próprios, daí a sua preferência por uma explicação já feita¹⁶. Perante tal constatação, urge deixar de enveredar por vias facilitistas, de pergunta – resposta feitas acerca da explicação fornecida pelo manual adoptado. Há que preparar cuidadosamente fontes diversificadas sobre cada situação histórica (pois os materiais apresentados também podem influenciar o desempenho dos alunos), fomentar o esforço cognitivo no trabalho com essas fontes, na construção pessoal das explicações históricas e no debate acerca dessas diversas explicações. Deve ajudar-se os alunos a distinguir os factos objectivos expressos nas fontes das relações construídas entre eles, pelas diversas perspectivas, uma vez que os dados também sugerem que os alunos são capazes de cruzar as várias informações e depois apresentar o resultado desse cruzamento. O que significa que os alunos conseguem explicar situações históricas complexas de forma lógica e coerente a partir de várias fontes.

Os alunos pareceram compreender a mensagem global das fontes, pois quase todos apresentaram uma visão do fenómeno fiável, com base na evidência que lhes foi fornecida, não tendo inventado, nem fantasiado. Terão eles percebido que a História é diferente da ficção? E que a evidência é a base em que deve assentar o conhecimento histórico? Os dados também mostram que os alunos são capazes, na sua maioria, de conceptualizar em níveis explicativos cada vez mais sofisticados, desde que orientados para tal.

Os resultados sugerem que os alunos se situam em diferentes níveis de conceptualização e raciocínio sobre o mesmo assunto e que esses níveis irão influenciar grandemente as suas aprendizagens. Por isso, na planificação e execução da aula eles devem ser tidos em conta, porque o sucesso das aprendizagens depende da forma como se faz a integração das ideias que os alunos já possuem e as aprendizagens novas que lhes são propostas.

Então, quando se pedir aos alunos a explicação de uma situação histórica, o primeiro

passo será fazer o levantamento da forma como os alunos resolvem questões de tipo “Porquê?”, pois e apesar de já existirem alguns modelos de progressão para este conceito e para outros similares, a progressão varia de indivíduo para indivíduo, e daí a importância do levantamento de ideias de cada grupo de alunos concreto e específico (Lee, 2000).

A partir desse levantamento, as tarefas a propor aos alunos deverão ser diferenciadas: com alunos de Nível 1 - Descrição, o professor deverá fomentar a mudança de raciocínio centrado nos factos (o que e como aconteceu), para um raciocínio centrado em factores (o por que aconteceu), através de argumentos simples, de compromisso entre a linguagem histórica e a dos alunos. Com alunos de Nível 2 - Explicação Restrita, o professor deve fomentar o carácter multicausal e complexo das situações históricas, apresentando fontes com diversos enfoques e não simplistas. Com alunos de Níveis: 3 - Relato Explicativo e 4 - Narrativa Explicativa, o professor deverá concentrar a atenção na comparação de explicações diferentes à luz de evidência diversificada, fomentando a análise, a avaliação dessas versões mas também a produção de relatos e/ou narrativas próprios sobre as diversas explicações, promovendo sempre a sua crescente elaboração (Barca, 2000).

A evolução, desde níveis descritivos para níveis explicativos e de conceitos de monocausalidade para a multicausalidade cada vez mais sofisticados, de um pensamento substantivo para elaborações conceptuais cada vez mais complexas, é mostrada pelos dados obtidos. Tal constatação sugere que os alunos poderão utilizar ideias de segunda ordem em níveis mais complexos, se os professores proporcionarem o trabalho com essas ideias (Lee, 2000).

O Modelo integrativo, subjacente às respostas dos alunos, sugere que o trabalho para a progressão nos níveis de sofisticação dos alunos, deverá contemplar diversos tipos de causas, associadas de diversas formas, pois os alunos parecem conseguir atender à complexidade das situações históricas, desde que devidamente orientados a trabalhá-los.

Mas como atender a tudo isto, no tempo limitado destinado à disciplina?

