



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A consciência histórica nos jovens a partir da narrativa**

**Maria de Lurdes Correia Pato**

Orientação: Olga Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica**

Dissertação

Évora, 2017



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A consciência histórica nos jovens a partir da narrativa**

**Maria de Lurdes Correia Pato**

Orientação: Olga Magalhães

**Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica**

Dissertação

Évora, 2017

## Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Olga Magalhães, por tudo.

Agradeço ao Professor Doutor António Borralho, pela disponibilidade.

Agradeço à minha família pelo apoio, em particular aos meus filhos, pelas horas que me dispensaram das minhas funções parentais.

Agradeço à Rosário Cruz, pela sua amável colaboração.

“Há sempre um momento em que é preciso cavar lá atrás para se perceber a realidade atual, não?”

Pepetela, *O tímido e as mulheres*

“The past is a foreign country.”

L.P.Hartley, *The Go-Between*

## A consciência histórica nos jovens a partir da narrativa

### Resumo

A preocupação com o desenvolvimento de uma consciência histórica nos jovens tem sido um tema central na investigação em educação histórica, ao longo dos últimos anos.

Muitos estudos têm sido produzidos nesse sentido, alguns dos quais tendo por base os trabalhos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Kate Hawkey, entre outros.

Neste trabalho, tomando também como ponto de partida artigos dos mesmos autores sobre narrativa histórica e o seu papel na construção de uma consciência histórica entre jovens do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, propõe-se a construção de um estudo empírico em que sejam perceptíveis os principais pontos de referência histórica para estes jovens. Dados recolhidos entre duas escolas, uma do interior Sul e outra do litoral centro de Portugal, permitem uma visão genérica sobre os temas da História nacional e internacional, bem como das personalidades que mais tocaram estes alunos.

Os resultados no global apontam no mesmo sentido de estudos empíricos efetuados pelos já referidos autores. Novos desafios se colocam ao ensino da História devido ao desenvolvimento de novas tecnologias que colocam os jovens em contacto com um enorme manancial de informação sendo necessário gerir esse manancial e conduzi-los a um caminho para a consciência histórica, dentro da sala de aula.

Palavras chave: Consciência Histórica, Educação Histórica, Literacia Histórica, narrativa

## Young people's Historical consciousness through narrative

### Abstract

The concernment about the development of a historical consciousness in young people has been a central theme in the investigation in historical Education during the last years. Many studies have been produced concerning that area; some of them are based on the work of authors as: Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca and Kate Hawkey, amongst others.

In this work, accounting the information collected from referred authors about historical narrative and its role to build historical consciousness amongst the youth, from lower to upper secondary schools, we propose the construction of a study which can allow understanding the main historical references to this youth.

Data were collected between two schools, one from Southern Portugal, and other from Central Portugal; we are allowed to have a generic vision about the main themes of national and international History, such as main personalities that have "touched" these students.

The global results point in the same direction as the results revealed on other studies or papers, produced by the cited authors. New challenges are hitting historical education, considering the development of ICT which provides a huge source of information, are becoming necessary to manage those sources and lead them to a path in historical consciousness inside the classroom.

Key words: Historical consciousness, Historical Education, Historical Literacy, narrative.

## Índice

Introdução	1
I -Enquadramento teórico	3
1-A consciência da juventude	4
2- Conhecimento histórico e literacia histórica	10
3- A narrativa histórica	17
4- A consciência histórica	29
II- Estudo empírico	36
-Fundamentação do estudo empírico	37
-Estudo piloto	38
-Estudo empírico “Conta os últimos 200 anos da História Nacional e Universal	48
Conclusão	68
Referências Bibliográficas	70
Anexos	72





## Introdução

Este estudo contempla uma relação de continuidade entre o momento em que na História se atribui um lugar à adolescência, uma vez que esta etapa da vida ganhou aqui uma dimensão relevante por terem sido os adolescentes eleitos como os participantes do estudo empírico. Foi usado como recurso principal para apresentar a adolescência como idade que emanou nos começos do século XX e que se vai distinguir nos bancos da escola ao longo deste século, constituindo a principal preocupação das políticas educativas dos países ocidentais, a obra do historiador Philippe Aries, *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. A adolescência foi um produto dos tempos de guerra e não de paz, quando se ganha a consciência que não são adultos em pleno, mas se encontram num limbo do termino da infância e por isso no lugar das armas devem ser-lhes colocados livros nas mãos. Se Siegfried pelas mãos de Wagner foi o primeiro adolescente da contemporaneidade, continuou a ser a Alemanha que empurrou através da guerra a adolescência para a sua condição atual.

Se adolescência necessita de ser devidamente instruída e o local de instrução que evolui ao longo dos séculos, da catedral medieval ao palácio do burguês moderno, a escola parece ter ganho o estatuto de agente de socialização universal logo a seguir à família. Já distante do trivium e quadrivium medievais novas matérias e disciplinas são introduzidos nas escolas do fim da modernidade e o início da contemporaneidade traz consigo a necessidade de instruir não só os jovens intelectualmente, mas como cidadãos.

A questão do conhecimento histórico aliada à literária e conseqüentemente à consciência tomou aqui um papel preponderante, na medida que a partir do conhecimento se pode constituir a literacia e construir a consciência históricas nos jovens, conceitos que os planos curriculares cada vez menos deixam cimentar devido à extensão de conteúdos e à fraca interdisciplinaridade, praticada nas escolas portuguesas.

Surge a necessidade de preservação da memória e identidade nacionais numa Europa cada vez mais fragmentada pelos nacionalismos do final do século XIX, Portugal não foge à regra. A disciplina de História é introduzida nos liceus, ganhando

um novo fôlego proporcionado pelo republicanismo, tornando-se por necessidade ditatorial doutrinado, com o Estado Novo. No entanto, a narrativa tradicional vai perdendo terreno à medida que a doutrina deixa de fazer sentido com os novos ventos da Revolução Democrática de Abril. Prefigura-se então uma narrativa não doutrinadora, mas como fator de desenvolvimento do conhecimento histórico nos jovens.

Um pequeno estudo empírico que de europeu teve forçosamente de passar a ser nacional, aborda alguns dos pontos chave da consciência histórica dos jovens de duas escolas, uma do centro e outra do sul do país: marcos históricos de maior relevo e personalidades históricas, que para os grupos de jovens a quem foi proposto narrar a história nacional e universal dos dois últimos séculos, se tornaram mais marcantes.

Um grupo restrito, mas importante de narrativas, evidenciavam ideias que manifestavam alguma preocupação em refletir opiniões e transmitir preocupações sobre acontecimentos quer do passado, quer da atualidade.

Enquadramento teórico

## 1 - A "consciência " da juventude

Antes de abordar a importância do pensamento dos jovens e a sua consciência sobre a História ou as mais diversas matérias, importa saber como "surgiu " no Ocidente a juventude, ou a consciência dela. Uma vez que a principal variável definida para este estudo foi o seu enquadramento numa faixa etária que abrange a adolescência, pareceu importante explicar como "surge a adolescência" ou de certa forma a consciência dela. Até há cerca de cem anos atrás as crianças passavam a ser adultos, sem que houvesse consciência de uma idade intermédia, entre infância e adolescência. Essa passagem era ditada pelas leis do trabalho, ainda persiste em muitos países do mundo atual, sobretudo em países africanos ou asiáticos. Mesmo em Portugal as leis de ensino e do Trabalho se confundem e permitem a um adolescente trabalhar a partir dos dezasseis anos, mas sendo obrigado a permanecer na escola até aos dezoito, idade em que legalmente atingirá a maturidade.

Neste estudo a abrangência destes quatro anos de vida, que parecem muito pouco tempo para um adulto, são na verdade uma fase crucial de desenvolvimento. Nessa fase de desenvolvimento é importante perceber também que mudanças se operam na estrutura mental destes adolescentes, sobretudo naquilo que aqui importa o pensamento histórico. Era portanto imperativo perceber como evolui a consciência histórica nos jovens dentro desta faixa etária, mas para isso era importante perceber também o momento em que os jovens largam o trabalho, ou o campo de batalha e são obrigados a sentar-se nos bancos das escolas.

Se é certo que a humanidade sempre teve adolescência, não será certo que os adolescentes frequentaram em toda a história da humanidade a escola.

As primeiras referências apontadas em relação a ambas pelos historiadores situar-se-ão pela época clássica, abundarão mais pela Europa e Oriente do fim da Idade Média entre as escolas catedrálcias e as madraças corânicas. A relação consolida-se durante o Renascimento e Antigo Regime, para se generalizar de vez no mundo ocidental no começo do século XX.

De acordo com Philippe Aries na sua obra " A criança e a vida familiar no Antigo Regime ", nem sempre houve sequer uma consciência exata da idade das pessoas, ou mesmo do facto de as crianças não serem mais do que pequenos adultos, fator determinante para a perceção da necessidade da educação, ou da aprendizagem, a transição deveria ser feita através da aprendizagem.

De acordo com Ariés na Idade Media os alunos não eram separados por faixas etárias ou classes, uma "turma " tanto podia ter alunos dentro da infância, da adolescência, ou mesmo da idade adulta. Como não existia um sistema avaliativo que permitisse exatamente obter uma progressão, a fórmula "*magister dixit*" era repetida até à exaustão. Raramente se encontram referências consistentes sobre a idade dos alunos durante o período medieval. A estrutura demográfica era tão débil que se instala uma certa indiferença relativamente a questão da idade, como se esta irrelevância assumisse um papel diametralmente oposto ao longo dos séculos XIX e XX.

Nos auditórios do *magister*, o relevante é a matéria e não a maturidade dos pupilos.

Nas cidades do Ocidente medieval aula do mestre é transformada em loja, sendo o aluno o comprador da mercancia eloquente do sábio. Os mestres disputam alunos, como mercadores disputam fregueses, convidando-os, sem idade, para as suas salas, de chão de palha, onde podem tomar assento.

A mistura dos alunos e profusão de idades diversas, é propícia ao nascimento de rituais como as controversas praxes, que ainda hoje se praticam não só nas universidades. Ariés entende que a "promiscuidade de idades" era tão normal que dela não se dava conta.

A Itália pré-moderna inicia a distribuição dos alunos por classes, ou seja, por grupos etários. Na Flandres e em Paris ousa-se um pouco mais tarde repartir os alunos por professor e por sala. Esta importante distinção das classes é feita no momento em que se ganha consciência da separação das idades. Efetivamente a

partir do século XVI a classe, ou a turma nossa contemporânea, passa a constituir - se como a unidade estrutural do ensino. A própria escola " provoca ou resulta da modificação do sentimento da infância" , segundo o autor.

Um novo dado, também surgido por esta altura e a incorporação de alunos em colégios internos, o que permite o desenvolvimento de um sistema disciplinar mais rigoroso, na medida em que interfere com a vida dos alunos dentro e fora da instituição, existe por assim dizer um controlo total e doutrinador da vida do aluno. Como já referimos, as ditas ordens docentes têm nisto um papel fundamental.

Quando começa durante o período moderno a existir a percepção da diferença de idades, estabelece-se então o ensino diferenciado por classes, que respeitam as devidas faixas etárias.

Durante a época renascentista, alguns autores como Nicolau Maquiavel, fazem a apologética da educação como uma virtude inultrapassável. Esta virtude conduziria por certo a uma refinação do despotismo que se avizinhou nas monarquias do Antigo Regime.

No entanto, os novos ventos anti- jesuíticos ligado ao supra citado despotismo, que sopram pela Europa, fazem por exemplo com que em França a partir de 1763 se tire partido da condenação dos jesuítas para reorganizar o sistema de ensino.

As sevícias corporais são abolidas é um " tribuno" do corpo de alunos, passa a assistir às reuniões, digamos que será o antecessor do nosso delegado de turma.

Este passo é importante pois, a infância, separada definitivamente do castigo corporal, passa a ser considerada a idade da inocência e livre do jugo da humilhação dos castigos. A criança passa a ocupar um novo lugar na sociedade e passa não a ser o adulto em miniatura, mas a ser entendida numa espécie de transição, a da preparação para a vida adulta.

Apenas a partir do século XVI se estabelecerá na Europa Ocidental a noção ou a "importância" que a idade ocupa na vida de cada indivíduo. A idade seria então algo demasiado individual para um mundo tão coletivo. E o coletivo seria mais abrangente à medida que se desciam os degraus da sociedade. O historiador já refere relativamente à iconografia e teorias do século XIV que "as idades da vida, não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais".

A uma destas etapas corresponderia o estudo. Porém o estudo, segundo Ariés, nem sempre surge associado "à juventude", o estudo apesar de frequentado por jovens era associado no "imaginário a um ofício de velho". De acordo com o historiador a civilização medieval teria esquecido a "*paideia* dos clássicos", ou mesmo os rituais iniciáticos do Neolítico. Na Idade Média houve um vácuo em relação à adolescência, e também à educação. "Hoje a nossa sociedade depende e sabe que depende, do bom funcionamento do seu sistema educativo", disse Ariés.

A este ressurgimento não foram alheios os movimentos da Reforma e Contra Reforma Católica, tendo muitas das ordens religiosas fundadas à época, como os jesuítas, tornando-se "ordens docentes", como afirma Philippe Ariés.

Por educação, a sociedade moderna entende a "preparação para a vida" e esse sentimento é ainda traduzido pelo paradigma educativo atual. Os jovens frequentam a escola para que mais tarde possam desempenhar uma função ou um papel social. a escola é o agente de socialização número dois, vem a seguir à família, a criança "separa-se" da presença exclusiva na família para entrar na escola.

Se hoje em dia a nossa consciência relativamente à associação entre juventude ou infância/adolescência e educação, se inverteu muito o devemos segundo Ariés à fatídica entrada no século XX e quase em simultâneo na I Guerra.

Se já no final do século XIX a Alemanha conheceu pelas mãos do compositor Richard Wagner a personagem do seu herói medieval Siegfried, terá sido ele o "primeiro adolescente moderno", a "espontaneidade e a alegria de viver", que fazem do adolescente o herói do século XX, chegam à Europa pelo personagem que Wagner moldou. A partir daqui a adolescência torna-se na preocupação central de políticos e homens da literatura. Pela primeira vez, segundo o historiador se publicam inquéritos

sobre a juventude, ou seja, pela primeira vez o pensamento dos adolescentes interessa mesmo às elites dirigentes. Há uma reviravolta importante neste facto, para uma fação da sociedade que era quase invisível pela primeira vez os dirigentes dessa mesma sociedade preocupam-se com a forma como os jovens pensam, com o seu entendimento.

A consciência da juventude chega com a guerra de 1914, através dos veteranos "jovens", que participaram em massa numa guerra que esgotou o efetivo demográfico europeu até à exaustão. A adolescência assume um papel primordial aqui, não só no cenário do conflito, como após o conflito. Alarga-se o padrão etário, reduz-se a infância e estende-se a adolescência até um limite que até então coincidia com a idade adulta.

A adolescência ganhou um novo fôlego e a Europa e o mundo, a consciência que o lugar das crianças não é nas trincheiras ou campo de batalha, mas na escola. Ganha-se a consciência um pouco por toda a parte de que o ensino deveria ser generalizado. A alfabetização começa a ter protagonismo, sobretudo após as revoluções liberais que assolaram a Europa e dissolveram em parte a estrutura social de muitos países. A educação deixa de ser apanágio das elites, dos "príncipes maquiavélicos", passa a ser entendida como a doutrinação do povo, que deve estar preparado para assentar arraiais junto das máquinas produzidas pela industrialização, que deve ser capaz de dominar um código verbal que pode conduzir ao desenvolvimento das nações.

