

# **“E no final ninguém é vencedor”: a mobilização de conhecimento histórico na resolução de situações de conflito. Ideias de jovens portugueses sobre paz e guerra**

## **“And in the end no one is winning”: the mobilization of historical knowledge in the resolution of conflict situations. Ideas of Portuguese youth about peace and war**

*Cláudia Amaral\**

### RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no sentido de procurar conhecer as ideias dos jovens portugueses a respeito dos conceitos de paz e de guerra. Apresentam-se as conclusões de um estudo empírico de natureza descritiva, de carácter essencialmente qualitativo, cuja amostra consistiu em 38 jovens, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, que se encontravam a frequentar o último ano da escolaridade básica (9.º ano). Através da aplicação de um conjunto de questões abertas pretendeu-se compreender se estes mobilizam conhecimento histórico para encontrar explicações para situações de conflito ou para analisar consequências de uma situação de guerra.

A análise de dados forneceu-nos indicadores que sugerem que estes jovens mobilizam conceitos metahistóricos como causalidade e mudança, quando pensam a ideia de guerra. Outra ideia que emergiu com frequência foi a da necessidade de justificação para o conflito.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação histórica; guerra; paz; mudança; causalidade; jovens portugueses.

### ABSTRACT

This study was designed to seek the thoughts and ideas of young Portuguese about the concepts of peace and war. We present the findings of an empirical study of a descriptive, essentially qualitative, the sample consisted of 38 young people aged between 14 and 17 years who were attending the final year of compulsory education (9.º year). By applying a set of open questions aim to be understanding if they mobilize historical knowledge to find explanations for conflict situations or to examine the consequences of a war.

The data analysis provided us with indicators that suggest that these young people lead metahistoric concepts as causality and change, when they think the idea of war. Another idea that emerged frequently was the need for justification for the conflict.

**KEYWORDS:** history education, war, peace, change, causality; young Portuguese.

## **Em volta dos conceitos de paz e de guerra**

“Compreender como pensam os jovens não é um ‘luxo’, é uma componente crucial para um ensino bem sucedido e um pré-requisito necessário para qualquer realização dos alunos.” (BARTON, MCCULLY E MARKS, 2004 p.

---

\* Doutoranda em Educação e investigadora externa da Universidade do Minho / Portugal.

71). Partilhando desta ideia considerou-se a importância de uma pesquisa em torno de dois conceitos que são frequentemente abordados na aula de História: *guerra e paz*.

Presentes ao longo de todo o currículo de História são-lhes, contudo, atribuídas diferentes importâncias. As temáticas que abordam situações de guerra têm uma considerável presença na selecção de conteúdos realizada pelos professores do Ensino Básico em Portugal, sobretudo na abordagem da história do século XX, a qual é realizada no último ano da escolaridade básica (9.º ano/grau). Sendo que, para a maior parte dos alunos portugueses, esse ano escolar corresponde ao último ano em que frequentam a disciplina de História, considerou-se útil uma reflexão a respeito do modo como os jovens que concluem o Ensino Básico compreendem os conceitos de *guerra e paz* e de que modo o conhecimento histórico influencia essa compreensão.

A opção de contrapor os conceitos de guerra e paz teve como referência a perspectiva de Wallon, segundo a qual o pensamento das crianças não é inorganizado e se constata, desde o início, a existência de elementos que estão sempre aos pares pois, “todo o termo identificável pelo pensamento, pensável, exige um termo complementar, com relação ao qual ele seja diferenciado e ao qual possa ser oposto” (1989: 30).

Em “A History of Warfare”, John Keegan (1994) analisa a guerra como uma face endémica da cultura humana. Raymond Aron afirma que a guerra é um fenómeno “de todas as épocas e de todas as civilizações” (1986: 219) definindo a paz como a suspensão das acções violentas de rivalidade entre os Estados. De acordo com Keith A. Crawford e Stuart Foster a guerra é um produto das relações sociais que existe, a um nível estrutural, dentro e entre as sociedades. Estes autores apontam a forte presença da guerra e das suas imagens no nosso quotidiano: “uma das tragédias da nossa época liga-se ao facto das guerras não serem de forma alguma algo anormal; as guerras não são interrupções excepcionais e ocasionais dos padrões sociais ou das estruturas da sociedade”. (2007: 1).

Crawford e Foster discutem a importância dada às guerras na sociedade ocidental actual, atentando para o facto de estas requererem, sempre, um forte sentido de justificação:

Fora do domínio da violência psicopata, matar um ser humano não é

algo tão natural como alguns cineastas nos levam a acreditar. As guerras requerem sempre um forte sentido de justificação de modo a legitimar actos que, na sua vida normal, poucos sonhariam cometer. (CRAWFORD e FOSTER, 2007: 2).

Neste sentido de justificação são recorrentes as tentativas de promoção das ideias de sacrifício em nome de um objectivo maior, uma atitude moralmente superior em nome de um bem que se considera comum. Na discussão do conceito estes autores acentuam a frequência da reivindicação feita pelos jovens de que a conflito armado é o último recurso para responder a um ataque injustificado de outra nação, ou seja, um ataque sem justificação legítima, por si só, uma situação de guerra por parte da nação atingida. A respeito das razões que justificam o conflito apontam:

A guerra é provida de uma integridade moral e racionalizada enquanto acção necessária para manter a coesão de uma nação ou para dar origem a um novo país, para proteger o território e as suas riquezas; para corrigir uma injustiça; para proteger os direitos humanos, “nossos” ou “deles”, por razões humanitárias ou simplesmente para evitar um conflito mais terrível e violento. (Ibidem, 2007: 2).

