

O Conhecimento Tácito Histórico dos Alunos

Professora Maria do Céu de Melo
Instituto Educação e Psicologia /Departamento de Metodologias de Educação
mmelo@iep.uminho.pt
Universidade do Minho, Portugal

Introdução

De um modo silencioso e muitas das vezes pouco explícito, na sala de aula de História coabitam dois saberes: o conhecimento tácito e o conhecimento histórico. À presença quase totalitária deste último subjaz em parte a predominância da tomada da palavra pelo professor que assume como seu dever primaz a transmissão de um saber histórico legitimado pela historiografia. Todavia, estudos já desenvolvidos em várias áreas disciplinares identificam que os alunos trazem conhecimentos para a sala de aula. Propomos (Melo, 2003) como definição desse conhecimento a seguinte:

-Um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico. Incluímos nele os conhecimentos históricos já aprendidos ao longo da vida escolar dos alunos.

Há que referir que no espaço da sala de aula de História está também presente o conhecimento tácito do professor, que apesar de escolarizado para a construção de um conhecimento histórico científico, também o partilha pelo menos mais explicitamente no discurso oral. Também ele caldeia o seu saber histórico, usando crivos religiosos, políticos e culturais, que na maior parte das vezes não é manifesto nem reconhecidos pelos próprios.

No entanto, o conhecimento tácito dos professores pode também manifestar-se de uma forma subterrânea, através dos seus actos decisórios no que diz respeito aos fios condutores das aulas, às competências eleitas, aos recursos escolhidos e obviamente aos tipos de tarefas /perguntas que decidem propor aos alunos. Decorre neste momento um estudo com professores de

História da autoria de Arminda Ferreira, cujos resultados indiciam já a presença de conhecimentos tácitos como critérios operacionais de atribuição de significância histórica e pedagógica nos actos de planificação da sua prática docente. Estes dados confirmam conclusões de outros estudos (Coughlin, 2002; McVee, 2004).

A existência e a persistência deste conhecimento tácito partem do pressuposto que a construção de um saber é feita através de interações que tecemos com os outros, em diferentes contextos (logo diferentes tipo de fontes) e de diferentes experiências. Estudos sobre a memória, e sobre a aprendizagem (Vygotsky; Bruner), defendem que este conhecimento é o principal ponto de partida para uma nova aprendizagem, e que as suas generalizações funcionam como estruturas esquemáticas que mobilizamos para interpretar e integrar o novo conhecimento de modo a que este se torne num 'argumento' coerente (Shemilt, 2000), e não apenas num conjunto composto de informações soltas. Crê-se que a sua relevância deriva do facto dele se alojar na memória de longa duração e organizado em esquemas que a memória de curta duração pode facilmente invocar. Estas estruturas podem ser de natureza estrutural (modelos de ler, de interpretar, de escrever, etc.) ou de natureza substantiva. É sobre este último que nos estamos a ater.

O paradigma positivista exigia ao investigador histórico uma distanciação controlada face aos seus próprios valores e crenças, sendo a sua produção considerada como produto de uma 'autoridade', que veiculava os testemunhos históricos como reprodutores da realidade acontecida no passado. As reflexões pós-positivistas começaram a defender que a 'realidade' nunca pode ser compreendida na totalidade, daí a valorização da noção de provisoriedade e a ela adstrita a da parcialidade. Começou-se a ter em consideração a subjectividade e a historicidade do investigador e da sua produção. É assim que se reconhece a impossibilidade de ver o conhecimento como uma acumulação de dados sobre a realidade social humana, pois ela é impedida pelo fenómeno da aculturação da própria investigação. A defesa da objectividade continua a ser defendida em simultâneo ao reconhecimento de que a criação do saber é sempre feito, lido e compreendido historicamente. Mais recentemente, e baseando-se no paradigma construtivista, a realidade

começa a ser encarada como dependente das construções mentais dos indivíduos. Assim, sendo o investigador e o que está a ser investigado entidades não separadas, a realidade passa a ser uma criação da investigação humana.