Estes ventos de mudança chegaram até mesmo ao hermético Portugal do Estado Novo que generalizou a rede escolar que a I República criara, mas com uma perspectiva doutrinadora, mais do que formadora. Em nome de ideologias diferentes se ensina o povo e as suas crianças, mas o motivo é basicamente sempre o mesmo: em nome do progresso, mas do progresso controlado e direi mesmo manipulado.

Pela primeira vez surge a ideia de uma formação por etapas e essas etapas distinguem " as idades da vida".

Esta "juventude" que serviu de matéria-prima a este trabalho, era importante perceber como ela emergiu, não tendo emergido de um processo evolutivo lento e contínuo da



Humanidade, mas das vicissitudes dos começos do século XX, enquanto durante muito tempo a sociedade a obrigou a permanecer imutável, não sendo mesmo perceptível a sua existência.

A consciência da juventude surge para purgar outros males, para criar uma sociedade de Homens, mais madura mais bem preparada, mais letrada e consoante a tecnologia.

Da alfabetização surge a necessidade do conhecimento, do pensamento e da literacia, embora se tenha ganho essa consciência só mais recentemente. A História não poderia fugir à regra.

## 2- Conhecimento histórico e literacia histórica

A principal questão que foi encontrada ao longo deste trabalho é de facto se os jovens possuem um nível de conhecimentos, como se irá ver no estudo empírico, que lhes permita então ter uma perceção do passado e projetá-lo no presente e no futuro, quando a História enquanto disciplina tem sido o parente pobre dos planos curriculares portugueses, e quando as abordagens interdisciplinares são na maioria das vezes tão estéreis que os professores prescindem de enquadramentos históricos para não “aborrecer” os seus alunos. Os conteúdos de disciplinas em que o enquadramento histórico seria fundamental passam então a peças soltas de um *puzzle* que nunca pode encaixar, na mente destes jovens essas peças ficarão soltas para sempre, se não se fizer um esforço por se encaixarem na devida altura.

Para além da questão interdisciplinar existe outra, não menos importante.

“A Educação Histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino da História” (Barca, 2012). Outro dos problemas prende-se precisamente com o desajustamento, os programas são construídos em gabinetes herméticos, fechados à experiência do dia-a-dia das escolas, e das suas diversas realidades. Pois falamos num universo que não é exatamente organizado, mas está à beira de se tornar uma galáxia caótica. “ A desarticulação entre prática e teoria, tem sido uma constante sem que haja na maior parte das vezes, estudos empíricos que comprovem os resultados” (Barca, 2012).

A consciência histórica poderá ser assim, mais ou menos consolidada consoante, se trabalhe para isso. Para acercar os alunos de um tal nível será necessário primeiro inculcar-lhes um determinado nível de literacia histórica.

Estudos demonstram então que o trabalho com fontes históricas é fundamental para iniciar as crianças no pensamento histórico, e que crianças de tenra idade podem ser dotadas de uma consciência histórica notável se para isso forem treinadas. As fontes históricas ajudam nesse sentido, ilustram o que se diz. “ A criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos

de vivência humana.” (Barca& Gago, 2001). Sendo a interpretação de fontes históricas fundamental no ensino da História e para o desenvolvimento do pensamento histórico, ela terá de ser coordenada de forma a ir ao encontro da literacia histórica dos alunos.

A literacia histórica é tão ou mais complexa do que o pensamento histórico pois além de requerer uma interpretação pessoal, ela depende de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao aluno. Ou seja, não só da sua personalidade como de todo o ambiente que o rodeia, de todas as vivências que experienciou e que continua a experienciar, dentro da família, que constitui o agente de socialização primária, mas também dentro da escola e fora, no contacto com outras situações, grupos, ou mesmo os *mass media*, que são os agentes de socialização secundária.

A construção do conhecimento histórico num indivíduo e a aquisição de literacia histórica, são portanto processos tão complexos que dificilmente obedecem a um padrão evolutivo espartilhado, nos jovens. Contudo uma coisa parece ser clara, tem de existir por parte dos educadores uma contextualização apropriada “ quando um aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as suas diferenças entre as suas e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.” (Barca & Gago, 2001). Os alunos desde o início da frequência da disciplina de História no 2º ciclo podem e devem contactar com fontes históricas, utilizam já “conhecimentos da sociedade actual para dar sentido às posições do passado” (Barca &Gago,2001).

Do conhecimento histórico à literacia histórica, que por sua vez pode dotar os jovens de consciência histórica, vão alguns passos e um caminho relativamente complexo e exaustivo, no qual em grande medida o educador é o responsável pelo sucesso.

Consoante o pensamento histórico é construído, é construída assim a narrativa histórica, que pode ganhar diversas formas. A narrativa não adquire uma forma única (Barca, 2006), pode ser modelada por contextos em que foi produzida, ou por outros conjuntos de fatores intrínsecos e extrínsecos que sobre ela têm influencia. De acordo com Seixas & Peck o pensamento Histórico é algo complexo, para se praticar não nos podemos inserir em padrões atuais, os autores consideram que é tão difícil uma pessoa entrosar-se no pensamento Histórico que: “perhaps the only thing that is more difficult is to teach students to do so” (Seixas & Peck, 2004).

Como somos nós que tentamos exercitar o pensamento histórico os autores pronunciam-se da seguinte forma: “a relationship not only among events and people of the past , but also about the relationship of those events and people to us, in the present .”(Seixas & Peck, 2004).

O pensamento histórico que tem necessariamente de ser formado a partir do conhecimento histórico, o pensamento que permite construir narrativas que por sua vez conduzem ao desenvolvimento de uma consciência histórica, é um processo complexo, dinâmico, interminável e está sobretudo colocado nas mãos do Professor.

Sobre isto Cainelli & Tuma (2009), dizem o seguinte: “quando Vygotsky afirma a condição de mediação que cabe ao professor, ele remete à necessidade de se estabelecer conexões entre o que se pretende ensinar e op que a criança já sabe, para o enfrentamento das resistências manifestadas pelas crianças, ao terem construído sobre estes saberes prévios a sua lógica, pretendendo desta maneira se configurar como barreira à aceitação do redimensionamento do conceito”.

Uma das partes integrantes do papel do professor é conduzir os alunos nessa viagem através das narrativas e da sua validade, ou não, partindo sempre de conhecimentos prévios dos alunos. Este papel para não ser redutor tem de ser um papel ativo e dinâmico, o papel do professor investigador (Barca, 2012). O professor investigador deve refletir sobre a sua própria prática, mas por vezes isso pode não ser suficiente. Os professores devem sempre atualizar-se, frequentar formações regulares, partilhar experiências com os pares.

O trabalho de um professor dentro da sala de aula (apesar do contrassenso) é um trabalho solitário. Ele precisa de colegas solidários e que partilhem com ele, sobretudo ideias. Só um trabalho de partilhe e proximidade pode fazer um professor crescer enquanto tal e melhorar a sua prática.

Segundo Barca (2012) as pesquisas feitas pelos investigadores devem ser oportunamente experimentadas pelos professores que têm formação em Educação Histórica e que procuram a atualização dessa formação. Esta formação deve ser um processo dinâmico e constante. Mas as pesquisas não devem, digo eu, ficar encerradas a sete chaves nas gavetas do mundo académico. Devem servir os professores, mas sobretudo as aprendizagens dos alunos, por outras palavras,

devem servir os professores na medida em que isso possa produzir uma melhoria do ensino e consequentemente das aprendizagens dos alunos.

Claro que relacionado com o conceito de conhecimento histórico, surge a literacia histórica, semelhante a qualquer outro tipo de literacia (Barca,2006). Pode sugerir-se que há um circuito fechado entre pensamento histórico a educação histórica, o conhecimento histórico, a literacia histórica e finalmente a consciência histórica. Mesmo em estudos feitos com alunos universitários (Barca, 2006) se verifica que os alunos também podem ser detentores de ideias menos elaboradas, tal como em graus de ensino anteriores, isto pode de facto comprometer a progressão do pensamento histórico, uma vez que os futuros professores, têm por vezes concepções idênticas às dos seus futuros alunos. Que futuro então para o conhecimento e a literacia históricos? Claro que as concepções dos jovens não são imutáveis, certo é que é um campo que quanto mais cedo for trabalhado mais facilmente se desenvolve, o terreno em que se cultiva um determinado pensamento ou conhecimento torna-se mais permeável.

Isto revela-nos de facto a importância de se tratar cada vez mais cedo, o contacto com a História, com as fontes, ou de alguma forma com atividades lúdicas que coloquem as crianças em contacto com a História, como as que são desenvolvidas nas escolas steinerianas (em que desde o pré-escolar se incentiva o contacto interdisciplinar e lúdico com a História). Se a História for abordada como um compartimento estanque o aluno ficará com um quadro conceptual absolutamente repartido sem ter o tal fio condutor na orientação temporal, que tão importante é depois para a construção da consciência histórica. A consciência histórica pode existir de forma fragmentada, mas não ajudará certamente um jovem a desenvolver o raciocínio da mesma forma.

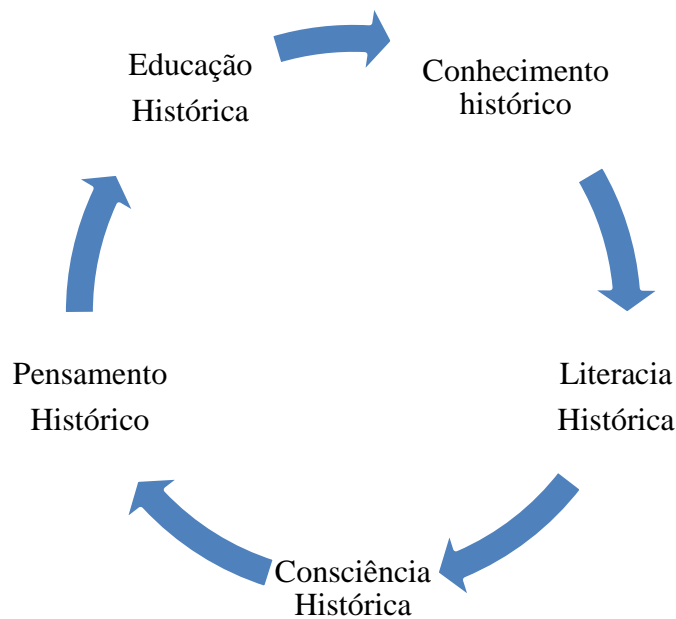


Fig 1- Ciclo do conhecimento histórico (fonte:

Não podemos desligar nenhuma destas partes, ainda que algumas possam operar de forma autónoma, estarão sempre irremediavelmente conectadas de alguma maneira.

Peter Lee (2006), dá-nos uma visão importante sobre as questões que no ensino da história de alguma forma envolvem a literacia. Parece segundo ele, ter sempre, e à semelhança de outros campos da vida como se sabe, existido um permanente mito da Idade do Ouro, ou seja, os alunos das gerações seguintes têm sempre menos conhecimentos do que os das anteriores e assim sucessivamente.

Sabe-se que a resposta não está aí, seria absurdo chegar ao ponto em que o ensino a nada conduzisse, o professor estaria a ensinar alunos para nada, portanto é uma realidade ilusória.

O que se passa de facto é que as várias gerações de alunos, mudam mais rapidamente do que um professor no singular, o que é o mesmo que dizer que, um professor ensina ou acompanha várias gerações de alunos, ao longo da sua carreira,

sendo por vezes difícil adaptar-se à mudança, que pode ser tanto cultural como até tecnológica, ou estarem ambas a operar em simultâneo e interligadas.

Apesar muitas vezes da resistência que os professores oferecem á mudança, há que estudar a forma de cativar os alunos para aprender história, percebendo o porquê do seu sentido, tal como em qualquer outra disciplina.

Peter Lee (2006) refere ainda que “ o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e as histórias não são um acumular de eventos”, isto vem ao encontro daquilo que já tinha sido mencionado, muitas vezes os jovens possuem um quadro conceptual de referência acerca da História completamente desconexo. Isto claramente prejudicará a sua literacia histórica: “precisamos de uma noção operacionalizável de literacia” (Lee, 2006).

Do conhecimento parte-se através de um processo gradual e dinâmico para a literacia “se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de História e uma estrutura reutilizável do passado” (Lee, 2006).

O ensino da História será tanto mais fácil para um professor, quanto maior sentido ele transmitir aos seus alunos.

Daí o autor propor o conceito de “estrutura histórica utilizável” (UHF - Usable Historical Framework) “deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de História folheando picos do passado” (Lee, 2006). Vai ainda mais longe dizendo “ a UHF deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, aperfeiçoada (...) de forma a que os alunos sejam encorajados a refletir.”

Esta estrutura permite a criação de um sustentáculo interpretativo aos alunos, que sendo dinâmico lhes forneça as ferramentas necessárias para poder tecer a sua interpretação em qualquer contexto, de forma adequada.

“Um conceito de literacia histórica procura ir além disso, ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substancia que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação” (Lee,2006).

A literacia quando conseguida permite ao pensamento estruturar narrativas. “Defining historical significance involves organizing events in a narrative” (Seixas & Peck, 2004)



### 3 - A narrativa histórica

Uma vez que neste estudo, como base empírica foi recolhido um conjunto de narrativas provenientes de várias escolas, iniciar-se -á este capítulo com uma abordagem do que era, ou do que vem a ser a narrativa histórica, aqui usada como instrumento de recolha de dados, para melhor se poder compreender a consciência histórica dos jovens.

Ao mesmo tempo a narrativa foi usada também como " forma de trabalhar e contar " a história, como análise estrutural da história. Pode dizer-se que aqui se funde, mas ao mesmo tempo se separa, pois a narrativa que realmente aqui interessa é aquela que exprime as ideias dos nossos jovens sobre a história. Narrativa essa que parece ter progressivamente desaparecido do seu quotidiano, quando se quis neste estudo perceber até que ponto umas centenas de jovens poderiam ser "pequenos historiadores/narradores". Não foi tido inicialmente em conta o facto de a narrativa conter uma análise estrutural mais profunda. Também não se teve em conta a narrativa como simples instrumento de recolha de dados. Antes se pretendeu que tivesse a abrangência de ambos, sem ser muito rigorosa em nenhum dos casos.

Para compreender melhor a questão da narrativa histórica e antes de outras abordagens, ter-se-á em conta o facto de a narrativa ter parecido " desaparecer" do quotidiano dos nossos jovens.

Pareceu essencial iniciar pelo estabelecimento de uma comparação entre o Ensino do período pré-revolucionário e o pós-revolucionário.

Os jovens, à medida que se avança no tempo, têm cada vez mais dificuldade em contar histórias, deduz-se este facto pelas amostras recolhidas para o estudo, como adiante se avançará, têm dificuldades em contar a história, mesmo num conjunto de pequenas histórias, ou seja, em narrar.

Procurou-se então a resposta a esta questão no passado, porque é que antes a História era contada como um conjunto de pequenas histórias? Desde quando se operou então esta mudança, que os jovens adolescentes portugueses e não só, ver-

se-á também isso adiante, em artigos produzidos recentemente sobre a narrativa, e em outros países (Hawkey,2007) têm tanta dificuldade em contar histórias?