Estes autores consideram o impacto da guerra na sociedade como algo fundamental, no sentido de que tudo muda. Ela quebra as estruturas de identidade e comunidade estabelecidas; desfigura e fragmenta padrões de vida quotidiana e muda as relações sócio-económicas, neste aspecto, e, em conjunto com o impacto psicológico, a experiência da guerra muda o modo como as pessoas pensam acerca de si e do seu mundo, talvez para sempre.

A sociedade ocidental depara-se com um aparente paradoxo: num quotidiano que enfatiza imagens de guerra desenvolvem-se esforços internacionais no sentido de uma educação para a paz promovida pela Unesco e trabalhada em quase todo o mundo, com maior visibilidade nos EUA, Canadá e Europa ocidental.

O conceito de paz é, por si só, problemático, pois o seu sentido é variável em função do tempo assim como das culturas e religiões. De acordo com Harris ao definirmos paz como a ausência de guerra, estamos a operar com um conceito “naïve” e limitado de paz. Esse autor defende que o conceito é muito mais alargado e inclusivo considerando-a como “uma condição necessária para a sobrevivência da Humanidade” (1988: 7). Numa posição diferente da apresentada por Crawford e Foster (2007), Harris atenta para o fato de que a guerra não é inerente às sociedades humanas. Defendendo a ideia da educação

para a paz afirma que um currículo nesta área deve ser construído de modo a dotar os alunos de capacidades para optarem pela paz e pelas atitudes de não-violência quando se relacionam com outras pessoas (1988).

Estas ideias sintetizam o que pensam alguns investigadores a respeito dos conceitos de paz e guerra. O presente estudo pretende analisar as ideias dos jovens a respeito destes conceitos e o modo como o conhecimento histórico poderá ter influenciado a construção dos mesmos. No contexto escolar existe ainda alguma tendência para privilegiar os conceitos substantivos que os alunos trazem para as aulas. A investigação em educação histórica desenvolvida nas últimas décadas em países como o Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Portugal e, mais recentemente, no Brasil tem revelado que os alunos quando pensam historicamente operam com conceitos metahistóricos, também chamados conceitos estruturais ou de segunda ordem. Conceitos como interpretação, motivo, causalidade e consequência/efeito, narrativa, evidência, explicação (racional e provisória), empatia, tempo, continuidade e mudança, progresso/desenvolvimento e declínio, importância e significância, permitem uma compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina. O primeiro trabalho realizado sobre conceitos metahistóricos ou de segunda ordem foi o de Alaric Dickinson e Peter Lee em 1978, seguindo-se o de Denis Shemilt em 1980. No desenvolvimento destes estudos, Lee (2005) atenta para o facto de que os conceitos não são o mesmo que datas e nomes. É importante lembrar que para compreender conceitos, como colónia, mercado, migração, guerra ou paz, é necessário o conhecimento de regras, o que faz de algo uma guerra, por exemplo, e ser capaz de identificar exemplos dessa regra. Estes conceitos metahistóricos são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, para compreenderem como os seres humanos, ao longo das sucessivas épocas, resolveram os seus problemas e tomaram decisões. Os estudos realizados no âmbito da investigação em educação histórica têm demonstrado que “uma melhor compreensão dos conceitos metahistóricos ajuda os alunos a darem sentido a quaisquer novos tópicos que encontrem” (Lee, 2005: 40). Em Portugal a investigação em educação histórica iniciou-se com o trabalho de Barca (2000) o qual se estendeu

ao Brasil a partir de 2003.<sup>1</sup>

Ainda que difícil, a abordagem ao problema da guerra é de uma importância extrema. Os jovens ao trabalharem este conceito operam também com ideias metahistóricas. Barton (1999), num estudo sobre significância histórica, realizado com alunos dos Estados Unidos e da Irlanda do Norte, verificou que a primeira razão apontada pelos alunos para seleccionarem um facto como historicamente significativo era o número de mortes causado ou as perdas e o sofrimento que envolvia. Numa listagem de várias situações históricas a maior parte dos alunos seleccionou a guerra como mais importante. Os alunos americanos justificavam a escolha pela ajuda dada pelo seu país a outros povos ou pelas lições que a América retirou do acontecimento. Os alunos da Irlanda do Norte apontaram um facto como historicamente significativo considerando as mortes e perdas associadas aos acontecimentos, já os americanos faziam-no porque consideravam que esses acontecimentos trouxeram progresso ao país, permitindo superar sofrimentos e injustiças.

Um dos conceitos metahistóricos inerentes ao conceito de guerra é o de mudança. Peter Lee salienta a importância deste conceito estruturante da História, propondo que se estimule os alunos a pensarem em termos de modelos de mudança: “*What was changing? How? Was it changing a lot or just a little?*” (2005: 44), uma vez que as respostas a estas questões envolvem conceitos tais como a direcção e a velocidade de mudança.