De facto, se o centro da preocupação com o ensino/ aprendizagem da História continuarem a ser os conteúdos entendidos como saber simplesmente, então, é impossível atender a estes aspectos. Mas à História não são pedidos apenas os conteúdos conceptuais. Há que ultrapassar essa velha problemática e centrar a discussão (no Departamento Curricular e no Grupo Disciplinar) num nível mais complexo, que contemple o trabalho essencial com conceitos de segunda ordem, pois estes sendo construídos com os conhecimentos substantivos são eles que estruturam todo o conhecimento histórico e constituem a base em que assentam as grandes contribuições da História para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos jovens (Magalhães, 2002). Neste enquadramento, o primeiro passo será diagnosticar o nível de raciocínio e as ideias tácitas que cada grupo concreto de alunos tem sobre o tema em estudo e a partir daí, seleccionar rigorosamente os conteúdos, de acordo com as principais finalidades da disciplina (distinguir o essencial do acessório), planificar cuidadosamente as tarefas, os materiais e as estratégias a utilizar, tentando rentabilizar ao máximo os recursos disponíveis, no tempo existente. O Professor deve criar na sala de aula e nos espaços destinados à disciplina, um ambiente propício ao trabalho activo por parte do aluno, responsabilizando-o, motivando-o e acompanhando-o no

seu progredir gradual, através de uma planificação reflectida, com materiais adaptados aos níveis de compreensão dos alunos e tarefas que provoquem desafio cognitivo. Deverá adoptar uma postura de co-protagonismo no processo de ensino aprendizagem, de orientação atenta e de reflexão. Por fim deverá conceber formas de avaliação consentâneas com este tipo de metodologias, mais activas e consistentes com estas orientações didácticas.

Concluindo, poder-se-á dizer que os caminhos para a utilização destas novas metodologias estão abertos. As competências pedidas à História são um desafio para a utilização de metodologias diversificadas mas cuidadosamente planificadas e centradas sempre na construção activa por parte do aluno.

Então, o que faltará para conferir à História um papel mais activo na formação do espírito crítico, no desenvolvimento do raciocínio, na compreensão e selecção de informações contraditórias e enganosas provenientes de múltiplos meios de informação?

Falta, talvez, a coragem para abandonar uma concepção de História enciclopédica, passiva, porque demasiado pesada com o espectro do passado. No entanto, esse passado só revelará o seu pleno fascínio, se for sujeito a uma análise e reflexão actuais, desenvolvendo ferramentas cognitivas para compreender e lidar com a complexidade das situações multifacetadas do presente.

Para concluir, resta uma breve referência às limitações deste estudo e algumas sugestões para futuras investigações.

No campo das limitações, deve-se ter em conta que as considerações resultantes deste estudo, não pretendem, nem deverão ser generalizadas, sob pena de deturpar o carácter descritivo e caracterizador deste estudo, pois elas são específicas deste contexto investigativo escolar. O modelo de ideias construído é específico dos alunos participantes, por isso, é provisório e sujeito a reformulações quer de categorias quer dos níveis que o constituem, pois estes níveis são níveis de construto e não níveis estáticos. Os mesmos alunos poderão revelar ideias diferentes, de níveis diferentes noutros contextos investigativos. Outras limitações estão relacionadas com a não consideração de aspectos que poderão ter influenciado estes resultados, como por exemplo a capacidade de compreensão da mensagem escrita das fontes ou a capacidade interpretativa dos resultados da investigadora. De qualquer forma, algumas das conclusões inferidas poderão aplicar-se a outras situações similares, embora com as devidas ressalvas.

Para futuras investigações, a área da Cognição em História apresenta-se como um campo de investigação fascinante, mas ainda com muitos caminhos investigativos em aberto, tanto acerca desta primeira fase do levantamento de ideias tácitas dos alunos, como em fases posteriores, à semelhança do que já vem sendo feito noutros países, como o Reino Unido. Assim, porque não investigar o conceito de Explicação Histórica com outros temas, ou com outros alunos, ou até quem sabe, com os mesmos alunos mas em contexto temporal e escolar diferente? Ou até, e numa proposta mais ousada, realizar trabalhos de investigação acerca do trabalho efectivo na aula, com o conceito de Explicação Histórica, numa perspectiva de ensino construtivista. E com professores? Poderá ser interessante, fazer o levantamento das ideias sobre Explicação Histórica que os professores possuem, pois o sucesso do Ensino da História depende de uma diversidade de factores que integra o papel

dos alunos mas também a acção e as concepções dos professores.