No caso português tenta-se perceber então o que se passou para eles jovens, terem mudado tanto nas últimas décadas.

Se parece notório que os *media* têm algo a ver com o assunto, parece também que a associação ao facto de contar histórias se encontra ligada ao passado do ensino português e que, a partir de determinada altura houve um corte radical com a narrativa de factos, ou acontecimentos históricos.

Segundo Reis Torgal, durante o Estado Novo o programa dos liceus era um programa "indiscutível", no pós 25 de abril as alterações nas estruturas fundamentais dos programas foram feitas em "favor de novas políticas e da destruição das anteriores".

Se recuarmos no tempo e seguindo a lógica deste "contar a História memorizando" foi abandonada, a começar logo desde o Ensino Primário, onde as crianças se iniciavam na aprendizagem da História de Portugal.

Mas a memorização não foi uma condição imposta apenas às crianças do Estado Novo, já vem de momentos anteriores na História da Educação em Portugal.

Desde o século XIX, ao que parece, a História era contada em pequenas narrativas e o conjunto dessas narrativas, devidamente encadeadas, dava o "somatório " da História global.

A disciplina de História foi introduzida em Portugal nos liceus a partir da reforma de Passos Manuel, em 1836, mas nesta altura não existe um programa, os temas a lecionar variavam consoante o professor (Torgal,1996). O primeiro programa ainda que muito vago, data de 1872 e abrange a Idade Média na História geral e na História de Portugal os descobrimentos. No programa de 1880 já há uma grande atualização, no âmbito da história geral chega à contemporaneidade da época, como por exemplo a unificação de Itália. Segundo Isabel Barca (2012) " E se no século XIX se criou uma disciplina curricular de História com a intenção de formar uma identidade nacional dos jovens". Parece portanto, ter sido este o objetivo principal da criação da disciplina.

Programa mais complexo e completo parece ter sido o que foi criado por Fidelino de Figueiredo. Sob o ponto de vista cultural era mais abrangente, não se limitando a estudar apenas acontecimentos políticos e militares. É contudo doutrinador, no sentido de pretender "nacionalizar" a sociedade portuguesa a partir dos liceus (Torgal, 1996).

Curiosamente há também neste programa uma "secção " destinação estudo e importância da História local, este é outro assunto que mais adiante será abordado. Fidelino visava preparação de um "espírito municipalista" (Torgal, 1996). Como se realmente em Portugal isto fosse necessário, uma vez quedos municípios constituem as mais antigas formas de organização administrativa do território e por isso são tão "introvertidos" desde o tempo dos povoadores.

Após a reforma de Fidelino, que praticamente não chegou a ser posta em prática, surge em 1919 no pós-guerra, a reforma de Joaquim José de Oliveira, em que para além de se acentuar a "facção patriótica dos conteúdos ", se inclui o estudo de " lendas e episódios ", características que mais se prestam a gerar no espírito dos alunos o "amor da pátria e o orgulho da raça" (Torgal,1996).

Parece que de facto este programa dava o mote ao que se seguiu: a ditadura militar e o Estado Novo.

Na reforma de António Maria Carneiro Pacheco que tem entre os seus princípios essenciais" a devoção à pátria ", a disciplina de História vai ocupar um lugar especial. Logo no 1º ciclo do Ensino a disciplina de História visava o " conhecimento da história pátria em forma de narrativa" (Torgal, 1996).No 2 ciclo a par do conhecimento dos factos, o estudo da história visa a "educação cívica".

Na reforma de 1947-48 há uma " expressão científica e pedagógico- didática " (Torgal, 1996). Esta reforma do pós II Guerra é menos marcada em termos ideológicos, talvez precisamente por ter ocorrido a seguir ao conflito e isso ter preocupado os " ideólogos " dos programas, talvez porque a ideologia do Estado Novo já se encontrava consolidada e não necessitava de muitos devaneios teóricos. " O conhecimento do passado deve em suma, ser encarado como lição e estímulo para o futuro" (Torgal, 1996). Parece que aqui temos um vislumbre de Rüsen e da sua matriz disciplinar.

Diz-se mais " tendo em conta o papel desempenhado pelo " romanesco, o dramático e o colorido " na idade juvenil, faz-se um apelo ao recurso à "narrativa do tipo da reportagem, as biografias romanceadas e até ao romance histórico ". Facilmente encontramos assim, nesta aproximação didática os super-heróis dos tempos antigos, coisa mais rara nos nossos dias, em os heróis tomaram o seu lugar numa dimensão fictícia.

A partir da reforma de Galvão Teles em 1967, a História deixa de integrar os conteúdos do 1º ciclo e assim se manteve até 1974. Parece ter sido a partir desta reforma, com a passagem da História para o segundo ciclo, que de facto se deixou a narrativa de lado.

"Histórias contadas" são próprias da infância e não da adolescência, o problema é que se não se aprende uma história se não se ouvir contar em criança, mais tarde não se repete essa mesma história, ou não se ganha prática de contador, ainda que no primeiro ciclo as histórias fossem contadas numa perspectiva didática.

A seguir num breve périplo pelos manuais escolares do Estado Novo, tentarei demonstrar como a "narrativa" ficou de certa forma conotada com o regime.

Desde muito cedo as crianças eram incentivadas a ouvir histórias, aprendendo com os mais velhos. Esta prática tinha lugar devido aos extensos agregados familiares da época. A coabitação de três ou mais gerações dentro da mesma casa, permitiu a sociedade do Estado Novo divulgar a sua ideologia de " respeito aos mais velhos", usando ao mesmo tempo a transmissão oral de um vasto cancionário de histórias que integrava a memória coletiva portuguesa, ou a memória local. Exemplo disto o texto do livro da Primeira Classe " Conte uma história, avozinha", em que se apela às crianças que peçam as avós: " Avozinha, conte-nos um conto", "Avozinha, diga uma história!" é a avozinha " começa: era uma vez..."

Parece que o próprio Estado Novo atribuía a figura da matriarca da família, a de contadora de histórias, talvez porque a longevidade feminina fosse maior.

Os livros únicos usados da primeira à quarta classe eram em simultâneo livros de leitura, catecismos e manuais de formação cívica, livro de história e matemática.

Onde se ensina a fazer contos, também se revela o aspeto monumental e paisagístico português, ou os feitos heróicos dos nossos ancestrais, factuados sempre em acontecimentos importantes, contudo sob a forma de pequenas histórias.

Para além de todos os aspetos da " história pátria " também estes livros contam, grande parte da história doméstica portuguesa da época, em episódios repletos de violência psicológica, que os psicólogos infantis dos nossos dias certamente condenariam: a mãe que se queima a proteger os meninos, o pobrezinho que não tem pão e bate à porta, a trovoada que mata os lavradores, etc.

Além do livro único, no completar do ciclo de estudos, os alunos tinham de se preparar para os exames finais, tão reatados há pouco tempo, tão polémicos e que fizeram correr tanta tinta. Assim, os livros consultados o " Sumário da História de Portugal " de Tomás de Barros de 1948 e na " História de Portugal " de Ernâni Rosas e de Pedro de Carvalho, convergem em ideologia e estrutura. No prefácio, Tomás de Barros apresenta a História como a " grande mestra da vida " , sendo a de Portugal invariavelmente a " mais bela do mundo " . O autor diz ainda, que apresenta, após tê-los coligido, os factos de maior importância para a formação infantil " num sentido utilitário e puramente nacionalista e cristão ". Na capa descreve-se o sumário como inclusos da " narrativa " dos factos principais.

Ernâni Rosas e Pedro de Carvalho incentivam no seu prefácio o jovem a " gravar " no coração os episódios da História de Portugal e como consequência disso sentirá " orgulho de ser português! ". A História que se conta é compartimentada por segmentos cronológicos, que são enquadrados sobretudo através do esquema dinástico nacional. No entanto, há um espaço para a lenda, para a *petite histoire* , em episódios como o milagre das rosas e o relacionamento de D. Pedro com Inês de Castro. Antes do índice os autores despedem-se com um louvor ao " sangue lusitano e ao " orgulho de ser português " consubstanciado na " história do meu país " .

Parece que se efetivamente a narrativa ocupava um lugar de destaque no ensino da história, em determinada altura terá deixado de ser assim. A introdução de novas metodologias e também ideologias na formação de professores, sobretudo aqui no que diz respeito aos professores de História, também terá contribuído para o

abandono progressivo da narrativa. A influência marcante de escolas marxistas, dos *Annales*, na historiografia moderna, também fizeram com que os professores se distanciassem da narrativa, distanciando consigo os seus alunos. Mas de facto ao afastar a História da escola primária, Galvão Teles parece ter dado o golpe fatal na narrativa, sendo o golpe de misericórdia aplicado nos programas pós-revolução.

A narrativa era por uma questão didática aplicada na escola primária, tendo sido depois considerada uma "coisa" pouco científica, abdicou-se da narrativa em função do conhecimento das conjunturas e estruturas e os jovens de hoje pedem então para que se lhes contem histórias.

A História é a estória confundiam-se, nos programas do Estado Novo e eram sempre contadas a partir de pequenas narrativas.

Na tentativa de estabelecer uma análise do que foi exposto anteriormente, há que atender a obra de Marília Gago (2012) "Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem".

A autora começa por advertir que: "a narrativa aparece como uma das faces materiais da produção histórica, embora entendida com significados diferenciados". Esta perspetiva já foi enunciada no começo deste capítulo, parecendo de facto indubitável que existam diferentes tipos de noção acerca da narrativa. Marília Gago distingue quatro principais perspetivas ou usos da narrativa: a narrativa como descrição e explicação; a estória - narrativa como uma trama contendo uma estória; a narrativa no seu contexto de análise estrutural; a narrativa histórica e ficcional.

Nos dois primeiros se crê que se enquadra a metodologia usada durante o Estado Novo. Usada nos manuais escolares sobretudo nos do Ensino Primário. Como é dito por Marília Gago a narrativa parece ter adquirido um "significado de pura descrição, entendendo-se a descrição como puro relato sem qualquer tipo de causalidade" (Gago, 2012). Esta interpretação parece encaixar-se com tudo o que antes tinha sido exposto. A autora referiu que a realidade de sucessão de factos

provocados por causas e geradores de efeitos, acabariam por se encadear numa “sucessão de eventos, perspectivados entre si” (Gago, 2012).

Isto pode ser evidenciado no “Sumário da História de Portugal” de Tomás de Barros, destinando-se aos alunos entenderem a atualidade e a sequência dos que eram considerados, à época, os mais importantes acontecimentos da História de Portugal. No final desta obra é apresentado um quadro para os alunos interligarem a causa ao respetivo efeito, em jeito de exercício, como por exemplo: “ Entrada do Sr. Doutor Oliveira Salazar para a pasta das Finanças”, esta seria a causa, como efeito “ A restauração das Finanças e prestígio Portugal no mundo”. Sabemos hoje que a disciplina de História durante o Estado Novo, exaltava sobretudo o período monárquico, por ser considerado mais “ordeiro”, colocando ênfase especial na fundação da nacionalidade, revolução de 1383-85, descobrimentos, restauração da independência e claro a entrada em cena de Salazar, para colocar ordem naquilo que fora desorganizado após o fim da monarquia.

Da perspetiva positivista do “*wie es eigentlich gewesen*”, do modelo rankeano que se diz ser adotado hoje em dia, passa-se a uma “abordagem anglo-saxónica que acentua o carácter interpretativo do conhecimento histórico” (Gago, 2012). Aqui engloba-se o conceito de narrativa como sendo explicativa por si só. “Uma narrativa será usualmente bem-sucedida, se se fizer com que os assuntos sejam inteligíveis para os leitores, mostrando-lhes as interconexões com as outras evidências históricas relevantes.” (Gago, 2012).

A narrativa terá ainda de fazer sentido e de ser dotada de uma certa cientificidade para satisfazer o requisito de ser “narrativa histórica”. A coerência, a seleção daquilo que é relevante, podem contribuir para que seja explicativa e obviamente o facto de ser baseada na evidência, na fonte histórica em concreto, é *conditio sine qua non*, para a sua aceitabilidade, segundo Marília Gago.

Também para a autora a narrativa histórica se segue da mesma forma que as “estórias”. A narrativa histórica segue o tempo e o espaço a partir de evidências. Distinguindo-se a narrativa do relato, pois a narrativa contém uma interpretação, um ponto de vista de quem a verbaliza, o relato é apenas uma descrição não interpretada de factos.

A “narrativa histórica é o suporte material da compreensão das ações humanas pelo historiador, é em si mesma explicação na medida em que na sua origem está um ato de compreensão, de entendimento do pensamento.” (Gago, 2012).

A autora traça aqui a distinção entre o sentido histórico, ou literário da narrativa. Este sentido literário é o que encontramos muitas vezes nos manuais do Ensino Primário do Estado Novo, quando se descrevem os feitos dos grandes heróis da pátria, ou até o milagre das rosas.

Esta estória que “caminha para uma conclusão”, assemelha-se às narrativas contadas às crianças antes da reforma do ministro Galvão Teles.

Se um dos objetivos da reforma de António Maria Carneiro Pacheco em 1947 era o de despertar nos jovens o gosto pelo “romanesco, dramático e colorido”, típicos da “idade juvenil” então podemos dizer que ali a história assumia o papel de estórias ou do conjunto de estórias, que decompostas em empolgantes e belos episódios somavam a História de Portugal. Marília Gago reconhece que “as produções históricas socorrem-se frequentemente desta forma de narrativa para recriar verbalmente uma parcela do passado”.

Marília Gago refere ainda que no contexto da escola dos *Annales*, tentou-se evitar o uso da narrativa, nenhum dos seus historiadores conseguiu contudo evitar totalmente o seu uso. Tentaram então fazer com que se enquadrassem os acontecimentos nas estruturas, integrando nestas mesmas estruturas a narrativa, diz a autora citando Lloyd (1993). Explica ainda que um bom exemplo disto é a História das Mentalidades



e da Cultura, em que se mesclam os dados empíricos, incluindo os quantitativos com a narrativa.

Como já foi referido grande parte dos professores de história, que hoje se encontram no ativo foram formados à luz desta escola historiografia, tendo por isso dificuldades em enquadrar no estudo das estruturas e conjunturas a narrativa, pois o acontecimento, que as propicia é menosprezado em função da harmonização das múltiplas realidades da sociedade” (Gago,2012).

Dando forma a uma antiga questão, Marília Gago expõe aqui os “perigos” da narrativa, a narrativa é o produto da “ficção verbal” do historiador, “onde a linguagem toma o lugar da verdade”. Sabe-se que é impossível separar o indivíduo da sua obra e que tudo o que ele criar, será sempre influenciado pela cultura que o criou e lhe deu forma, se se apontar para uma perspectiva vygotskiana.

Se a narrativa não é a representação mimética do passado pode sempre de reproduzir uma quota-parte do pensamento do seu autor. Embora o historiador procure a “verdade e objetividade” (Gago, 2012), não pode fazer a reprodução mecânica ou audiovisual do passado.

A autora situa então a narrativa num plano em que é a “face material da interpretação do Historiador”, com tudo o que isso acarreta, incluindo a procura da objetividade. Entende-se então aqui a narrativa como “o fruto do ponto de vista do historiador”, o que implica todo um vasto conjunto de valores, avaliações morais, pré-juízos, pré-conceitos”.