Nas *Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, na Universidade do Minho em 2001, Keith Barton apresentou o seu estudo sobre *Ideias de crianças acerca da mudança através dos tempos*, revelando resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. Embora com particular interesse pela forma como os alunos compreendem “o que aconteceu” e “como aconteceu”, centrou-se na questão: *Quais as ideias das crianças acerca da vida ao longo do tempo?* De facto não basta saber se os alunos compreendem que as coisas mudaram, mas também o que pensam sobre

---

<sup>1</sup> A investigadora Isabel Barca coordena actualmente uma equipa de investigação cujas pesquisas têm contribuído para o crescente conhecimento das ideias de alunos e professores, revertendo em mudanças significativas na educação histórica. Esta linha de investigação está actualmente em franco desenvolvimento na Brasil onde se têm realizado Jornadas Internacionais de Investigação Histórica bianuais desde as pesquisas em torno da cognição histórica passaram a ser difundidas no Brasil, com maior incidência após 2003, com as actividades desenvolvidas por ela, num programa de intercâmbio entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade do Minho (SCMIDT e GARCIA, 2007: 7).

como as coisas mudaram. Neste estudo, Barton verificou três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: ideias de progresso ou de mudança, ideias de mudanças por questões individuais ou por factores sociais, e ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas (2001: 56). Em Portugal Machado (2006) investigou este conceito de segunda ordem no seu estudo “Mudança em História: concepção de alunos do 7º ano de escolaridade”, incidido sobre quatro conceptualizações: ordenação cronológica; relação entre imagens do passado; direcção da mudança histórica; as imagens como fontes do conhecimento histórico. Também, recolheu dados que conduziram a um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes, relativamente à forma como entendem a mudança: Progresso linear; Progresso com diferentes ritmos; e Diversidade na mudança.

Assim, a educação histórica permite aos jovens a construção de uma visão global e organizada da sociedade permitindo-lhes compreenderem a complexidade das comunidades humanas e a permanente mudança das sociedades. O objetivo do presente estudo é compreender de *que modo os jovens mobilizam conhecimento histórico para encontrar explicações para problemas relacionados com a guerra e a paz?*

Dentro desta problemática procurou-se compreender que ideias expressam os jovens a respeito dos conceitos de *guerra* e *paz* na sua dimensão substantiva (tipos de marcadores históricos seleccionados, marcos históricos e protagonistas identificados e mensagens nucleares) e metahistórica (analisando neste caso os conceitos de causalidade e mudança).

### **Metodologia do Estudo**

Para compreender a problemática colocada foi desenvolvido um estudo empírico, de natureza descritiva, de carácter essencialmente qualitativo aplicando, na análise de dados, a metodologia da *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1991), a qual é habitualmente utilizada na linha de investigação em Educação Histórica e em cognição situada.

No sentido de orientar a pesquisa em torno da problemática enunciada procurou-se responder a questões como qual ou quais os tipos de causalidade que os alunos atribuem à guerra e que ideias estes jovens associam aos conceitos de guerra e paz?

A população-alvo deste estudo é constituída por alunos no final da escolaridade obrigatória (9.º ano de escolaridade). Como amostra por conveniência foram seleccionados 38 alunos de duas turmas de uma escola no norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Aos alunos participantes, em cada turma, foi proposta a realização de uma tarefa individual, escrita. Foi-lhes colocado um conjunto de questões de resposta aberta:

**Quadro nº 1:**  
**Tarefa proposta aos participantes**

*Desde o tempo das cavernas que grupos de homens e mulheres têm lutado contra animais e contra outros grupos humanos.*

*Nos nossos dias, países, povos ou grupos de pessoas envolvem-se em conflitos e desencadeiam situações de guerra.*

1. Que razões consideras que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra?
2. Se fosses governante de um país atacado por outro, o que farias?
3. Quais são as principais consequências de uma guerra?
4. O que é para ti a guerra?
5. O que é para ti a paz?

A aplicação da tarefa em cada turma decorreu no final do ano lectivo, durante uma aula de História, tendo a sua realização demorado cerca de 30 minutos.

De modo a responder às questões de investigação colocadas procedeu-se a uma primeira codificação aberta, axial e selectiva. Na fase inicial da análise de dados gerou-se um conjunto de construtos enquanto indicadores para as questões de investigação. Neste processo integraram-se contributos de estudos como os de Lee (2005) e Barton (2001). De entre as dimensões que emergiram das respostas dos alunos a análise centrou-se na ideia de causalidade em História.

### **Análise de Dados**

De acordo com as questões de investigação lançadas, as respostas dos alunos foram organizadas segundo a dimensão já enunciada.

Quando questionados sobre as razões que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra a maioria dos alunos apresentam ideias de multi-causalidade. Dos 38 alunos, 34 apresentam duas ou mais razões como causa

para o início de uma guerra. As respostas da Patrícia e do Pedro demonstram explicações de monocausalidade e multicausalidade respectivamente:

As razões que considero que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra é eles não estarem de acordo com alguma decisão que tomem ou para o país ou para aquela região. (Patrícia).

Para mim nada é razão para iniciar uma guerra, mas muitos países entram em guerra por causa de problemas económicos, para expandir o seu país e por causa da política de cada país. (Pedro).

Em relação ao tipo de causalidade, as ideias dos alunos situam-se mais em torno de razões económicas e territoriais. Das respostas destes alunos emergem razões que agrupamos da seguinte forma:

**Quadro nº 2:**

**Tipologia das ideias dos alunos sobre causalidade, por ordem decrescente de frequência**

<b>Razões para iniciar uma guerra</b>
Económicas – 19
Territoriais – 17
Políticas/ Desacordo – 9
Ideológicas/ Sociais/ Vingança/ Poder – 8

Esta análise de frequência forneceu indicadores que apontam para uma ideia de significância causal ligada à guerra em que predominam factores económicos.