Estas contribuições epistemológicas trouxeram novas leituras e orientações sobre os modos de pensar o saber histórico e o saber histórico curricular e a prática docente da disciplina de História. É assim que hoje, ao professor de História é exigido que, face (e com o) o conhecimento histórico adquirido na sua formação inicial, contemple as seguintes díades: Provisionalidade / Perenidade; Multi-perspectivas / Mono -perspectiva; Imparcialidade / Parcialidade; Narração / Interpretação; Distanciação / Implicação; Fontes históricas / Conhecimento Tácito.

No contexto didático, e herdado do modelo tradicional de formação, o professor de História continua a valorizar a reprodução do saber transmitido por si em paralelo com a valorização crescente do manual escolar como autoridade científica. Esta abordagem faz com que ele não privilegie a conceptualização e problematização da construção do saber histórico, e muito menos o conhecimento tácito dos alunos (Myhill, 2004). Outra dificuldade persistente que o professor sente é fazer a tradução do reportório vocabular histórico em função do nível sociolinguístico e cultural dos alunos, postura esta a que subjaz a ideia de um aluno como receptor e reproduzidor da informação, não atendendo às suas especificidades enquanto detentor de um certo tipo de literacia.

Como atrás referido, o conhecimento tácito está presente e convocável, pois está ancorado nas experiências idiossincráticas e na matriz cultural dos indivíduos. Sendo estruturas de longa duração, e como tal, resistentes a mudanças abruptas, ele constrói-se através de um diálogo entre os sujeitos e o meio envolvente, procurando encontrar explicações eficazes para as nossas próprias contradições, incongruências e conflitos. Assim, a eficácia desta sua convocação (pode) depende também do nível de similaridade entre o contexto onde foi adquirido ou vivenciado, e a situação onde vai ser aplicado. Por outro lado, a sua persistência deriva da ausência de momentos de meta-compreensão do processo de construção do conhecimento (competências de auto e hetero-crítica e de competências adstritas à metodologia e

epistemologia científica), preferindo-se basear-se na legitimação dos seus pares e ou do contexto social. No fundo, ele funciona como uma teoria confirmatória pessoal, mesmo que por outros seja considerada cheia de incongruências e ou contradições, adotando características diferenciadas das do Conhecimento Histórico (v. Quadro 1).

Quadro 1: Conhecimento Tácito Substantivo Histórico e o Conhecimento Histórico (Melo, 2002)

Aspectos	Conhecimento Tácito Substantivo Histórico	Conhecimento Histórico
Contextuais	<ul style="list-style-type: none"> * É originário de experiências pessoais (privadas, familiares, culturais) * Facilmente generalizáveis a todos os sujeitos e ou situações 	<ul style="list-style-type: none"> * Construção intersubjectiva * Determinado por uma constante contextualização e temporização * Validação pelas evidências
Linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de termos da linguagem comum * Utilização frequente de metáforas e analogias 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilização de uma linguagem específica científica * Polissemia de termos, mas sempre contextualizados
Causalidades	<ul style="list-style-type: none"> * Ocorre uma indiferenciação de causa-consequência * Apresentam causas do tipo linear (sequências) * Apresentam a relação causa – consequência de uma forma rígida 	<ul style="list-style-type: none"> * Presença de uma trama complexa de relações causais circulares: causa – efeito - causa
Hipóteses	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecimento tácito, ou seja, assumido como certeza /verdade * Privilegiam observações, explicações e informação que confirmem essa 'certeza' e essa 'verdade' 	<ul style="list-style-type: none"> * Aceita a provisionalidade do conhecimento construído * Aceita a pluralidade das interpretações * Contempla o estudo de evidências que simultaneamente as confirme e as refute

Operativo /Figurativo	<ul style="list-style-type: none"> * Privilegia as fontes icónicas e as vivenciais * Utiliza processo de leitura e de compreensão predominantemente perceptivo * Não utiliza persistente e intencionalmente processos de interpretação críticos e distanciados 	<ul style="list-style-type: none"> * Contempla processos de abstracção no estudo dos fenómenos sociais e humanos * O conhecimento histórico é um processo de construção baseado em opções metodológicas
Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> * Tendem a 'personificar' o conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> * Contempla a procura de abstracções e hipóteses explicativas gerais e a focalização em contextos e tempos específicos