Chegada então a hora de refletir sobre o artigo que no fundo modelou este capítulo, traçar-se-á então uma abordagem do estudo de Kate Hawkey (2007), sobre a narrativa.

Hawkey começa por revelar uma perspetiva cultural e social da importância de contar histórias. Dá então em primeiro lugar conta da situação e da forma como se encara a narrativa histórica em Inglaterra.

A narrativa foi transposta para um nível mais baixo, sendo associada a alunos com um grau maior de dificuldade de aprendizagem. Pelo que é dito por Kate Hawkey também a Inglaterra adotou uma posição semelhante à que encontramos nos países da Europa continental, durante os anos 70, sobre a narrativa.

Apesar do reconhecimento que as autoridades britânicas têm do facto dos alunos terem uma preparação incipiente no que diz respeito às suas competências históricas, sobretudo à história narrada é admitido que: *“the construction of historical narrative from historical source material...is a highover skill which lies at the heart of the historian’s craft. It is the end to which historical research and source analysis leads”* (cit. por Hawkey,2007). Aqui a narrativa é reconhecida como tendo um papel fulcral na investigação e produção do conhecimento histórico, portanto.

Muito embora a autora reconheça que a narrativa é um conceito que traz alguns riscos, admite que na atualidade há uma vontade de mudança, quer em relação à investigação, quer em relação ao currículo.

Hawkey chega a citar o cientista português António Damásio que após recente pesquisa afirma que: “contar histórias é provavelmente uma obsessão do cérebro.” A narrativa histórica é intrínseca portanto ao ser humano, tal como não se vive sem se comunicar, não vivemos sem o recurso a uma narrativa. Para além do papel das narrativas ser fulcral no desenvolvimento individual, também o é como já se viu no desenvolvimento de um determinado povo ou cultura.

Num estudo publicado anteriormente Hawkey demonstrou que a narrativa pode ser a base, ou o sustentáculo de um conhecimento histórico mais profundo. O

conhecimento primordial da História, diga-se a partir do qual as crianças começam a organizar as suas ideias, parte das narrativas.

Conforme se tinha verificado anteriormente (Gago, 2012), a narrativa contem a marca de quem a constrói é inevitavelmente fruto da criação do seu autor e da sua interpretação. Mas a narrativa por si só já implica “conhecimento e conteúdo” (Hawkey, 2007).

Todo o artigo de referência é baseado num estudo efetuado em cinco escolas britânicas, tentando perceber quais as abordagens dos docentes para introduzir a questão da narrativa, ou os materiais didáticos utilizados, o que importa aqui ressaltar são as conclusões às quais se chegou.

Efetivamente, quer os professores, quer os coordenadores de departamento entrevistados assumem as suas dificuldades em trazer narrativas para as suas aulas. Alguns são perentórios em dizer que o principal problema em “contar histórias” se deve ao receio de “os alunos as regurgitarem na avaliação” (Hawkey, 2007). Esta falta de confiança por parte dos professores relativamente ao uso da narrativa reflete-se nas aprendizagens dos alunos. Como se disse anteriormente a narrativa ficou conotada com a forma de ensinar História no passado, com o saber livros de cor, não se percebendo que ao não contar a História, isto teria também efeitos desastrosos nos alunos.

O título do artigo *“We don’t know the story of it, could you just tell us the story?”*, prende-se exatamente com um episódio passado numa aula observada, sobre a Guerra de Johnston County, em que apesar da exposição de causas, consequências e uso de materiais didáticos, quando foram questionados sobre o tema pela professora, um dos alunos pediu então para contar a História da Guerra de Johnston County.

É algo extraordinário, se se perceber que isto ocorre todos os dias, provavelmente em quase todas as salas de aula de vários países ocidentais.

Ora, antes da preocupação com as causas e consequências de um determinado facto, será importante que os alunos percebam o que “realmente aconteceu”.

Segundo Hawkey, à medida que se faz luz na sua mente e que sabem os contornos de uma determinada história, poderão *a posteriori*, tomar uma posição sobre ela.

É expectável que a narrativa assuma não só o contorno descritivo e identitário que tinha inicialmente, mas de acordo com Isabel Barca(2012) a narrativa deve para os jovens do século XXI, trazer “uma História aberta ao mundo nas suas intrincadas relações, com respeito pela dignidade do ser humano de qualquer cultura.”

#### **4 - Consciência histórica**

A consciência histórica sendo a base central deste trabalho, será aqui descrita como conceito e posteriormente num sentido mais amplo.

A consciência histórica começou por ser abordada como um tema dentro da Filosofia da História. Lembre-se que o termo Filosofia da História foi criado por Voltaire, para designar a História laica, separada da vontade de Deus e da providência divina. Para o filósofo a História baseava-se então na vontade do Homem e na Razão humana, como não poderia deixar de ser.

A Filosofia da História foi pois entendida como uma interpretação sistemática da História universal.

Segundo Karl Löwith (1991): “ A consciência histórica não pode deixar de começar por si mesma, não obstante ter por objetivo o pensamento de outras épocas e de outros homens diferentes dos nossos e de nós próprios. A História tem muitas vezes de ser reencontrada e redescoberta pelas gerações vivas.(...) esta inversão do modo convencional de apresentar a História é atualmente aplicada por aqueles que percorrem o caminho de épocas passadas até aos tempos modernos, sem estarem conscientes das suas motivações contemporâneas.”

Segundo Löwith (1991), a consciência histórica serve para a humanidade como uma “bússola escatológica” aponta para um fim, tem um determinado objetivo e esse objetivo é o futuro. O futuro aparece na mira dos filósofos posteriores.

Na senda de Karl Löwith surgem-nos outros filósofos da História, que na atualidade ainda se debruçam e debatem sobre o conceito e o problema da consciência histórica. Como não poderia deixar de ser Jörn Rüsen, para começar.

O que Rüsen trouxe de novo à abordagem da consciência histórica prendia-se sobretudo com o ensino da História de forma a poder proporcionar aos jovens uma aprendizagem que lhes trouxesse essa consciência, propriamente dita.

Rüsen advogou que só seria possível articular a narrativa com a construção do conhecimento histórico, se essa narrativa abrangesse um conceito mais amplo do que a narrativa popular (Rüsen, 2012). Esta teria de ser sim substituída por uma narrativa que abrangesse os principais elementos do pensamento histórico.

Rüsen afirma que na narrativa histórica os pontos de vista representam um papel decisivo para a garantia de validade. Porém a narrativa deve integrar por si um carácter didático ela deve ser dos e para os alunos de forma a poder proporcionar um sentido de orientação temporal e a desenvolver neles esse mesmo sentido.

Rüsen apela a Karl-Ernst Jeismann, que descreve como relevante para a aprendizagem da História determinadas operações mentais, tais como: a análise, a avaliação e o julgamento, que sendo operações da mente humana elas podem surgir em síntese aliadas à forma histórica específica. Rüsen explica ainda através de Schörken que a didática da História se pode transformar em consciência histórica. Isto significa para Rüsen que a consciência histórica é um processo que é feito por via da aprendizagem. Para Schörken o destino da aprendizagem histórica é a aquisição da identidade. Contudo para Rüsen a aprendizagem vai para além da identidade, vai até à consciência histórica, e consciência e identidade não são para ele sinónimos.

Esta consciência histórica é também “uma consciência social, orientada para o desenvolvimento humano” (Barca, 2012), e um fenómeno intrínseco à condição humana, o pensar histórico se torna algo cotidiano” (Silva, 2011).

Então o professor deve ser, segundo Rüsen em simultâneo historiador, com função e competência para ensinar. Mas ainda para conduzir os seus alunos à consciência histórica, é dele esse papel fundamental, o aluno aprende, o professor vai conduzindo as suas aprendizagens.

Rüsen refere: “ a consciência histórica significa, em última análise, a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática” (2012).

É ainda à didática que cabe estabelecer este trabalho de desenvolvimento e consolidação da consciência histórica dos alunos. Segundo Barca (2012) a “construção de uma consciência social adequada, o mais possível, a estes tempos de incerteza e informação complexas”, como teremos oportunidade de verificar no estudo empírico que se segue, é o objetivo primordial desta preocupação com a formação histórica dos jovens, dar-lhes ferramentas que permitam separar o trigo do joio, quer ao nível do pensamento propriamente dito, quer ao nível da informação que lhes chega.

Veremos a seguir no estudo empírico, por exemplo a nível das personalidades históricas mencionadas, são sobretudo personalidades mediáticas do desporto, música, cinema, etc.

Por isto, possivelmente Rüsen cria um esquema ao qual designa por “matriz disciplinar” que simplifica então o objetivo de todo o processo de aquisição e aplicação do conhecimento histórico, uma das premissa é precisamente a carência de orientação que todo o ser humano sente, ao raciocinar historicamente (Silva, 2011)

Como Jörn Rüsen faz questão de referir “ a consciência histórica não é uma aptidão, ela forma-se a partir da experiência de vida e da formação de um indivíduo, devendo ser iniciada numa idade precoce e trabalhada ao longo da vida.” (2012).

Segundo Barca (2007), por consciência histórica entende-se uma “ atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflexivamente pelo conhecimento da História”. Poderíamos apelar a Vygotsky e a Bruner para justificar que cada indivíduo traz em si a marca que lhe é impressa pelas suas vivência e cultura.

Claro que isto é válido se, como diz Arthur Chapman (2014), os professores tomarem a seguinte atitude: “ To encourage pupils to reflect on the nature of history”.

Muitas vezes a chave do como, como fazer ou como levar os alunos a essa reflexão, que não é fácil, o professor vê-se diariamente confrontado dentro da sala de aula com múltiplas formas de agir, pensar, múltiplas vivências e dada a crescente dimensão das turmas é por vezes difícil levar a cabo esta tarefa.

Como já foi referido também é necessário que o professor esteja disposto a fazê-lo e não apenas a debitar matéria e cumprir programa. Por outro lado, como refere Isabel Barca (2012): “os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado”. O mesmo será dizer que aos professores, os investigadores deverão fornecer base de trabalho a partir das suas investigações, para que tal factor se possa concretizar. Ou ainda os professores têm a obrigação de colaborar em estudos que visem a melhoria da sua prática pedagógica e didáctica, o que muitas vezes não sucede. Já foi referida aqui a impermeabilidade à mudança, o enclausurar num casulo que impede o crescimento do professor enquanto profissional e também das aprendizagens dos alunos.

Em última análise todo o professor é um professor de História, em todas as disciplinas há uma fundamentação histórica dos mais variados temas, que têm obrigatoriamente um enquadramento histórico. Todas as coisas têm uma origem na sua essência e é essa origem que os professores devem conhecer e dar a conhecer para enquadrar as aprendizagens dos alunos.

Ora, ao que parece também a noção de consciência histórica surge por algum motivo, por alguma razão em particular ela se desenvolve e se intensifica o debate em torno dela ao longo das últimas décadas.



Germinari (2011) diz-nos o seguinte. “as pesquisas sobre consciência histórica de jovens tiveram origem na Alemanha, no contexto da reunificação entre a República Federal da Alemanha (RFA) e a República Democrática da Alemanha (RDA)”. As preocupações que os jovens da RFA não se reconhecessem como parte integrante do território da RDA, nem como co-cidadãos os compatriotas do Leste levou a esta preocupação na Alemanha. Por sua vez, tal preocupação conduziu a alguns estudos que permitiam verificar a consciência da sua cidadania entre os alemães de leste e os ocidentais. Esta consciência já não era só um problema cívico mas também histórico, pois ao longo de mais de 40 anos passaram por regimes radicalmente distintos, sendo que no caso do leste o isolamento trouxe outras consequências.

Curiosamente, e segundo Germinari (2011), também os professores não escaparam a este crivo, uma vez que até ao nível da formação dos professores havia claras diferenças. Nos países do bloco de Leste, o estreitamento de relações entre o mundo dos académicos e as escolas era uma tradição que em alguns casos ainda se mantém, enquanto a solenidade de muitas instituições universitárias ocidentais as impedia de comunicar com esse outro lado do espelho. Esta prática muito comum em instituições mais tradicionais até ao começo da década de 90 foi progressivamente sendo abandonada, refiro-me sobretudo ao caso português. Se pensarmos bem os ventos de mudança sopraram em ambos os sentidos, de Ocidente para Leste e vice-versa, ainda que custe aos ocidentais reconhecer isso.

Na sequência deste começo dos estudos sobre a consciência histórica, outros surgem gradualmente, como o grande estudo surgido em 1997, conduzido por Angvik & Borries, designado *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Um estudo com uma dimensão muito alargada, envolvendo um número elevado de participantes, 31.000 estudantes, 1250 professores em 26 países. Este estudo constituiu o pontapé de saída para uma série de outros estudos comparativos ainda que em menor escala.

Neste estudo pretendiam verificar-se um sem número de questões, em muitas delas encontrava-se subjacente a consciência histórica: interpretações do passado; atitudes políticas baseadas em experiências históricas, relação do passado, presente e futuro (Van Doreen & Van Dycke, s.d). Contudo um dos aspectos de maior

relevância foi que o estudo terá posto a descoberto aspetos positivos e negativos na Educação Histórica dos países onde foi levado a cabo. Para além de padrões que se mantêm nas respostas dos alunos, entre grupos de países, onde a Península Ibérica foi exceção.

Em Portugal o estudo conduzido por José Machado Pais, associou a consciência a identidade, conceitos que os investigadores alemães haviam dissociado (Germinari, 2011). A contribuição portuguesa para o estudo deu origem a outras pesquisas de investigadores lusófonos sobre a consciência histórica (Schimdt, 2014), pretendendo confirmar adequação de estratégias no ensino da História e as necessidades reais dos jovens.

Sendo o estudo pioneiro de Angvik e Borries baseado num questionário, dada a sua dimensão e complexidade, estudos posteriores vão adoptar já a narrativa para compreender a consciência histórica dos jovens: “as abordagens teórico-metodológicas da consciência histórica precisam levar em conta que esta consciência se expressa em narrativas estruturadas do passado” (Germinari, 2011).

Ainda segundo Germinari (2011): “a identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre passado e futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica”.

A narrativa ajuda os jovens a desenvolver o seu raciocínio , tal como havia afirmado Hawkey (2007) “narrative approaches are more readily acessible to pupils and can thus be used as a stepping stone through to more analytical understanding”.

A questão da fusão entre a narrativa e o desenvolvimento da consciência histórica prende-se com o facto de o aluno se poder identificar como sujeito no processo histórico, aprendendo a pensar enquanto tal, não apenas como mero espectador. “O aluno é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (Barca, 2004)

No fundo a própria matriz disciplinar de Rüsen baseia-se num esquema que reduz o que as aprendizagens em História podem proporcionar, a forma como se projeta o futuro, sempre com base em percepções do passado, processadas num tempo presente. “Dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributos para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa sociedade da Informação e do Desenvolvimento” (Barca, 2012).

Em suma, toda a questão em torno da consciência histórica se prende com um ensino da História mais diversificado, respeitando as diferenças identitárias dos alunos, mais dinâmico e enquadrador, mais reflexivo, que traga maiores proveitos aos alunos quer enquanto cidadãos quer no desenvolvimento de competências e do raciocínio, que poderão ser úteis transversalmente em outras áreas do conhecimento.