Dentro das razões económicas são apresentados por estes alunos argumentos que explicitam bens materiais, falta de alimentos (referida por 4 alunos como razão para iniciar uma guerra), crise económica, dinheiro e riqueza. A resposta da Ana destaca este tipo de razão:

A **crise económica** faz com que o povo fique descontente e que pode provocar conflitos, desentendimentos entre os países, mal entendidos que por vezes dão origem a guerras, a ganância, etc. (Ana. Doravante todos os grifos são meus).

A segunda razão que surge com maior frequência nas respostas destes alunos inclui as ideias de conquista ou recuperação de territórios. É patente uma associação entre razões económicas e territoriais nas respostas de 7 alunos.

O Vasco apresenta as seguintes causas para a guerra:

Normalmente as guerras começam nem se sabe bem porquê, mas quando se inicia uma guerra é por causa de discussões entre povos ou



países **por causa de conseguirem conquistar territórios, para conseguirem comida**, em alguns países mais pobres e às vezes também **por causa dos negócios**. (Vasco).

As restantes razões emergem nas respostas dos alunos com menor frequência do que as anteriormente referidas. Nas razões políticas apontadas destacam-se os diferentes partidos políticos, o desejo de independência e outras de âmbito político, mas sempre associadas a outro tipo de razões e nunca referidas como causa principal. Exemplo deste facto é a resposta do Pedro:

Para mim nada é razão para iniciar uma guerra, mas muitos países entram em guerra por causa de problemas económicos, para expandir o seu país e **por causa da política de cada país**. (Pedro).

Nesta resposta o aluno começa por realçar que “nada é razão para iniciar uma guerra”. Esta ideia, que surge na argumentação de apenas dois alunos, indicia talvez um elemento valorativo de se posicionar contra a guerra.

O desacordo entre países ou pessoas é referido como razão para a guerra, por exemplo, pela Patrícia, um dos quatro alunos que apresentam uma explicação monocausal:

As razões que considero que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra é eles **não estarem de acordo** com alguma decisão que tomem ou para o país ou para aquela região. (Patrícia).

As referências a “pontos de vista diferentes”, “diferentes formas de pensar”, à luta por ideias como a liberdade e diferenças religiosas (aspecto referido apenas numa das respostas) foram agrupadas nas razões de tipo ideológico. A resposta da Eva é um exemplo desta posição:

Ter **diferentes opiniões** sobre qualquer coisa, **defenderem perspectivas diferentes**, serem de um partido diferente, tentarem os dois conquistar territórios iguais, tudo isto pode levar à guerra, país ou países que não aceitam as diferentes opiniões, diferentes perspectivas. (Eva)

A referência a razões de tipo social agrupou um conjunto de ideias das quais se destacam o descontentamento da população. A resposta do Nuno é um exemplo desta posição:

As razões que podem levar um país à guerra são a **falta de emprego, os salários não serem muito favoráveis, não haver mão-de-obra**, não haver independência, etc. (Nuno)

Alguns destes jovens apontam a vingança como razão para o início de uma guerra. Esta ideia emerge nas respostas dos alunos em duas posições diferentes: a primeira expressando apenas um conceito geral de vingança; a segunda uma

ideia de vingança como resposta para actos contra um povo ou um país. A resposta da Joana é um exemplo desta posição:

As razões que podem desencadear uma guerra são a sede de conquista, a **fome de vingança** para se conquistar superioridade, para o próprio bem-estar tudo isso pode desencadear numa guerra ou num conflito entre grupos. (Joana).

A ideia de poder é uma das razões apontadas por estes alunos nas suas respostas. Esta razão se expressa sob a forma de *querer ter mais poder* ou *sentir-se inferior face ao poder dos outros*. A resposta do Rui exemplifica esta posição:

Eu acho que um grande motivo para se declarar guerra é a ganância porque **quando um país ou um povo quer ter mais do que outro** provoca uma espécie de competição que se vai tornando aos poucos e poucos uma guerra. (Rui)

Pretendia-se compreender se os alunos mobilizam conhecimento histórico ao resolverem problemas e procurarem explicações para situações do presente, neste caso especificamente sobre uma situação de guerra. A referência a situações históricas surge de forma restrita nas respostas apresentadas. Este indicador pode estar ligado ao facto das questões não estarem orientadas nesse sentido.

Nas ideias destes alunos as razões que podem conduzir a uma situação de guerra organizam-se em duas dimensões marcadas pela ideia metahistórica de *mudança*: esta emerge com dois sentidos, aparentemente opostos, agrupados da seguinte forma: a guerra inicia-se porque se *está contra uma situação* existente ou porque *se quer obter algo*. A resposta do Gonçalo evidencia estas duas posições:

Pode **querer alguma coisa** desse país, **ou ter algo contra** esse país, ou querer ter algo a todo o custo e para isso ter que lutar contra outros países. (Gonçalo)