O conhecimento tácito substantivo histórico na sala de aula

Os estudos portugueses sobre o conhecimento tácito são parcos (Melo, 2002, 2003), apesar de alguns estudos que versaram outros objectos de investigação em cognição histórica nele falarem. Encontram-se neste momento em fase final de escrita dois estudos que pretendem identificar as ideias tácitas dos alunos sobre Os Descobrimentos Portugueses (Nós e os Outros) e o 25 de Abril (O Antes e o Depois), que serão incorporados num livro que contemplará outros estudos sobre conceitos substantivos tais como a censura, a revolução, etc. situados em tópicos históricos específicos. Outros estudos existem, mas abordam especificamente o papel dos artefactos mediáticos ficcionais na compreensão de certos acontecimentos históricos (Stearns, 2000).

Apesar de comprovado que uma das fontes desse conhecimento tácito é, de facto, esse tipo de artefactos (filmes, romances, banda desenhadas, etc.), começa a ser objecto de estudo o papel do conhecimento tácito dos professores na delineação conteúdal e na persistência do CTSH dos alunos (Melo, 2003).

Assim sendo, necessário será cartografar os momentos do trajecto didáctico planeado intencionalmente para a mudança conceptual substantiva, recolhendo dados de intervenções reais, trajecto que deve ter em consideração alguns passos, que serão desenvolvidos em seguida.

- O primeiro momento deste trajecto deve contemplar actividades que permitam aos alunos *a explicitação do seu conhecimento tácito*, e pode ser feita por escrita ou oralmente. O instrumento de recolha de informação deve

contemplar perguntas sobre a compreensão de certos conceitos ou situações que o professor sabe que vão ser abordados. Assim, e por exemplo, se desejamos saber qual o conhecimento tácito dos alunos sobre o conceito de Reforma (A crise religiosa do séc. XVI – A Reforma Protestante) não bastará perguntar: O que é a reforma? mas também inquirir sobre: O que é um cristão? O que é um católico? Quais são as práticas religiosas que conheces? ... Este elenco de questões generalistas (devem) corresponde aos conteúdos históricos que o programa oficial e os manuais atribuem para aquele tópico. Só com base nesta informação será possível depois planificar o momento do conflito, já que foi assegurada uma correspondência temática. Outros itens orientadores para a construção de instrumentos de recolha de dados podem ser contemplados (V. Quadro 2), sendo necessário operacioná-los em perguntas.

Quadro 2: Itens orientadores para o levantamento do Conhecimento Tácito

1. Definição
2. Equação da variável TEMPO
3. Equação da variável ESPAÇO (contextos)
4. Identificação de CAUSAS possíveis
5. Identificação de RELAÇÕES com outros domínios da vida humana
6. Atribuição da AUTORIA: responsabilidade / execução
7. Identificação de CONSEQUÊNCIAS
8. Explicitação de JUÍZOS
9. Criação de hipóteses EXPLICATIVAS
10. Propostas de PROJEÇÃO pessoal
11. Identificação de fontes de INFORMAÇÃO dos alunos

No segundo momento, o da *consciencialização*, cabe ao professor sistematizar as diferentes contribuições de modo a que os alunos reconheçam e clarifiquem o seu conhecimento tácito. Pode reescrevê-los sob a forma de generalizações (Melo, 2003), permitindo a sua retomada no final do ciclo, ou em outras aulas já que muitas delas poderão igualmente ser convocadas pelos alunos sobre outros tópicos. A natureza do conhecimento tácito leva a que não seja produtivo a adjectivação valorativa dessas generalizações, para além de ser uma mera redundância. Creio que mais do que caracterizá-lo quanto à sua semelhança ou discordância, suficiência ou insuficiência, com o conhecimento

científico factual, o professor deve antes clarificar a sua substantividade narrativa, pois é nesta sua dimensão que o aluno encontra e atribui a relevância e significado permitindo-lhe a sua persistência.