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 Trabalho elaborado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação, na área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sob a orientação da Doutora Isabel Barca.
- ³ Termo mais usado na linha de investigação em cognição histórica, em que se insere esta investigação, não engloba apenas ideias prévias ou ideias alternativas mas também ideias científicas e escolares conforme advoga Lee (1994).
- ⁴ Watson, Thorndike, Skinner, entre outros (ver Tavares e Alarcão, 1990).
- ⁵ Conceitos de segunda ordem são os que estão relacionados com a natureza do conhecimento histórico como: explicação, empatia, compreensão, narrativa, causa, evidência, significância, etc.
- ⁶ Conhecimento substantivo ou conceitos substantivos são os que dizem respeito aos conteúdos da História, como: Feudalismo, escravatura, revolução, liberalismo, etc.
- ⁷ “Chata Project” (Concepts of History and Teaching Approaches)- Projecto financiado pelo Economic and Social Research Council, UK e implementado no âmbito do Currículo Nacional do UK, a partir de 1991, centrado na compreensão das ideias tácitas dos alunos com idades entre os 7 e os 14 anos, acerca de vários conceitos históricos (Lee, 2000).
- ⁸ Strauss e Corbin, 1991.
- ⁹ O modo narrativo visto como uma mistura entre narrativa explicativa de Gallie, 1964; Atkinson, 1978e a síntese interpretativa de McCullagh, 1998.
- ¹⁰ Ver Strauss e Corbin, 1991.
- ¹¹ Ver Strauss e Corbin, 1991.
- ¹² Ver Strauss e Corbin, 1991
- ¹³ Ver Carretero et al, 1994 e Voss et al, 1994.
- ¹⁴ Eram alunas com uma média de avaliação formal situada no nível 5.
- ¹⁵ Esta Fonte, que integrava o dossiê de material histórico fornecido aos alunos no Estudo Piloto, foi retirada no Estudo Final, pois sendo um relato quase completo do conflito, considerou-se que influenciou muito as respostas dos alunos que ignoraram outras fontes a favor do uso quase exclusivo desta.
- ¹⁶ Esta explicação ou relato já feito apareceu na já referida 5A do Estudo Piloto.