Estudo empírico

## Fundamentação do estudo empírico

O estudo empírico foi iniciado no primeiro ano deste curso de Mestrado. A proposta era para que se procedesse a um pequeno estudo piloto, que permitisse testar instrumentos de recolha de dados junto dos alunos, que seriam no fundo a matéria-prima para a investigação. O ponto de partida para a recolha de dados foi a narrativa, entenda-se aqui narrativa enquanto uma narrativa histórica, formulada e escrita pelos alunos de forma a permitir que se verificasse o seu quadro conceptual em termos históricos, e tomando como referência o quadro conceptual deles, analisar a sua consciência histórica “ o conceito de consciência histórica, discutido filosoficamente por Jörn Rüsen, relaciona-se com a necessidade de orientação temporal do ser humano e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas baseadas exclusivamente em sentimentos de identidade” (Barca, 2007). Como referência foram tomados ainda outros estudos desta natureza já realizados (Barca, 2007). O assim designado estudo piloto foi ainda formulado para ajudar a limar arestas no que dizia respeito a balizas temporais (Foster, Stuart et al, 2008), ou seja, que períodos seriam mais importantes, até onde o currículo nacional de História dos Ensinos Básicos e Secundário permitia aos alunos estenderem a sua memória, ou também o facto de a escola ter um papel mais relevante na aprendizagem da História do que o contexto sociocultural dos alunos, ou os *media*. A questão investigativa pretendia, quer ao nível do estudo piloto, quer no estudo final propriamente dito, verificar o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos, não só os seus conhecimentos da disciplina de História, mas aquilo que os marcou, as suas concepções e opiniões de uma forma geral. Não foi o objetivo do estudo piloto, mas sê-lo-ia do estudo final, estabelecer uma comparação entre pelo menos duas escolas de localizações geográficas diferentes.

## **Estudo piloto**

O estudo piloto foi levado a cabo com duas turmas do 12º ano, mas a frequentarem cursos do Ensino Profissional. Ambas as turmas frequentavam a mesma escola, situada numa pequena cidade do interior sul de Portugal. Uma das turmas tinha como parte integrante do seu plano curricular a disciplina de História da Cultura e das Artes, e a outra turma não tinha aulas de História desde que concluía o 9º ano.

### **Objetivos do estudo piloto**

O principal objetivo deste estudo era, para além daquilo que já foi descrito acima, verificar se havia diferenças substanciais nas narrativas originadas por este fator intrínseco. Se o grau de desenvolvimento das narrativas era mais, ou menos influenciado pelo facto de os alunos não frequentarem a disciplina de História há alguns anos. Parece uma conclusão mais ou menos óbvia, contudo as manifestações dos alunos após redação das narrativas foram surpreendentes.

### **Recolha dos dados**

Apesar de haver um desfasamento entre o número de alunos de uma turma e de outra, a turma de História da Cultura e das Artes tinha um número reduzido de alunos, por ter um aluno com Necessidades Educativas, tinha 12 alunos no total, a turma sem História no currículo, tinha 22 alunos.

Adiante será designada por turma H a turma com História e por turma S, a turma sem a disciplina de História.

Da turma H foram recolhidas apenas 10 narrativas, à data da tarefa faltaram 2 alunos e na turma S foi possível recolher 18 narrativas, faltaram 4 alunos. A tarefa que os alunos teriam de realizar em 50 minutos, seria a de contar a História dos últimos 500 anos.

Os alunos da turma H tinham idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, todos tinham nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna luso-francesa.

Os alunos da turma S tinham idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos, havia um aluno britânico, os restantes eram portugueses.

### **Proposta de categorização dos dados**

A proposta para a divisão em categorias *a priori* foi a seguinte:

- Marcos da História internacional;
- Marcos da História nacional;
- Personalidades da História nacional;
- Personalidades da História internacional;

Havia ainda a expectativa de poder encontrar ideias de segunda ordem, que manifestamente fossem portadoras de um pensamento histórico mais elaborado como: influência do passado no presente, ou uma estrutura narrativa mais analítica, sobre acontecimentos, ou conjunturas históricas.

### **Análise das narrativas da turma H**

Os alunos da turma H, nos quais foram depositadas expectativas mais elevadas, não construíram um texto narrativo coerente, na maioria dos casos. Exceção feita para dois alunos, que não se limitaram a enunciar ou fornecer descrições simples sobre acontecimentos, estas duas narrativas revelam alguma preocupação em interligar acontecimentos num processo de causa e consequência.

Então, neste grupo de alunos, maioritariamente as narrativas descrevem por um lado, acontecimentos que eles consideraram relevantes para a História nacional ou internacional, mas por outro lado, refletem também alguns conceitos abstratos como: liberdade, mudança, alteração das mentalidades, ou mais concretos mas que

se relacionam com os primeiros, avanços tecnológicos, avanço da alfabetização e uma aluna refere mesmo mudanças no vestuário. Ou seja, eles consideram estes conceitos materiais como parte integrante da mudança e do progresso, ou das mentalidades, que referem inicialmente.

Depois os alunos referem acontecimentos marcantes, todos referem o 25 de Abril sem exceção como a data que mais influenciou na História de Portugal e também, salvo duas exceções os alunos referem as Guerras Mundiais como os acontecimentos que mais marcaram a História Universal.

A tabela abaixo mostra os marcos enunciados pelos alunos, de acordo com o número de vezes que são citados, por aluno em cada narrativa.

Tabela 1 – Marcos da História nacional e internacional para a turma H

<b>Marcos da História Nacional</b>	<b>Marcos da História Internacional</b>
25 de Abril	II Guerra Mundial
Descoberta do Brasil	11 de setembro
Terramoto de 1755	I Guerra Mundial
Invasões francesas	11 Março (Madrid)
Guerra Colonial	Ataque ao jornal francês Charlie Hebdo
Batalha de Alcácer Quibir	Guerra Fria
	Guerra do Iraque

Na maioria dos casos como já foi referido, os alunos não estabelecem um encadeamento entre os factos que narram, excetuando dois alunos que revelam a preocupação que alguns pontos das suas narrativas façam sentido.



Ainda neste grupo, um aluno elabora uma pequena reflexão sobre o papel da Alemanha no deflagrar dos dois conflitos mundiais, menciona o Holocausto e a tentativa hegemónica alemã.

*“Foi a Alemanha que estava num governo comandado pelo partido nazi que quis conquistar o mundo e queria extinguir os judeus e apoderarem-se dos seus bens, e criar a raça única, a raça ariana, e quem travou a Alemanha foi a Rússia, etc..”*

Outro dos alunos do grupo estabelece uma relação causal entre descobrimentos, colonialismo, industrialização e a forma como isso conduziu aos conflitos coloniais, nomeadamente à Guerra Colonial em Portugal. Salienta ainda a fuga da família real para o Brasil na sequência das invasões francesas e o papel do duque de Wellington no comando militar de Portugal.

*“ Mais tarde em Portugal ocorreram as invasões francesas, que foram três, o que fez com que a família real portuguesa e a corte portuguesa fugissem para o Brasil e deixasse três pessoas a comandar a monarquia portuguesa, entre essas pessoas estava um general inglês, que veio em auxílio dos portugueses, estas invasões fizeram com que o povo português ficasse uma lástima e na miséria.”*

Efetivamente estas narrativas mostram uma preocupação não só ao nível do encadeamento dos factos, mas a utilização de adjetivos demonstra que estes alunos têm a sua visão pessoal sobre estes marcos da História.

Há de facto uma ausência muito grande de nomes sonantes na História, aparecem sem dúvida Salazar, Hitler, como ditadores que não reúnem muitas simpatias e Pedro Álvares Cabral, por segundo eles, ter iniciado o acontecimento que constituiria o ponto de partida desta narrativa.

Tabela 2 - Personalidades referidas maior número de vezes, para a turma H.

<b>Personalidades da História Nacional</b>	<b>Personalidades da História Internacional</b>
Salazar	Hitler
Pedro Álvares Cabral	Cristóvão Colombo
Luís de Camões	
D. Sebastião	
Duque de Wellington	

De reter também que, praticamente em todas as narrativas os alunos esboçam uma pequena reflexão sobre o papel da revolução de Abril em Portugal, todos são unânimes em considerar a importância da data que devolveu várias liberdades e a democracia ao povo português. Tal como a industrialização e o desenvolvimento tecnológico também merece um lugar de destaque nas narrativas desta turma.

### **Análise das narrativas da turma S**

No que diz respeito às narrativas da turma S, elas são menos estruturadas na medida em que uma larga maioria dos alunos optou por fazer uma cronologia ou uma elencagem dos acontecimentos. Das dezoito narrativas recolhidas apenas sete têm uma estrutura em que se tenta uma descrição, mais ou menos encadeada dos factos. As restantes onze apresentam apenas uma seriação de acontecimentos nem sempre ordenados de forma cronológica.

Para se ter uma melhor perceção dos acontecimentos que pairam mais amiúde, na mente dos alunos desta turma a tabela seguinte mostra de acordo com o número de vezes em que surgem nas narrativas esses mesmos acontecimentos.

Tabela 3 – Marcos da História Nacional e Internacional para a turma S

<b>Marcos da História Nacional</b>	<b>Marcos da História Internacional</b>
25 de abril	II Guerra Mundial
Descoberta do Brasil	11 de setembro
Descoberta do caminho marítimo para a Índia	I Guerra Mundial
Implantação da República	Ataque ao Charlie Hebdo
Ronaldo eleito melhor jogador do mundo	Acidente nuclear de Chernobyl
Morte de Eusébio	Tsunami de 2004
Prisão de José Sócrates	Obama torna-se o 1º presidente Afro-americano nos EUA
Construção do Convento de Mafra	Independência dos EUA
Batalha de Alcácer Quibir	Guerra Civil Americana
Tratado de Alcáçovas	Guerra do Vietname
Portugal perde a final do Euro 2004	Morte de Saddam Hussein
Incêndio do Chiado	Morte de Osama bin Laden
Incêndios florestais em Portugal	Atentado na Noruega
Cheias na Madeira	Tsunami e acidente nuclear no Japão
Cante alentejano elevado a património da Humanidade	1º voo dos Irmãos Wright
Aparições de Fátima	

Neste grupo de alunos, sobretudo no grupo com as narrativas mais elaboradas, também há uma pequena reflexão sobre os avanços tecnológicos e os benefícios/malefícios dos mesmos, os alunos consideram que, se por um lado a tecnologia trouxe algum conforto ao ser humano, por outro lado prejudicou gravemente o ambiente.

Também se tecem comentários sobre as Guerras e o terrorismo, um dos alunos diz mesmo que isso não faz parte dos seus interesses, mas é “obrigado a saber”.

Relativamente ao 25 de Abril, à semelhança do que aconteceu na turma H, mas talvez com menos ênfase, uma maioria considera que foi uma conquista para a liberdade.

Outra aluna exprime opinião contrária à dos colegas sobre o facto de a revolução de Abril de 1974 ter sido um marco na democracia, refere que a família foi prejudicada e que o “avô passou dias seguidos a defender as terras dos comunistas”. Também outro aluno refere relativamente ao 25 de Abril que se podem “ter várias opiniões sobre o facto”.

Existe ainda lugar reservado às catástrofes e hecatombes naturais ou provocadas pelo homem (Barca, 2007) e para os atentados terroristas.

Há ainda lugar para os avanços tecnológicos, como a aviação, existem ainda referências ao progresso tecnológico mas no abstrato, os alunos não focam um marco concreto.

No que concerne às personalidades quer da História nacional ou Internacional, continuamos a ter no topo das referências os ditadores Salazar e Hitler (Barca,2007), maioritariamente considerados como vilões. As personalidades ligadas à música, ao cinema, mas sobretudo ao desporto são normalmente consideradas como heróis. Exceção feita para Nelson Mandela, Che Guevara e Barack Obama, considerados heróis políticos pelos valores que conquistaram. Surge ainda ambigualmente Estaline como o anti-herói.

Curiosamente nesta turma parece haver um conhecimento mais vasto de nomes sonantes à escala internacional, há uma preponderância muito grande para personalidades da contemporaneidade, ou recentemente falecidos. Outro dos destaques é que não é só a política que é reconhecida como uma campo de primazia para a História. Estes alunos reconhecem que no desporto, na música, ou no cinema também se pode fazer História, tal como acontecera no estudo de Barca (2007). Ou seja, para eles fazer parte da História é sinónimo de mediatismo.

Tabela 4 – Personalidades da História nacional e Internacional para a turma S

<b>Personalidades da História Nacional</b>	<b>Personalidades da História Internacional</b>
Salazar	Hitler
Eusébio	Charlie Chaplin
Cristiano Ronaldo	Barack Obama
José Sócrates	Saddam Hussein
Pedro Alvares Cabral	Lionel Messi
Figo	Martin Luther King
Rosa Mota	Nelson Mandela
	Muhammad Ali
	Michael Jordan
	Mike Tyson
	Marilyn Monroe
	Pele
	Che Guevara
	Estaline
	Bob Dylan
	Bob Marley
	Michael Jackson

## Estudo comparativo das duas turmas

Comparativamente os dois grupos fornecem pistas muito diferentes sobre o seu pensamento histórico, apesar de frequentarem a mesma escola e os níveis etários serem similares.

Numa abordagem inicial verificou-se que as narrativas produzidas pela turma H, têm uma estrutura mais desenvolvida, enquanto as narrativas da turma S apresentam maioritariamente uma elencagem de acontecimentos, personalidades e eventos.

Os alunos da turma H parecem ter um conhecimento mais aprofundado sobre o passado e conseguem em alguns casos tecer um fio condutor entre acontecimentos históricos, isto não é visível em nenhuma das narrativas da turma S.

Enquanto os alunos da turma S refletem um conhecimento histórico menos profundo, mais baseado na mediatização dos acontecimentos.

Existem contudo em ambos os casos e para a maior parte dos alunos, grandes hiatos temporais (Lee, 2006), passa-se da narração do período dos descobrimentos para as guerras mundiais, no caso da turma H, aborda-se ainda o tema das Invasões Francesas e da turma S, o da construção do Convento de Mafra, talvez fruto daquilo que os alunos aprendem no programa da disciplina de Português, com as obras *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, e *Memorial do Convento*, de José Saramago, respetivamente.

No entanto em termos de personalidades ligadas à História Internacional, apesar de os alunos reconhecerem que este conhecimento é adquirido através dos média, fornecem um número maior de nomes, dos mais variados setores da sociedade e que de facto, de certa forma fizeram História.

Aquando da recolha das narrativas, os alunos da turma sem história após a redação das mesmas concluíram que a disciplina lhes teria sido muito útil, e que a “desorientação “ temporal e muitas vezes “espacial”, não lhes seria benéfica nas suas vidas futuras, sobretudo para um largo grupo que manifestava vontade de prosseguir estudos, e se surpreendeu: “eu afinal pensei que sabia alguma coisa de História, mas não sei nada!”. Estes alunos consideraram, em modo de desabafo, que a disciplina

deveria revestir-se de caráter obrigatório até ao 12º ano, pois muito do que sabem são conhecimentos de um passado relativamente recente, focando-se muito na História Contemporânea, ainda que de uma forma algo insipiente, e como já foi dito muita cultura televisiva, reconhecendo que os documentários, filmes e outros programas televisivos foram os seus “professores”. Aqui reside um perigo evidente, como refere Seixas & Peck (2004): “historical film, historical reconstructions, and historical fiction are all designed to sweep their audiences into an apparent past”.