O segundo momento é dedicado à promoção do *conflito*, ou seja à implementação de *actividades de desenvolvimento e reestruturação do conhecimento tácito* no sentido de provocar uma sua mudança total ou parcial. Assim, o conteúdo histórico, o tipo de interacção discursiva do professor, o desenho das tarefas e os materiais devem ser escolhidos em função do conhecimento tácito detectado, e não apresentar apenas uma informação nova que não entre em conflito.

O quarto momento é dedicado à *reflexão* sobre a aprendizagem realizada, de modo a que os alunos comparem as ideias que possuíam e as que foram adquiridas, identificando os porquês da mudança ocorrida ou da sua persistência. Este momento pode ser feito por escrito ou oralmente, retomando as questões e as generalizações produzidas no 1º momento e outras versando já os conteúdos históricos específicos.

Nestas palavras finais, e sintetizando, podemos apresentar alguma conclusões com as reservas de uma investigação ainda jovem.

Perante acontecimentos históricos específicos, os alunos atribuem-lhe frequentemente uma qualidade de perenidade. Mesmo quando aceitam a existência de mudanças, reconhecem-nas apenas nas suas características mais explícitas e observáveis. É-lhes também difícil reconhecer a diversidade nos sistemas de valores, crenças, modelos de comportamento, quer equacionando os tempos e os espaços ou diferentes actores sociais. Daí ser muito frequente a atribuição de ideias, valores e sentimentos contemporâneos a pessoas do passado seja ele próximo ou distante. Esta familiaridade proporciona aos alunos um quadro de referência para eles inteligível na sua demanda de compreensão, tornando-se tácito e relevante, porque ele pertence (e dele nasce) a uma estrutura de significação quotidiana, e que possibilitando-lhes a apresentação de um discurso pessoal fluido. Muitas das vezes, é só ao longo da construção desse discurso (quando solicitado) que ele vai tomando consciência da (i)lógica interna, das lacunas, das imprecisões, das fugas, e porque não dizer dos erros/desvios do seu próprio raciocínio. Daí a importância

dos momentos 1 e 2 do ciclo atrás descrito. Quando confrontados com a presença de evidências históricas (momento 3) os alunos aceitam e detectam a existência de um conflito entre as suas ideias prévias e aquelas expressas nas fontes. Aí despoletam várias estratégias para a gestão desse conflito (Melo, 2003), tais como: a adição da informação nova, a correspondência com situações similares, a selecção de evidências confirmatórias, a procura de excepções à regra, a criação de novas variáveis, o silêncio.

Retomando as palavras iniciais deste texto: "De um modo silencioso e muitas das vezes pouco explícito, na sala de aula de História coabitam dois saberes: o conhecimento tácito e o conhecimento histórico", cremos que devemos continuar a estudá-lo, dando sonoridade às vozes reais, que pela sua natureza, serão necessariamente polifónicas com vários ritmos e melodias.

Bibliografia

- Breen, M.P. & Little John, A. (Eds.) (2000). *Classroom Decision Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coughlin, M. (2002). *What counts and why? Exploring historical significance as constructed by secondary United States History Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (draft).
- Davis Jr, O. L.; Yeager, Elisabeth A. & Foster, Stuart, J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- McVee, M. B. (2004). Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and the other. *Teaching and Teacher Education*, 20: 881-899.
- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos*: Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2002). Os saberes dos professores e alunos na aula de História: do conhecimento tácito ao histórico. Actas do XII Colóquio " A Formação de Professores à Luz da Investigação". AFIRSE. Lisboa:

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.1071-1079.

Myhill, D. (2004). Making connections: Teachers' use of children's prior knowledge in whole class discourse. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 52, nº 3, 265-275.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin. The currency of narrative framework in History teaching. In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. 83-101.

Stearns, P, Seixas, P & Wineburg, S. (2000). (Eds). *Knowing, Teaching & Learning History. National and Internacional Perspectives*. New York: New York University Press.