Referências

- ASHBY, R. and LEE, P. (1987) Children’s Concepts of empathy and understanding in history. In PORTAL, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- BARCA, I. (1995) Aprender História. Reconstruir o passado. In CARVALHO, A.D. (Ed.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, p.329-348.
- BARCA, I. (2000) *O pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP- Universidade do Minho.
- BARTON, K. (1996) Narrative Simplifications in elementary students historical thinking. In BROPHY (Ed.) *Advanced Research on Teaching*, (Vol 6), USA: JAIPress Inc., p.51- 83.
- BARTON, K. (2001) Children’s ideas on Change over time: findings from research in the United States and Northern Ireland. In *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP-Universidade do Minho.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOOTH, M. (1987) Ages and Concepts: A critique of the piagetian approach to History Teaching. In PORTAL, C. (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, p.22-38.
- CARR, E.H. (1961) *Que é a História*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- CARRETERO, M. (1995) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique Editora.
- CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMÓN, M., LOPEZ-MANJON, A. and LEÓN, J.A. (1994) Historical Knowledge: cognitive and instructional implications. In CARRETERO, M. and VOSS, J.F. (Eds) *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p.357-376.
- COOL, C.; Martin, E.; MAURI, T. e outros, (2001) *O Construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- COOPER, H. (1991) *Young children's thinking in History*. Tese de Doutorado, Universidade de Londres.
- COOPER, H. (1992) *The Teaching of History*. Londres: David Fulton.
- DICKINSON, A. and LEE, P. (1978) Understanding and Research. In DICKINSON, A. and LEE, P. (Eds.) *History Teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, pp. 94-120.
- DICKINSON, A. and LEE, P. (1984) Making Sense of History. In DICKINSON, A., LEE, P. & ROGERS, P. (Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann, p.117-153.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C.(1996) *La enseñanza de la Historia en nível médio: situação, tendências e inovações*. Madrid: Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales, S.A. Organización de Estados Iberoamericanos.
- LEE, P. (1984) Why Learn History?. In DICKINSON, A., LEE, P. and ROGERS (Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann, p.117-153.
- LEE, P. (1994) Progression in children's history. Tsing Hua Newsletter for teaching history, 3, p.5-13.
- LEE, P. (1996) "None of us was there". Children's ideas about why historical accounts differ. Paper presented at the Triennial Nordic Conference on History Didactics, Junho, Tampere, Finland.
- LEE, P. (2000) History education research in UK: a schematic commentary. Unpublished research seminar paper presented at Institute of Education, University of London.
- LEE, P. (2001). Progression in Students' understanding of the discipline of History. In *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- LEE, P. and ASHBY, R. (2000) Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. In STEARNS, P. , SEIXAS, P. & WINEBURG, S.(Eds). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, p.199-222.
- LEE, P., ASHBY, R. & DICKINSON, A. (1996). Progression in Children's ideas about history: Chata Project. In HUGHES, M. (Ed.), *Progression in Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 50-81.
- LEE, P., ASHBY, R. & DICKINSON, A. (1998) Research Children's Ideas about History. In *International Review of History Education*, (Vol.2), Learning and Reasoning in History. Londres: Woburn Press.
- LEINHARDT, G. (2000) Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen. In STEARNS, P., SEIXAS, P. & WINEBURG, S.(Eds). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, p.83-101.
- LEINHARDT, G. et al. (1994) Learning to Reason in History: Mindlessness to mindfulness. In CARRETERO, M. and VOSS, J.F. (Eds) *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEVSTIK, L.S. and PAPPAS. C.C. (1987) Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 14. USA, p.1-15.

- MEDLEY, R. (1988) Teaching and Learning an understanding of the concept of cause in history. *Teaching History*, 51, p.27-31.
- MELO, M.C. (2003) *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga. UM-CEP.
- SANTOS, M.E. (1998) *Mudança conceptual na sala de aula – um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SEIXAS, P. (2000) Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? . In STEARNS, P. , SEIXAS, P. & WINEBURG, S.(Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, p.19-37.
- SHEMILT, D. (1980) *History 13-16. Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.
- SHEMILT, D. (1983) The Devil's Locomotive. *History and Theory*, Beiheft 22, p.1-8.
- SHEMILT, D. (1984) Beauty and the philosopher: Empathy in History and the Classroom. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers (Eds.) *Learning History*. Londres: Heinemann, p.39-84.
- SHEMILT, D. (1987) Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In PORTAL, C. (Ed.) *The History Curriculum for Teachers*.Londres: The Falmer Press, p.39-61.
- SHEMILT, D. (2000) The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In STEARNS, P., SEIXAS, P. & WINEBURG, S.(Eds) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, p.83-101.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991) *Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1990) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- THOMPSON, D. (1984) Understanding the past: Procedures and content. In DICKINSON, A., LEE, P. & ROGERS, P.(Eds.). *Learning History*. Londres: Heinemann, p.168-186.
- TOPOLSKI, J. (1998) The estrutura do historical narratives and the teaching of History. In VOSS, J. & CARRETERO, M. *Learning and Reasoning in History*, (Vol.2). Great Britain: Wobum Press, p.9-38.
- TUCKMAN, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien.
- VOSS, J., CARRETERO, M., KENNET, J. & SILFIES, L.N. (1994) The Collapse of the Soviet Union: A case Study in causal Reasoning. In CARRETERO, M. & VOSS, J.F. (Eds) *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 403-429.
- VOSS, J.F. and WILEY, J. (2000) A case Study of Developing Historical Understanding via Instruction. The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments. In STEARNS, P., SEIXAS, P. & WINEBURG, S.(Eds) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, pp. 375-389.

Correspondência

Paula Dias, professora da Universidade do Minho, Portugal.
E-mail: pauladias50@hotmail.com

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