## **Estudo empírico – “Conta os últimos 200 anos da História nacional e internacional”**

### **Enquadramento do estudo empírico**

Antes de iniciar a análise dos dados empíricos deste estudo, gostaria de esclarecer que existiram alguns contratempos que acabaram modelando a sua natureza, ainda que a estrutura em si não tenha sido alterada.

Inicialmente na proposta para dissertação o objetivo era o de realizar um estudo comparativo entre alguns países da Europa, passo a citar: Itália, Espanha, França, Roménia e Turquia. O desenho do estudo era exatamente o mesmo que se manteve, bem como o instrumento de recolha de dados, através da narrativa produzida pelos alunos, a variável idades com o intervalo entre os 18 e os 14 anos, também seria idêntica, porém apesar dos mais variados esforços envidados e do contacto com escolas destes países, pelas mais diversas formas, por correio eletrónico, telefonicamente ou através da utilização de redes sociais, não obtive nenhuma resposta favorável para a recolha das narrativas. Quer a barreira linguística, já que nos casos da Roménia e Turquia foi solicitado que os alunos redigissem as narrativas em Inglês, quer barreiras de ordem burocrática, levantadas pelos diretores de escola, ou pelos próprios professores a quem foi pedido que recolhessem as narrativas, impediram o desenvolvimento do projeto inicial.

Desta forma o estudo comparativo a nível europeu, como se pretendia inicialmente ficou comprometido, tendo sido transformado num pequeno estudo, ainda que também comparativo, mas nacional.

Houve ainda contactos com escolas de outras regiões de Portugal, quando já tinha sido malograda a tentativa de conseguir um estudo europeu. Mais uma vez praticamente todos os contactos à exceção de um se revelaram infrutíferos, e não houve muitos voluntários com disponibilidade para participar no estudo.

Apenas uma escola aceitou participar, caso contrario a questão comparativa seria totalmente colocada de lado.



## **Metodologia utilizada e objeto de estudo**

O Estudo empírico foi realizado usando o mesmo desenho metodológico que tinha sido utilizado no estudo piloto. O objetivo, como aliás já tinha sido esclarecido, do estudo piloto, foi exatamente o de poder testar uma metodologia de recolha e de análise de dados que pudesse ser útil posteriormente.

Contudo, mesmo na metodologia, algumas coisas diferiram substancialmente:

-Em primeiro lugar o estudo empírico envolveu uma tarefa destinada aos alunos, para recolha de dados, que mesmo sendo narrativa como no anterior, solicitava aos alunos que estes contassem apenas a História Nacional e Internacional dos últimos 200 anos, para que se pudesse verificar a capacidade que os jovens tinham interligar ambas. Isto ficou a dever-se ao facto de ambas as turmas usadas no estudo piloto se terem manifestado nesse sentido, 500 anos era um período muito longo. Tendo-se ainda verificado que os alunos se focavam mais na contemporaneidade, fixou-se este marco;

- O estudo foi realizado em duas escolas distintas: uma do interior sul, a mesma escola onde haviam sido recolhidas as narrativas do estudo piloto, uma escola que apenas tem turmas do Ensino Profissional, e outra escola do litoral centro do país, sendo uma escola que apenas tem turmas de Ensino Básico;

- A proposta era que a idade dos alunos se fixasse entre os 14 e os 18 anos, esta seria a variável idade, uma vez que no estudo piloto a variável era apenas uma turma com História e outra sem, não se fixou um padrão etário.

- O estudo foi realizado com duas turmas da escola do litoral centro, uma de 8º ano e outra de 9º e duas turmas de 10º ano da escola do interior sul.

- Foram dados 50 minutos a todas as turmas para cumprirem a tarefa.

- As narrativas da escola do interior sul, foram recolhidas em Novembro de 2015, portanto os alunos tinham recentemente transitado do 9º para o 10º ano, é de salientar que nenhuma das turmas de 10º ano frequentava neste ano letivo a disciplina de História, as turmas de Ensino Básico obviamente frequentavam, uma vez que eram

turmas do ensino regular. As narrativas da escola do litoral centro foram recolhidas em Fevereiro de 2016.

- Foram recolhidas 36 narrativas para a escola do litoral e 51 para a escola do interior. Todos os alunos se enquadravam na variável idade, acima mencionada.

### **Objetivos do estudo**

O primeiro objetivo engloba apenas a proposta de analisar as narrativas produzidas pelos alunos, verificando os marcos históricos mais importantes, quer na História portuguesa, quer na História Universal, tal como distinguir as personalidades que os alunos vão referenciando ao longo das suas narrativas também a estes dois níveis, nacional e universal.

O segundo objetivo seria o de categorizar por acontecimentos ou conjunturas, as narrativas em que havia manifestamente uma opinião pessoal, sobre estes marcos históricos, sobre o seu papel, a reflexão pessoal sobre um ou outro marco considerado mais importante, a projeção do passado no presente, ou no futuro, ou até mesmo o papel da História em si (Foster, Stuart et al, 2008).

### **Análise dos resultados para o primeiro objetivo**

Nas narrativas recolhidas na escola do interior sul verifica-se um conteúdo mais homogéneo, alguns alunos optaram por descrever os momentos mais marcantes dos últimos 200 anos, outros porém fixaram-se em descrever pormenorizadamente alguns dos episódios que consideraram mais significativos. Dois alunos optaram por falar sobre episódios da história local, a História local que praticamente tem apenas uma componente muito reduzida no 2º ciclo do Ensino Básico, poderia ser importante para localizar os alunos numa visão do microcosmos para o macrocosmos e para assim melhor se poderem situar em termos espaço-temporal, até porque haverá sempre episódios da História local que se interligam com

a História Nacional ou mesmo Internacional. “O local é visto como um espaço de identidades e facilita as relações e o entendimento num mundo cada vez mais global” (Cainelli & Santos, 2014).

No caso da escola do litoral centro, as narrativas são mais resumidas limitam-se apenas a mencionar acontecimentos, há apenas uma em que um aluno traça um encadeamento lógico entre os factos, narrando praticamente toda a História dos últimos 200 anos. Também aqui se encontra a dimensão da História local, num acontecimento em particular que é referido por vários alunos, aludindo mesmo alguns, a que este acontecimento faz parte da sua identidade local.

Posteriormente a escola do interior passará a ser designada por Escola I e a escola do litoral por Escola II.

### **Marcos da História Nacional para as Escolas I e II**

Tal como avançou Peter Lee (2006) “as histórias, na maioria das respostas são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas; as favoritas são a Segunda Guerra Mundial, (...) a Revolução Industrial e a União da Europa.” Também aqui parece que o que mais marcou os alunos portugueses não fugiu à regra de outros trabalhos internacionais, em ambas as escolas e como marcos da História Internacional, surgem estes e outros acontecimentos semelhantes. (V.d. Anexo I)

Iniciemos pelos marcos da História Nacional na Escola I: obviamente sendo uma escola do sul do país o principal marco apontado é o 25 de abril. Paralelamente ao 25 de Abril e para justificar este acontecimento surgem as menções ao Estado Novo. Ainda dentro deste contexto merece também um destaque a Guerra Colonial; alguns alunos referem ainda o PREC (Processo Revolucionário em Curso), e alguns dos direitos conquistados pela democracia, como o direito ao voto feminino e ainda uma das consequências de abril, a descolonização. A Reforma Agrária também é apontada neste contexto. Como ponto menos positivo da democratização é apontada

a entrada do FMI (Fundo Monetário Internacional) em Portugal, situação que é associada à atualidade como iremos ver para a análise do segundo objetivo.

Surgem ainda com algum destaque a Implantação da República, bem como o Regicídio, interligados, mas tomando maior relevo a Revolução republicana propriamente dita. O ultimato britânico surge em algumas poucas narrativas, associadas ao descrédito da monarquia portuguesa, que conduziu à República.

Outro quadro conjuntural apontado com frequência é o das Invasões Francesas, a ele surge associada a fuga da família real para o Brasil, as Guerras Peninsulares, a Independência do Brasil como uma das causas da fuga da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, e como não podia deixar de ser as guerras entre liberais e absolutistas em Portugal, tudo como parte integrante de um mesmo bolo. Há um par de alunos que fala ainda sobre o triunfo do liberalismo e da primeira constituição portuguesa.

Um quadro conjuntural que surge com menos menções é o da adesão de Portugal à CEE, posteriormente a entrada em circulação do Euro, e ainda associada ao facto de Portugal ter recebido fundos estruturais que permitiram um acontecimento exemplar para o sul, a construção da Barragem de Alqueva.

Surgem ainda algumas menções culturais, sobretudo à literatura, à geração de 70, a alguns dos principais escritores portugueses do século XX e ainda à atribuição do Nobel da Literatura a José Saramago.

Para a Escola II, também uma parte substancial das narrativas recolhidas mostra o 25 de abril como o grande marco da História Nacional. Para justificar a Revolução de Abril os alunos mencionam o Estado Novo, como regime antecessor e surgem ainda algumas referências à guerra colonial. Apesar de como já foi referido estas narrativas

não serem na sua grande parte muito desenvolvidas e limitarem-se a identificar simplesmente o acontecimento.

O ultimato aparece logo a seguir nos acontecimentos listados pelos alunos, como um marco importante para a História de Portugal, o tempo em que Portugal foi aviltado pelos ingleses.

Associada às Invasões Francesas surge a Batalha do Vimeiro, ambas referidas em simultâneo, ou separadamente. Nesta conjuntura surgem ainda referências à Independência do Brasil e à Revolução Liberal portuguesa.

A implantação da República também não foi olvidada, bem como o regicídio no mesmo contexto.

Por fim, merece o destaque a adesão à CEE e a adoção da moeda única, estas referências são ténues e esporádicas.

Finalmente um aluno menciona a Fundação do Sporting Clube de Portugal e voltamos às questões desportivas, como já haviam surgido no estudo piloto.(v.d. Anexo I)

### **Marcos da História Internacional para as Escolas I e II**

Começando novamente a análise pelos indicadores obtidos para a escola I, em relação aos principais marcos da História Internacional. (v.d. Anexo I)

Os alunos destas duas turmas consideraram na sua maioria deram destaque para as duas Guerras Mundiais. A II Guerra Mundial é o que ocupa um largo campo das

descrições feitas nestas narrativas, há uma série de acontecimentos ligados à conjuntura da II Guerra Mundial, como: o despoletar dos movimentos fascistas na Europa, o ataque japonês à base americana de Pearl Harbor, o Holocausto, o lançamento das bombas atômicas, e mais tarde a criação da ONU. Surge ainda uma referência à Guerra Civil Espanhola como campo de ensaio da II Guerra e também uma referência ao Plano Marshall.

Relativamente à I Guerra, menos referenciada, associa-lhe acontecimentos como o Tratado de Versalhes, dois alunos explicam que na mesma conjuntura surge a Conferência de Berlim que causou tensões nacionalistas entre os países europeus, tal como a Guerra Franco-prussiana, e o fim da Belle Epoque foi determinado pelo início da Guerra.

Outra conjuntura marcante para estes alunos foi a Guerra Fria, alguns tratam-na na sequência da divisão do mundo em blocos, no pós-guerra, mencionam ainda a queda do Muro de Berlim como um dos acontecimentos mais marcantes de um passado recente, e como tendo posto término à Guerra Fria.

O acontecimento que na memória dos alunos da escola I se segue em termos de número de citações foi o dia 11 de Setembro de 2001, ou como muitos deles referem o ataque às Torres Gémeas, um acontecimento da História recente, mas associado à jihad islâmica, que por sua vez segundo eles, originou a criação do Estado Islâmico, responsável por perpetrar os atentados recentes em França, bem como à crise dos refugiados na Europa desde o Verão passado, aqui abriremos um parêntesis adiante, numa análise mais profunda, pois há alguns alunos que tomam posições pessoais relativamente a esta questão.(v.d. Anexo I)

Finalmente a conjuntura mais referida vem associada à Revolução Industrial, às inovações tecnológicas e um aluno refere mesmo a era Meiji no Japão.

No que concerne à Escola II, os resultados não são de todo diferentes ou surpreendentes, embora os alunos sejam em média relativamente mais jovens. (V.d. Anexo I)

Aqui, a maior parte das narrativas os alunos focam a I Guerra Mundial como o principal acontecimento dos últimos 200 anos (note-se que estes alunos eram de turmas de 8º e 9º ano e salvo alguns alunos que poderiam já ter frequentado o 9º ano antes conheceriam o programa integralmente). Associam obviamente à I Guerra o Tratado de Versalhes e há alguns casos em que referem a Batalha de La Lys e ligam ainda a Revolução Soviética por ter decorrido em simultâneo e devido à participação da já URSS na Guerra.

Ao contrário do sucedeu com a Escola I, estes alunos colocam no segundo plano a II Guerra Mundial, o Holocausto, o lançamento das bombas atómicas e a criação da ONU, também são mencionados neste panorama por escassos alunos (provavelmente os que já não frequentavam o 9º ano pela primeira vez).

A Revolução Francesa merece também destaque para estes jovens, alguns mencionam mesmo a decapitação dos reis de França na sequência do movimento revolucionário.

Dada a frequente fragmentação destas narrativas os Loucos Anos 20 e a prosperidade aparente da América do pós I Guerra, também captou a atenção destes alunos.

O mapa cor-de-rosa aparece destacado a seguir pelos alunos da Escola II.

Depois a Revolução Industrial surge congregada com uma série de sucessões associadas: tais como os movimentos artísticos do romantismo, impressionismo e realismo; os movimentos sindicais; os movimentos sufragistas e com eles a emancipação das mulheres.

Os acontecimentos que se seguem embora mencionados um relativo número de vezes, dizem respeito aos EUA, mas sem nenhuma relação conjuntural entre si: a Revolução Americana; o 11 de Setembro e finalmente a prosperidade do *American way of life*, com a revolução cultural proporcionada pelos media e iniciada sobretudo pelo cinema.

Os atentados em França são mencionados pelos jovens da Escola II da mesma forma que o foram pelos alunos da Escola I. Apesar de serem acontecimentos recentes, marcam a memória pela intensidade do espetáculo mediático.

Finalmente uns escassos alunos mencionam a Guerra Fria e um apenas, relaciona à Guerra Fria, os programas espaciais desenvolvidos pelos blocos antagónicos que proporcionaram a Chegada do Homem à Lua, como um dos grandes momentos do século XX.(v.d.Anexo I)

## **Personalidades da História Nacional e Universal**

Na turma da escola I surgem citadas 33 personalidades de várias áreas. Ocupam um lugar de destaques personalidades ligadas à política, estando Salazar à cabeças das citações, aparecendo o seu nome referido 10 vezes (Barca, 2007). A seguir aos políticos surgem os intelectuais, poetas, escritores, entre eles a única mulher do grupo, a poetisa Sophia de Mello Breyner, surge em duas narrativas. Depois um pouco a fazer o papel de herói Aristides de Sousa Mendes, surge uma única vez mas tem honras de herói nacional e benfeitor. Quase a equipará-lo, ainda que citados mais vezes, não parecem recolher louros idênticos, apenas honras militares, para o Duque de Wellington, e depois um pouco como o herói de Abril, surge pelo seu papel artístico e interventivo Zeca Afonso, citado por dois alunos. Realmente, nestas turmas surgem nomes individuais praticamente em todas as narrativas, há uma ausência notada, a dos nomes ligados ao desporto, que surgiram muitas vezes nas narrativas do estudo piloto.