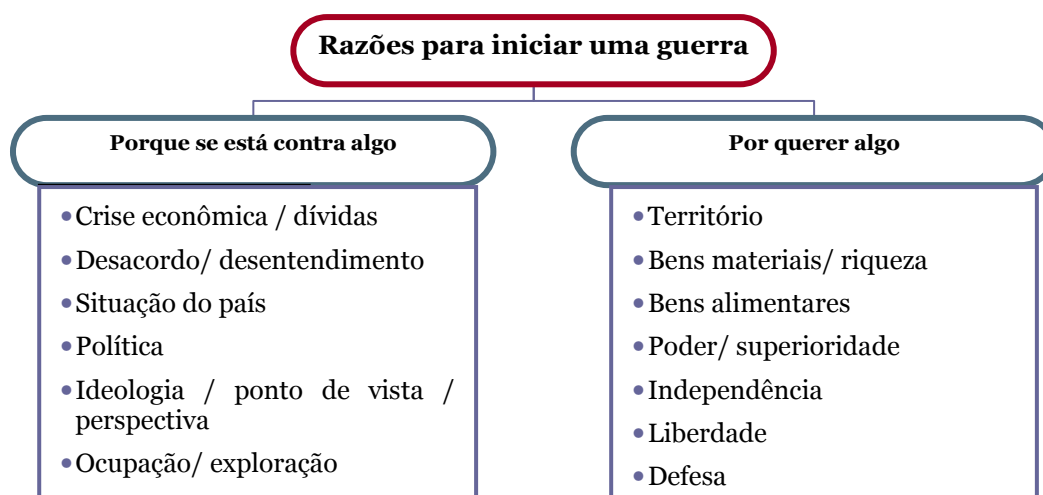
A ideia metahistórica de mudança dá forma ao pensamento histórico da maioria destes alunos sendo possível organizar as razões para iniciar uma guerra em dois sentidos, como se demonstra na figura da pagina seguinte.

A guerra inicia-se porque se está contra uma situação existente ou porque se quer uma situação diferente. A maior parte destes alunos procura explicação para a situação de guerra através de uma significância contextualizada, considerando algumas das temáticas que desenvolveram nas aulas de História tais como crise económica, descontentamento político, ocupação/exploração,

acordos/tratados, território, independência e luta pela liberdade. De facto, as respostas destes alunos parecem indicar a utilização de uma certa orientação temporal quando pensam a ideia de guerra, ao mobilizarem conceitos metahistóricos como *causa e mudança*.

Figura nº 1:

Modelo de organização das ideias dos alunos sobre razões para iniciar uma guerra



Sentidos da mudança:

Foram analisados os sentidos da mudança sugeridos nas respostas dos alunos à primeira questão, *Que razões consideras que podem levar um país ou um povo a iniciar uma guerra?*, em cruzamento com os dados das respostas à quarta questão, *O que é para ti a guerra?*. Considerou-se, nesta análise, a proposta dos estudos de Machado (2006) e Barca (2007).

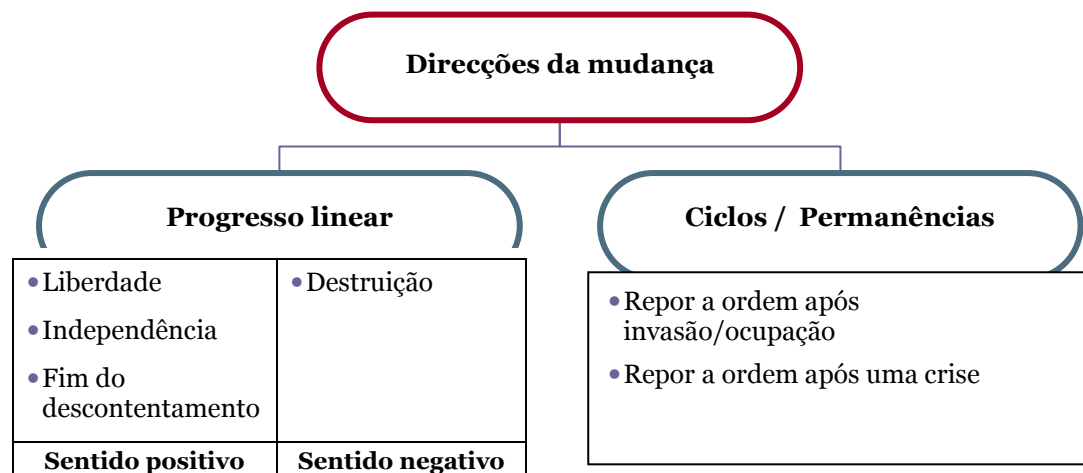
Nas respostas da maior parte destes jovens, a ideia da guerra está associada a situações desencadeadas pelo desejo de transformação sendo, ela também, causadora de transformações. Ao analisar os sentidos dessas alterações surgem nas respostas dos alunos indicadores que apontam para a o conceito meta-histórico de mudança numa perspectiva de progresso linear. Emergem ideias que relacionam a guerra como um acontecimento condicionador de um “mudar para melhor” ou de um “mudar para pior”. Assim, o conceito de mudança surge nas respostas destes alunos quer no sentido positivo quer no sentido negativo. Nas respostas de alguns alunos encontra-se um agregar de aspectos bons e maus.

Apresenta-se, de seguida, uma figura que ilustra as direcções da mudança

encontradas nas respostas em análise.

**Figura nº 2:**

**Direcções da mudança emergentes nas respostas às questões nº 1 e 4**



Nas razões que podem levar a uma guerra emergem com maior frequência ideias de progresso linear no sentido positivo, a guerra é entendida por estes alunos como algo que acontece porque ser *qualquer coisa* ou *se está contra algo* surgindo associada à previsão de uma mudança para uma situação positivo, para uma situação melhor. A resposta da Ana exemplifica esta posição:

A guerra acontece devido ao descontentamento da população, devido ao governo estar a agir de forma incorrecta, também se o país/povo estiver numa má situação (crise...) queira uma solução, seja ela qual for. (Ana).