Os nomes que vão surgindo, surgem porque os personagens mencionados são na maior parte das vezes encarados como detentores do protagonismo do momento. Há muitos episódios ligados a um nome, mas também sucede o contrário, nomes que surgem sem ligação aparente a nada, obviamente os alunos sabem que estão a escrever a narrativa a um Professor de História, então sabe do que se está a falar.

Como vítimas surgem o rei D. Carlos e o seu herdeiro apenas numa narrativa, referindo o regicídio ligado a uma tentativa de implantação da república, que segundo este aluno foi marcada por “um regicídio dispensável e covarde”. Os políticos da atualidade encarnam o papel do vilão que engana o povo, endivida o país e o coloca sob os auspícios da austeridade.

Em relação às personalidades de renome internacional surgem na Escola I, com maior número de alunos a citá-lo Hitler, não era com certeza uma surpresa (Barca, 2007), já sucedera em estudos anteriores e também com as turmas do estudo piloto. Depois surge-nos Napoleão e quase sempre associado à História de Portugal devido às invasões francesas, tal como sucedeu com Wellington que é entendido como se fosse português. Surgem ainda os nomes de outros ditadores como Mussolini e Franco, mas também o imperador Hiroito, como cúmplice da II Guerra. Por fim, surgem dois nomes ligados à tecnologia, Graham Bell e Thomas Edison. Ronald Reagan surge como o nome associado à Guerra Fria numa narrativa apenas.(v.d. Anexo I)

Na Escola II surge-nos um número reduzido de personalidades ligadas à História Nacional ou Internacional.

No que respeita às personalidades ligada à História de Portugal surgem apenas uma meia dúzia de nomes, apenas um é citado duas vezes, sem surpresas Salazar, mais uma vez no papel de ditador, não é descrito como promotor de grandes vilanias, como sucedeu com os alunos da primeira escola, é apenas um estadista pouco feliz. Depois surgem o casal real D. Carlos e D. Amélia, ligados ao regicídio, destacando o bravo papel da rainha a defender a família, citados apenas por um aluno.

Outro aluno refere Luís de Camões como a maior figura de vulto da cultura nacional.

Por fim Salgueiro Maia, o herói da revolução de Abril, esquecido na primeira escola, em que ao invés se destacaram Otelo e Spínola.(v.d.Anexo I)

Quanto às personalidades ligadas ao panorama internacional também na Escola II escasseiam enquanto referências. Curiosamente a personalidade referida maior número de vezes é a rainha Maria Antonieta, uma aluna arrisca a dizer que viram na aula como recurso didático o filme *Marie Antoinette*, de Sofia Copolla. Maria Antonieta surge referenciada em quatro das narrativas recolhidas, e representa na História um papel ambíguo, era excêntrica, mas nem era assim tão vilã para terminar guilhotinada. A própria realizadora do filme terá confessado numa entrevista que tentou desculpabilizar, na sua película a imagem de Maria Antonieta, pois chegara ainda menina à corte francesa, e algumas das suas inconseqüências prender-se-iam com a sua imaturidade. Provavelmente a imagem da rainha de França no filme, moldou a consciência dos alunos.

Nas referências seguintes temos *ex-aequo* Hitler, para não variar, mas também o arquiduque Francisco Fernando, mártir de Sarajevo e o Czar Nicolau II, mártir dos Urais. O arquiduque e o czar surgem pela primeira vez mencionados neste trabalho, tal como sucedera com Maria Antonieta e isso não deixa de ser curioso, que as referências dos jovens variem em alguns pontos, uma vez que Salazar e Hitler parecem ser repetentes e veteranos nestes estudos. (Barca, 2006)

Napoleão Bonaparte também já tinha sido mencionado por alunos da primeira escola, mas não o tinha sido o cônjuge de Maria Antonieta, Luís XVI, que pronto, também foi castigado pelo povo de Paris.(v.d. Anexo I)

Por último, uma bizarria, surge a referência à Princesa Diana e à sua trágica morte, bem como à Rainha Isabel II de Inglaterra, como sendo a monarca com mais anos de reinado no seu país.(v.d Anexo I)

### **Conclusão do primeiro objetivo**

Foi possível verificar ao longo da exposição anterior que há algumas semelhanças, mas também diferenças entre os alunos de ambas as escolas e nos dois campos analisados: marcos históricos e personalidades históricas

- São mais os acontecimentos relatados do que os nomes de personalidades a eles muitas vezes associados;

- Muitas vezes os nomes de personalidades debitados não correspondem em muitas narrativas ao desempenho de um papel na História;

- Para a Escola I relatou-se um maior número de acontecimentos relacionados com a História Nacional, tal como um maior número de personalidades ligado à História Nacional do que à Internacional;

- Pelo contrário na Escola II existe uma preponderância para a descrição de factos que estão relacionados com a História Internacional, também surgem mais alguns nomes universais, comparativamente aos nacionais.

- Talvez possamos influir que em locais mais isolados os jovens valorizam mais um carácter nacionalista da História, é bem certo que nenhum dos jovens participantes no estudo tinha chegado ao fim do seu percurso escolar, portanto são apenas conjeturas e de carácter provisório.

- Os acontecimentos de carácter político também surgem com maior frequência na escola I do que na II.

- Na escola I o número de personalidades históricas no panorama nacional parece ter crescido exponencialmente, apesar da dificuldade em quantificar seja o que for pois as amostras de alunos diferem em número, e também no nível de ensino. Sendo que

na Escola I a amostra é superior em número de alunos e a média de idades é mais elevada. Enquanto na escola II ronda os 15, na escola I ronda os 16.

### **Análise do segundo objetivo do estudo**

Recuperando aquilo que se tinha proposto no segundo objetivo, propôs-se dividir a análise das narrativas em duas categorias:

- 1- Explicação dos factos, acontecimentos históricos propriamente ditos e encadeá-los;
- 2- Reflexão sobre a História, contendo opinião pessoal dos alunos, sobre o papel da História e a forma como o passado é projetado no presente, ou no futuro.

Obviamente, grande parte das narrativas recolhidas não contém elementos que possam ser enquadrados nesta análise, sobretudo no segundo ponto.

Se ainda se encontram alguns alunos que em ambas as escolas tentam explicar ou encadear acontecimentos históricos e conseguem narrar articulando uma conjuntura, é mais raro encontrar uma análise pessoal, ou uma reflexão sobre a importância do papel da História, ou mesmo uma manifestação consciente da contribuição para o seu crescimento enquanto cidadãos.

### **Análise dos resultados do segundo objetivo para a Escola I**

As narrativas produzidas pelos alunos da Escola I, têm na sua maioria uma estrutura até bastante coerente, contudo dentro dessa maioria, um número relativamente reduzido, 10 alunos, manifestam em algum ponto, a sua visão pessoal sobre um determinado facto, ou exprimem um ponto de vista em que projetam o papel da História para o futuro.

Na Escola II, e os resultados não são surpreendentes, uma vez que estes alunos são em média mais jovens, apenas 3 narrativas reúnem estes requisitos.

Na Escola I podemos considerar dentro das narrativas que tem um cunho marcadamente pessoal, e onde os alunos fizeram questão de deixar uma opinião expressa sobre um determinado assunto, que os temas sobre os quais os alunos fizeram questão de se pronunciar são temas ligados á atualidade, de forma que eles próprios consideram que isso pode ter alguma influência nas suas vidas.

- Quatro alunos manifestam a sua opinião pessoal relativamente ao mundo islâmico, aos ataques terroristas das últimas décadas e à recente crise dos refugiados.

Começamos por expor a opinião de uma aluna de 17 anos, sobre a vaga de atentados terroristas, ela começa por falar detalhadamente sobre os acontecimentos de 11 de setembro de 2001, dos quais praticamente não tem memória, mas cresceu a ouvir falar sobre eles e passa depois a comparar os ataques terroristas em França aos ataques aos EUA, referindo que a sua natureza é idêntica e que o objetivo é o mesmo, reflete a sua preocupação pessoal sobre o futuro (Barca, 2012, p.41), até mesmo de Portugal:

*“Na minha opinião estes atentados têm algumas coisas em comum, foram organizados pelo Estado Islâmico, que tem provocado muita tristeza e desgraças. No nosso país vimos muita coisa a acontecer e nós não fazemos nada, porque nunca os vamos conseguir parar. Estas pessoas que fazem isto não têm coração. Acho que devemos ter muito cuidado com essas pessoas porque nunca vamos saber o que lhes passa pela cabeça.”*

Ainda com referência aos atentados terroristas, outro aluno escreve o seguinte, e esta narrativa torna-se interessante, na medida em que a certo ponto o aluno de 15 anos tenta ser imparcial na sua manifestação:

*“Eu acho que o que estão a fazer é uma parvoíce, **mas eles também têm os seus motivos**, no entanto, nada justifica o que está a acontecer. As pessoas do Mundo estão sempre com receio do que pode vir a acontecer, porque várias pessoas inocentes já perderam a sua vida. Mas isto ainda agora vai no começo.”*

Outra opinião de um aluno de 16 anos em relação ao Estado Islâmico, mas manifestando a sua preocupação em relação à crise dos refugiados, não de uma forma solidária, mas entendendo a chegada de refugiados provenientes de países islâmicos como uma ameaça à segurança na Europa, é seguramente uma opinião pessoal, recolhida através da amálgama de informação e desinformação dos *media*:

*“O Estado Islâmico é um estado onde se vive muito a guerra. Nos dias de hoje com a entrada de refugiados na Europa, o EI infiltrou vários terroristas na Europa. Os terroristas islâmicos voltaram a atacar desta vez em França, fizeram muitos mortos e feridos no meio de um rasto de destruição.”*

Por fim, uma aluna, de 18 anos, que também focaliza a sua narrativa sobre os atentados terroristas, diz o seguinte:

*“Na minha opinião é bem provável que aconteça o mesmo em Portugal, sei que eles [refugiados] precisam de ajuda, mas acho que os europeus também precisam. (...) Só em Lisboa vivem mais de 850 pessoas na rua. Estes que são os nossos, ninguém ajuda e depois vão ajudar os outros. Apoiam os outros e só depois é que olham para os que deixaram ir embora [emigrantes].”*

Esta descrição em particular merece uma reflexão, de facto os nossos jovens aprendem a partir dos circos mediáticos que os *media* e as redes sociais montam ao redor dos acontecimentos, parece este ser um problema à escala global. Os *media* como sabemos são agentes de socialização muito poderosos que podem influir na formação da opinião e influenciam bastante as camadas mais jovens da população. Este é um problema com o qual a escola ainda não está preparada para lidar, nem tão pouco o currículo da disciplina de História. Os *mass media*, por aquilo que aqui observamos apesar de neste conjunto de quatro opiniões sobre um mesmo tema, as duas últimas serem as mais radicais, são um poderoso modelador, digamos assim, da consciência histórica dos jovens, da sua consciência cívica e da sua formação enquanto cidadãos, verifica-se um ajuste aos “valores de (inter)culturalidade em situações de diálogo, de tensão ou de conflito” (Barca, 2012. P41)

Um grupo de 3 alunos ainda da Escola I, optou por refletir sobre o Estado Novo e depois a mudança democrática no 25 de Abril.

Um aluno de 14 anos, refere a sua opinião sobre o Estado Novo dizendo:

*“Eu acho que isto não era muito bom porque as pessoas não podiam expressar as suas opiniões”.*

Uma aluna de 16 anos refere em relação à revolução de Abril que:

*“O povo ficou contente com isto e saíram de casa e vieram para as ruas sem medo. (...) Na minha opinião o 25 de abril foi essencial porque a partir desse dia as pessoas puderam ter liberdade de se expressar, dar a sua opinião. Acabaram-se as escolas para raparigas e para rapazes, ficaram todos juntos.”*

Outro aluno de 16 anos é convergente nesta opinião sobre o 25 de abril:

*“O povo saiu à rua, para comemorar a festa da democracia. Toda a gente se abraçava. Os soldados colocaram cravos nos canos das espingardas, simbolizando uma mudança pacífica de regime.”*

Obviamente estas opiniões ainda que relatem o acontecimento são um tanto efabuladas, ou marcadas pelo testemunho de algum parente, estes jovens não podiam saber se as pessoas estavam felizes ou se se abraçavam, apenas o podem imaginar, expressam-no por estas palavras para enfatizar a sua relevância.

Já tinha sido referido anteriormente que um dos alunos desta escola (16 anos), manifesta uma opinião de desagrado relativamente ao Regicídio, sendo também um dos poucos a mencionar este acontecimento.

Outro aluno também de 16 anos tem uma perspetiva sobre a entrada do FMI em Portugal, logo no pós 25 de abril, sendo o objetivo o de normalizar as contas públicas, coisa que nem sempre foi possível e desde aí o FMI tem continuado a fazer as suas intervenções na economia portuguesa, referindo depois que há *“endividamentos do estado e descrédito dos políticos, devido a sinais de corrupção e abuso”*. Estas manifestações de descrédito nos sucessivos governos nos últimos anos são recorrentes no dia-a-dia das aulas de História, por isso nem é surpreendente que os alunos o escrevam, num registo desta natureza.

Manifestamente os temas da atualidade são a preocupação fulcral destes alunos, os problemas económicos, políticos e sociais.

Para finalizar este périplo pelas narrativas da Escola I, surgiu uma de certa forma surpreendente em que um aluno com 17 anos faz uma reflexão não só sobre a História como me arriscaria a dizer sobre o sentido da vida! É uma narrativa extremamente curiosa que sai absolutamente fora do formato das anteriores.

*“Na História portuguesa dos últimos 200 anos temos muitos momentos que ficam marcados sempre pelo lado bom, no entanto, às vezes o que é mais importante na História fica registado na tradição oral, mesmo que esteja escrito.*

*A primeira coisa que nos vem à cabeça é logo o facto de os Homens antes viverem cerca de 30 anos, agora, se formos pensar nos dias de hoje, uma pessoa que faça o estudo máximo, nomeadamente mestrado e doutoramento, começa a vida quando há uns anos atrás podia estar a acabar.”*

Depois o aluno prossegue com a descrição das Invasões Francesas, das Guerras Mundiais, do Estado Novo, retoma a sua opinião pessoal dizendo:

*“Até aqui referi os cabeças de lista, mas como já referi, o mais importante quase nunca é referido, nomeadamente as relações entre as pessoas. Há cerca de 200 anos todas as pessoas necessitavam umas das outras para poder viver. Agora nos dias que correm, qualquer pessoa faz o serviço de 20 ou 30 e, por outro lado, temos as redes sociais que isolam cada vez mais os indivíduos, cada um no seu quarto e pronto. A relação cara a cara está a perder-se, cada vez mais quem tem habilidade a trabalhar as palavras é considerado um génio, não importa mais nada.”*

É uma descrição singular em que se faz a reflexão sobre o processo de socialização, a forma como se têm dado alterações significativas quer na esperança de vida dos indivíduos, quer em relação aos seus hábitos sociais, esta é mais uma reflexão sociológica, do que histórica, que contudo não deixa de ser curiosa pois o jovem refere que os hábitos como o comunitarismo nas sociedades estão a ser abandonados em prol das tecnologias, o que logicamente poderá alterar o curso da História.



## **Análise dos resultados do segundo objetivo para a Escola II**

Na escola II foi possível recolher três narrativas que também envolviam a manifestação de opiniões pessoais dos alunos sobre alguns temas da História.

Duas dessas narrativas curiosamente vão ao encontro das mesmas preocupações que já tinham sido reveladas pelos alunos da Escola I, e manifestam as preocupações dos alunos em relação ao terrorismo, sobretudo praticado pelo Estado Islâmico.

Um aluno do qual não foi possível apurar a idade, refere:

*“Em 2015 os islamitas, como querem por os outros no caminho dos seus ideais, atacaram a França. Pessoas na esplanada a serem severamente massacradas.”*

Este aluno entendeu, que um dos objetivos do EI é o ataque às liberdades individuais dos cidadãos ocidentais, porque têm um ideal de vida diferente, e talvez quisessem instituir a *sharia* em todo o Ocidente! Para ele é uma preocupação porque os cidadãos comuns nos países ocidentais não podem estar descansados. Já tínhamos visto uma manifestação semelhante a esta na primeira narrativa que foi analisada para a Escola I.

Outro aluno da mesma escola escreve o seguinte:

*“ O atentado em França, recentemente causou grande alvoroço em todo o mundo e já se estão a preparar para a 3ª Guerra Mundial, contra o Estado Islâmico.”*

A opinião deste aluno é bastante interessante na medida que ele transpõe o caos e a destruição da II Guerra, para a eventualidade de uma III Guerra Mundial. É de certa forma uma visão apocalíptica do problema, contudo revela uma transposição daquilo que foi o passado para o que poderá suceder no futuro. Um receio, fundamentado naquilo que ele observa, e naquilo que ele estudou.

A última narrativa deste grupo, que para além de ter um excelente nível de estruturação, provavelmente o mais bem conseguido em termos de síntese para ambas as escolas, ressalva um outro tema: o papel do movimento dos Capitães de Abril:

*“ A 25 de Abril de 1974 os capitães de Abril (ficaram assim conhecidos) revoltaram-se, terminando um regime de ditadura em que não tínhamos liberdade de expressão.”*

Podemos então entender que as preocupações centrais dos alunos de ambas as escolas são convergentes, aquilo que mais incomoda estes jovens, leva-os a pronunciarem uma opinião sobre o assunto, isto porque já antes refletiram sobre ele.

Quando não há uma reflexão, e se transmite apenas um conhecimento adquirido, os alunos debitam o conhecimento apenas. Porém, quando algo pode de certa forma tê-los levado a pensar sobre um determinado assunto eles manifestam uma opinião.

### **Análise comparativa do segundo objetivo para as duas escolas**

Os jovens destas duas escolas têm essencialmente o seu pensamento histórico marcado por dois acontecimentos:

- o 25 de Abril e a viragem democrática em Portugal, reconhecendo que efetivamente foi importante, que a liberdade que antes não era possível é agora insubstituível. Quando começam a imaginar como era um país sem liberdade, provavelmente não só pelo que aprendem nas escolas, mas pelas experiências dos familiares que aqui e ali vão relatando episódios deste passado recente.

- Os ataques terroristas e a instabilidade política na atualidade, revendo-se no papel de cidadãos de outros países que passaram por estas experiências, mas de países ocidentais, ninguém refere a Guerra na Síria, ou outros conflitos no médio oriente. A preocupação é se o terrorismo chega a Portugal. A questão dos refugiados não surge por solidariedade, ao invés os refugiados são vistos como uma ameaça.

No entanto, o número de opiniões recolhidas nestas narrativas não é suficiente para dizer que os jovens, hoje em dia pensam todos assim, foi uma amostra reduzida dentro do universo de todas as narrativas recolhidas que assim se pronunciou. Mesmo o número global de narrativas nas duas escolas também foi relativamente reduzido.

## **Conclusão do estudo empírico**

Chegado o momento de resumir os achados deste estudo, que não foram surpreendentemente diferentes daqueles que emanaram de outros estudos feitos anteriormente, conclui-se que:

- os jovens não conseguem filtrar a informação que chega através dos media e associá-la àquela que adquirem nas aulas;
- muita informação veiculada nos media, sobretudo para turmas do Ensino Secundário que já não têm a disciplina, é aquela que é válida para os alunos;
- as personalidades mediáticas estão muito mais presentes na memória dos alunos como personalidades históricas;
- os planos curriculares estão desajustados da realidade e os alunos são absorvidos pelos meios de comunicação social, descurando a História e a escola de um modo geral;
- as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores, muitas vezes, não permitem o desenvolvimento de uma didática propícia à consolidação de uma consciência histórica, nem social;
- há uma grande lacuna ao nível da interdisciplinaridade nas escolas, o que não beneficia o desenvolvimento da consciência histórica;
- todo o professor é um professor de História, já que todas as disciplinas apresentam conteúdos relacionados com a História;
- o papel do professor é o de um tecnocrata, não generalizando, que tem de cumprir o programa da disciplina, focado nos resultados da avaliação externa muitas vezes (por isso, quando se pedem narrativas obtêm-se cronologias);
- a inibição por parte dos professores na participação em estudos desta natureza revelam a insegurança do seu estilo de ensino;
- os planos curriculares da disciplina de História em Portugal são igualmente responsáveis pelo “enfraquecimento” consciência histórica nos jovens.

## Conclusão

Resta rematar que este breve estudo, depois do périplo pelas abordagens do "começo" do entendimento sobre o papel da adolescência, a importância do desenvolvimento de uma consciência histórica nos jovens, a partir de uma introdução e de uma cultura do pensamento histórico, termina com o inculcar dessa consciência, que desempenha o papel de os despertar para uma reflexão crítica sobre a sociedade atual, entendida a partir do passado e projetada numa perspetiva de futuro, seguindo o pensamento do filósofo alemão Jörn Rüsen. Passando sem esquecer pelo papel desempenhado pela narrativa na construção do conhecimento e de um pensamento histórico nos jovens, sem a instituição desse pensamento não poderá desenvolver-se a consciência histórica.

Os resultados obtidos no estudo empírico não foram diversos daqueles que se encontram em estudos atuais, quer a nível nacional, quer a nível internacional: os períodos mais marcantes da História não diferem substancialmente, nem mesmo existem grandes diferenças em relação às personalidades mencionadas. De salientar que alguns destes estudos, sobretudo os levados a cabo por Isabel Barca em Portugal e outros países de expressão portuguesa, serviram como ponto de partida para este estudo empírico, serviram também curiosamente como ponto de chegada, uma vez que os resultados foram semelhantes.

Diferiu talvez na abordagem e algumas questões que se prendem com problemas da atualidade, o reflexo da crise económica e social, que transmite a muitos jovens uma sensação de insegurança e hostilidade, sobretudo perante o desconhecido, perante a questão dos refugiados e do terrorismo, que são vistos como uma invasão ou um perigo para o território nacional e um abuso sobre os deveres que o Estado português tem sobre os cidadãos nacionais, preteridos em função do estrangeiro.

A principal conclusão que se poderá extrair daqui é que realmente, o professor de História não está preparado para lidar com posições tão fortes, transmitidas aos alunos através dos media, onde a informação é construída não numa perspetiva científica, mas para ter impacto, para ser vendida. Os planos curriculares que se encontram muitas vezes desajustados, não fornecem aos professores instrumentos

para poderem lidar com estas situações, e toda a sua obsoleta extensão não apresentam um passado que permita entender o presente e projetar o futuro, à maneira de Rügen e de forma a que estes jovens cresçam como cidadãos preparados para entender o seu mundo.

## Referências Bibliográficas:

- Áries, P., *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. (1988). Lisboa: Relógio d'Água.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 239-261.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. *Para uma Educação de Qualidade*, 131-144.
- Barca, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar, Curitiba, especial*, 93-112.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 115-126.
- Barca, I. (2012, Janeiro). Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. *Hist.R.Goiânia*, 17(1), 37-51.
- Barca, I. (2012, Setembro). A formação da consciência social nos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação, Santa Maria*, 37(3), 437-452.
- Barca, I. (2014, Janeiro). Consciência Histórica de Jovens: Identidade e mudança em História e sentidos para vida. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9, n.21, 86-107.
- Cainelli, M., & Dos Santos, F.B. (2014). O ensino da História Local na formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 9 (21), 158-174.
- Cainelli, M.R., & Tuma, M.M. (Junho, 2009). História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista Histedbr on-line*, 34, 158-174. Acedido em Agosto de 2016.
- Chapman, A. (2014, janeiro). 'But it might not just be their political views': using Jorn Rusen's 'disciplinary matrix' to develop understanding of historical interpretation. *Cadernos de pesquisa: pensamento Educacional*, 9(21), 67-85.
- Da Silva, R.C. (2011, abril). Matriz disciplinar de Jörn Rüsen: uma reflexão sobre os princípios do conhecimento histórico. *Outros tempos*, 8 (11), 15-39.
- Gago, M. (2012) *Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique.
- Germinari, G. (2011, junho) Educação Histórica; A constituição de um campo de pesquisa. *Revista Hitedbr on-line*, 42, 57-70.

- Hawkey, K. (2007). "Could you just tell us the story?" Pedagogical Approaches to introducing Narrative in History Classes. 263-277.
- Foster, Stuart et al (2008) Usable historical pasts: A study of students frameworks of the past: Full research report ESRC End of Award Report.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar, Curitiba, especial*, 131-150.
- Löwith, K. (1991). *O sentido da História*. Lisboa: Edições 70.
- Schmidt, M.A. (2014). Entre a lembrança e a esperança: Política e consciência histórica de jovens brasileiros. *Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional*, 9 (21), 108-124.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. *Challenges and prospects for Canadian social studies*, 109-117.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem Histórica-fundamentos e paradigmas*. Curitiba, PR: W.A. Editores.
- Torgal, L. R. & Mendes, J.A. et al (1996), *História da História em Portugal*. Círculo de Leitores.
- Van Dooren, J., & Van Dycke, H (s.d.). *The historical consciousness of European students pioneering work by the Youth and History project*. 134-140. Acedido em Agosto de 2016, a partir de <https://opus.bibliothek.uin-augsburg.de>

ANEXOS



## Anexo I

Citações dos principais marcos e personalidades da História nacional e internacional

Turmas A e B da escola I

<b>Marcos da História de Portugal</b>	<b>Número de narrativas em que são citados</b>	<b>Marcos da História Universal</b>	<b>Número de narrativas em que são citados</b>
25 de abril	21	II Guerra Mundial	16
Estado Novo	16	I Guerra Mundial	9
Guerra Colonial	8	11 de Setembro	7
Implantação da República	8	Holocausto	6
Invasões Francesas	6	Guerra Fria	5
Regicídio	5	Jihad islâmica/ estado islâmico	5
Ditadura militar	5	Ditaduras fascistas na Europa	4
Independência do Brasil	4	Ataque japonês a Pearl Harbor	4
Adesão à CEE	4	Guerra Franco – prussiana	3
Constituição de 1822	4	Revolução industrial	3
Guerras Peninsulares	3	Queda do Muro de Berlim	3
Entrada do FMI em Portugal	3	Ataques terroristas em França	3
Adesão ao euro	3	Tratado de Versalhes	2
Ultimato britânico	2	Conferência de Berlim	2
PREC	2	Criação da ONU	2
Direito ao voto feminino	2	Crise dos refugiados	2
Guerras liberais	1	Revolução Francesa	1
Geração de 70	1	Era Meiji no Japão	1
Independência das colónias	1	Belle Époque	1
Primeiras eleições livres após o 25 de Abril	1	Guerra Civil espanhola	1
Reforma Agrária	1	Lançamento das bombas atómicas 1	1
Construção da Barragem de Alqueva	1	Plano Marshall	1
		Atentados terroristas em Madrid	1

Tabela A- Principais marcos da História nacional e internacional e número de narrativas em que surgem citados, Escola I.

Personalidades da História

<b>Personalidades da História de Portugal</b>	<b>Número de narrativas em que são citados</b>	<b>Personalidades da História Universal</b>	<b>Número de narrativas em que são citados</b>
Salazar	10	Hitler	7
D.João VI	4	Napoleão	5
D. Pedro IV	4	Mussolini	2
Eça de Queiroz	3	Franco	2
Almeida Garret	3	Hiroito	1
Ramalho Ortigão	3	Edison	1
Alexandre Herculano	3	Bell	1
Fernando Pessoa	3	Ronald Reagan	1
D. Carlos	3		
António de Spínola	3		
Adelino da Palma Carlos	3		
Duque de Wellington	3		
José Saramago	3		
Miguel Torga	2		
Sophia de Mello Breyner	2		
Alexandre O'Neill	2		
D. Luís Filipe	2		
Zeca Afonso	2		
Manuel de Arriaga	2		
Marcello Caetano	2		
Cesário Verde	2		
António Feliciano de Castilho	2		
D. Miguel	1		
Oliveira Martins	1		
Fontes Pereira de Melo	1		
Durão Barroso	1		
Cavaco Silva	1		
Passos Coelho	1		
José Sócrates	1		
Aristides de Sousa Mendes	1		
Otelo Saraiva de Carvalho	1		

Tabela B- Principais personalidades da História nacional e Internacional e número de narrativas em que surgem citados, Escola II.

Turmas C e D da escola II

<b>Marcos da História de Portugal</b>	<b>Número de narrativas em são citados</b>	<b>Marcos da História Universal</b>	<b>Número de narrativas em que são citados</b>
25 de abril	20	I Guerra Mundial	34
Ultimato Britânico	13	II Guerra Mundial	19
Batalha do Vimeiro	7	Revolução Francesa	14
Invasões francesas	6	Loucos Anos 20	13
Guerra colonial	5	Revolução Soviética	10
Implantação da República	4	Mapa cor de rosa	8
Estado Novo	4	Revolução Industrial	8
Revolução liberal portuguesa	2	Revolução Americana	6
Independência do Brasil	2	Tratado de Versalhes	5
Entrada de Portugal na CEE	2	11 de Setembro	5
Adesão ao euro	1	Atentados em França	4
Regicídio	1	Emancipação feminina	4
Fundação do Sporting	1	Romantismo e impressionismo	3
		Guerra Fria	2
		Movimentos sufragistas	1
		Holocausto	1
		Criação de sindicatos	1
		Chegada do Homem à Lua	1
		Lançamento das bombas atómicas	1
		Criação da ONU	1

Tabela C- Principais marcos da História Nacional e Internacional e número de narrativas em que surgem citados, Escola II.

Personalidades da História Nacional e Internacional

<b>Personalidade da História de Portugal</b>	<b>Número de narrativas em surgem citados</b>	<b>Personalidades da História Universal</b>	<b>Número de narrativas em que surgem citados</b>
Salazar	2	Maria Antonieta	4
D. Carlos I	1	Hitler	2
D. Amélia	1	Arquiduque Francisco Fernando	2
Camões	1	Nicolau II	2
Salgueiro Maia	1	Luís XVI	1
		Napoleão	1
		Rainha Isabel I	1
		Princesa Diana	1

Tabela C- Principais personagens da História nacional e internacional e número de narrativas em que surgem citados, Escola II.