Ainda na questão relativa às razões que podem levar a um conflito, emerge em algumas respostas a visão da guerra enquanto acontecimento que permite “repor a ordem”, uma ideia de progresso cíclico. A resposta do Eduardo exemplifica esta posição:

As razões que considero que levam um país ou um povo a entrar em guerra são a perda de território porque tanto um povo como um país podem invadir territórios, a crise económica, a falta de bens alimentares. (Eduardo).

Nas respostas à questão a respeito das razões para a guerra as explicações apresentadas por estes alunos apontam para a ideia de que ela constitui uma experiência modificadora de situações indesejáveis. Quando responderam à pergunta sobre o que é a guerra as explicações da maior parte dos alunos apontam consequências da guerra, tais como muitas mortes, perdas materiais, infelicidade. Mas os dados recolhidos apontam para o facto de

alguns alunos compreenderem a guerra como uma experiência que modifica, de um modo radical, as vidas daqueles que a desencadeiam ou que se vêem envolvidos nela. As explicações da Raquel e da Márcia são exemplo desta posição:

A guerra é um período de tempo em que não se está seguro, está-se com medo de poder morrer, de ficar sem casa, sem família. **É um período em que tudo pode mudar de um momento para o outro, o mundo deixar de existir.** ( Raquel).

A guerra é ver morrer pessoas, é sofrer, é a destruição da vida das pessoas, **é destruir tudo o que foi criado e conservado até o momento, é morrer por dentro, é deixar de ter esperança de algum dia voltarmos a ser o que éramos, é o fim de tudo.** (Márcia).

Marcadores históricos:

Nas questões colocadas nesta tarefa não foi solicitada aos alunos a referência a situações históricas. Contudo, no sentido de compreender se os alunos fundamentavam historicamente os seus argumentos procurou-se analisar os marcadores históricos que utilizavam quando tentavam explicar situações relacionadas com a guerra e a paz.

Os marcos e as conjunturas (que designamos aqui como marcadores) apontados pelos alunos enfatizam dimensões de carácter político e ideológico. Na primeira questão em 4 respostas essas referências são explícitas: três respostas referem *a luta pela independência das colónias* como razão para a guerra; uma outra acrescenta a referência à situação particular da *França durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial*.

A Mafalda, ao apresentar as razões para iniciar uma guerra, utiliza os seguintes marcadores históricos:

O medo de ser atacado, como aconteceu com **a França na 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial**, o direito à liberdade, como aconteceu com a **Índia quando lutou pelo direito à descolonização**, etc.(...) (Mafalda).

Nas respostas à questão 2 surge apenas um marcador histórico ligado a uma personagem individual, Gandhi, à qual é dada visibilidade com um sentido positivo. Quando questionada sobre o que faria se fosse governante de um país atacado por outro a Isabel responde:

Deixava-me estar. Teria a mesma atitude de Gandhi para poder desgastar a fama dos que tanto me atacavam! E eles aí desistiriam pensando para quê lutar com “alguém”, um país que não corresponde ao nosso ataque, ou seja, estamos a lutar contra nós próprios, sozinhos. (Isabel).

Ideias dos alunos a respeito dos conceitos de guerra e paz:

Quando questionados sobre o que é para si a guerra, 21 alunos identificam o conceito com a ideia de conflito. Um conflito que, como já se referiu, surge por querer algo ou por estar contra algo, mas sempre com o objectivo de mudar uma situação. Quando questionados a respeito do que é a paz 18 alunos identificam este conceito como a ausência de conflito. Contudo, o contrário não acontece, a guerra não é definida como a ausência de paz. Observa-se, assim, que a noção de guerra está presente na definição de paz. Exemplo desta posição é a resposta do Marcelo que afirma “a paz é não haver guerra”.

O seguinte quadro resume as principais ideias que emergiram nas respostas destes alunos associadas aos conceitos em estudo.

**Quadro nº 3:**  
**Principais ideias associadas aos conceitos de guerra e paz**

<b>Guerra</b>	<b>Paz</b>
Conflito <ul style="list-style-type: none"><li>• Mortes</li><li>• Acção para obter algo</li><li>• Destruição</li><li>• Violência</li><li>• Sofrimento</li><li>• Acção irracional</li><li>• Tristeza/ medo/ forma de resolução de conflitos/armamento/ maldade/rivalidade</li></ul>	Não conflito <ul style="list-style-type: none"><li>• Viver em harmonia/tranquilidade</li><li>• Felicidade/alegria/bem estar</li><li>• Respeito mútuo/ausência de preconceito</li><li>• Liberdade/alegria/não prejudicar outros/bem-estar/amizade/amor/ausência de sofrimento/ ausência de crise</li><li>• Cooperação/ausência de maldade/ausência de violência</li></ul>

A respeito do conceito de guerra emergem com maior frequência as ideias de conflito, mortes, destruição e violência. O conceito de guerra estimulou predominantemente conteúdos negativos, contudo, nas respostas de alguns alunos emergiram noções que reflectem concepções positivas, dois alunos incluem nas suas respostas a ideia de que é possível existir guerra sem mortes, um deles exemplifica partindo da acção de Gandhi e outros dois associam a guerra a um meio de pôr fim a conflitos. Apenas um aluno manifesta claramente agrado pela ideia de guerra e, em contraposição, desagrado pela de paz, não justificando, contudo, nenhuma das opiniões.

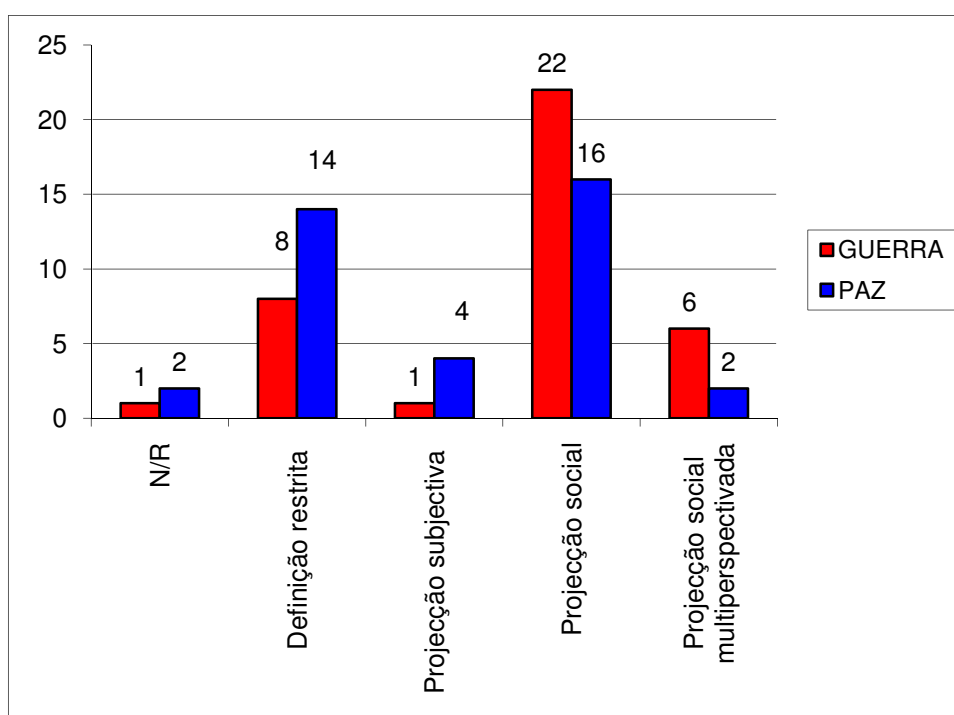
Em algumas definições apresentadas por estes alunos para o conceito de

paz encontram-se paralelos com situações ligadas ao “querer algo” que emergiram nas causas para a guerra discriminadas na figura nº 1. O cruzamento destes dados parece indicar que, nas razões para o conflito, se inclui obter situações que estes alunos identificam com a ideia de paz.

Três alunos consideram a guerra como sendo uma solução mais fácil do que a paz e outros quatro consideram a paz como uma situação difícil e, de acordo com um destes alunos, impossível.

Foram criados quatro níveis de progressão de pensamento para a análise das respostas dos alunos às questões sobre o que é a guerra e a paz: um primeiro de definição restrita (apresenta uma definição caracterizada por ideias vagas e/ou fragmentadas); o segundo de projecção subjectiva (quando o aluno apresenta uma definição do conceito projectando-se na situação, antevendo consequências para o seu lado); um terceiro de projecção social (se o jovem apresenta uma definição procurando problematizar o conceito projectando situações com implicações sociais) e um quarto de projecção social multiperspectivada (quando o aluno apresenta uma definição do conceito projectando implicações sociais, antevendo consequências para dois lados).

**Gráfico nº 1:**  
**Distribuição das respostas por níveis de progressão**



O gráfico de cima mostra-nos a distribuição, por níveis, das respostas dos alunos às duas questões em análise.

Observa-se alguma simetria no modo como são explicados os conceitos de guerra e paz. Os níveis onde se insere maior número de respostas são o da definição restrita e o da *projectão social*. Aquele que apresenta menor número de respostas é o da *projectão subjectiva*. Estes alunos não revelam uma tendência para se situarem individualmente nas situações históricas. Na definição do conceito de paz há uma maior incidência do nível menos sofisticado, o da definição restrita, do que na definição do conceito de guerra. As respostas da Catarina são exemplo de definições restritas dos dois conceitos:

[A guerra] É uma coisa má, mortes, tudo destruído...

[A paz] É uma coisa boa. Se não houvesse paz o mundo estava perdido. (Catarina).

Ao nível da *projectão subjectiva* verifica-se uma maior frequência nas definições de paz. Estes alunos projectam-se mais facilmente numa situação de paz do que de guerra, aplicando ideias em que perspectivam consequências para o seu lado. A resposta do Fábio exemplifica esta posição:

[A paz] É podermos fazer a nossa vida sem pensar que a qualquer momento nos pode acontecer alguma coisa, é dar-mo-nos bem com toda a gente ou seja é sermos felizes. (Fábio).

O nível no qual se inserem mais respostas, tanto para a definição de guerra como de paz, é o da *projectão social*. Nestas respostas, os conceitos são apresentados com a preocupação de os explicar exemplificando com situações concretas de impacto social e problematizando os conceitos, o que revela maior nível de sofisticação. A definição de guerra dada pelo Filipe exemplifica esta posição:

A guerra é uma situação de conflito entre países, também pode ser guerras entre povos do mesmo país. Por vezes a guerra pode causar mortes devido à violência que possa existir, como pode haver guerras sem mortos. (Filipe).

A definição de paz apresentada pela Paula contém uma associação entre as ideias de paz e bem-estar que surge com alguma frequência nas respostas destes alunos e exemplifica também o nível da *projectão social*:

A paz é um país não estar em guerra, ter tudo de bom para todos, não ter fome, ter pelo menos as necessidades básicas para sobreviver como alimentação, habitação, emprego, direito à liberdade. (Paula).

No nível de maior sofisticação, o da *projectão social multiperspectiva-*



da observa-se uma maior frequência de definições referentes ao conceito de guerra do que ao de paz. As respostas destes alunos problematizam a ideia de conflito conseguindo antever consequências para dois lados identificados como contrários ou diferentes. As respostas da Matilde foram inseridas neste nível:

Para mim **a guerra** é o conflito entre dois ou mais países que têm diferentes perspectivas e opiniões ou que querem conquistar o mesmo território, existindo rivalidades entre eles até um se render, existe um clima de ódio e rancor, a guerra também significa para mim milhões de mortos e países destruídos, **para os vencedores e os vencidos**. **A paz** é a ‘amizade’ entre os países, é não haver rivalidades entre os países, é cooperar uns com os outros, ou seja, é não haver lutas entre os países é viver-se num clima calmo, sereno e **todos aceitem as perspectivas e opiniões dos outros** países. (Matilde).

Os alunos desenvolvem os dois conceitos em análise de um modo equilibrado, mas atingem um maior nível de sofisticação quando definem o conceito de guerra do que o de paz, o qual é, com frequência, apresentado com uma visão mais idealizada e com maior frequência de ideias vagas ou restritas. As respostas revelam maior dificuldade na definição do conceito de paz, como se observa na resposta da Adriana, a qual assume uma incapacidade para definir o conceito:

A paz para mim é a união entre todos, sem guerras, sem confrontos, é a tranquilidade total... não sei como explicar! (Adriana).

### **Algumas reflexões sobre os resultados**

Estes alunos explicam a guerra partindo, na sua maioria, de ideias de multicausalidade. De entre as razões apontadas para a guerra é atribuída maior significância a razões económicas e de defesa de território. Estes resultados encontram paralelos em outros estudos como o de Alamir Compagnoni (2007) que, numa análise do conceito de Primeira Guerra Mundial, perguntou aos alunos “por que os países entram em guerra?” e obteve uma maior frequência de causas ligadas à conquista de território. As mesmas razões que emergiram nas respostas destes alunos foram avançadas por Crawford e Foster (2007) como as justificações para a guerra que são frequentemente apontadas por elites políticas e militares.

Centrando-nos no problema apresentado: De que modo os jovens mobilizam conhecimento histórico para encontrar explicações para problemas relacionados com a guerra e a paz? Os dados sugerem-nos que, para

encontrarem explicações para situações de guerra e de paz, estes jovens relacionam esses conceitos no tempo. Existem ideias contextualizadas historicamente nas respostas às questões relativas às razões para a guerra, ao que é a guerra e o que é a paz e quais são as consequências de um conflito.

Na forma como estes alunos pensam sobre a guerra e a paz emerge de modo mais significativo o conceito metahistórico de mudança do que os marcadores históricos. Esta ideia de mudança surge com maior frequência nas razões para a guerra do que nas consequências ou na definição dos conceitos em estudo.

Os dados apontam para duas direcções da mudança: entendida como um progresso linear (com maior frequência) ou com diversidade de linhas de mudança (ciclos/permanências). Os sentidos de mudança não se apresentaram lineares, emergindo aspectos positivos e negativos na ideia de progresso. Isto aponta para um conceito de mudança já detectado em estudos de Barton (2001), Machado (2006) e Barca (2007), nos quais os jovens reconhecem a existência de aspectos positivos e negativos, em separado ou em simultâneo.

Estes alunos revelam uma construção mais complexa do conceito de guerra no qual está implícito conhecimento histórico nas referências às consequências da guerra. O mesmo não acontece em relação ao conceito de paz onde são mais frequentes ideias vazias ou versões de “senso comum”. Uma explicação para esta situação pode estar no facto do currículo de História conter um número considerável de temáticas relacionadas com guerra e conflito. Estes alunos ao longo dos cinco anos em que aprenderam História (2 anos História de Portugal e 3 anos História Geral) poderão ter explorado mais situações e contextos específicos de guerra do que de paz.

Os dados permitem-nos concluir que estes alunos apresentam um conceito de paz menos elaborado, esta conclusão vai ao encontro das conclusões apresentadas por Crawford e Foster (2007). A elevada frequência de ideias relacionadas com a guerra nos mass media e no nosso quotidiano (comemorações, arte, literatura, cinema ou mesmo em expressões verbais como estratégia, guerra de palavras, duelo, flanquear, dentre outras) tornam este conceito mais presente do que o de paz. As imagens de conflito são mais enfatizadas do que as de convivência pacífica, embora nas sociedades ocidentais se valorize a ideia de paz, a guerra é mais difundida nos media, tornando-se

mais “presente”. A presença do conflito tornou-se de tal forma “comum” que a paz se tornou “difícil de explicar”.

Contudo, e em concordância com conclusões apresentadas por Barca e Castro (2008), não devemos omitir do currículo “temáticas ligadas às guerras, à escravidão, às ditaduras, entre outros aspectos negativos da vida humana”. O que realçamos é a necessidade de problematizar as situações históricas de modo a que os alunos desenvolvam raciocínios cada vez mais elaborados em torno de questões concretas, aplicando conceitos desenvolvidos em História. Trata-se de “desafiar os alunos a utilizarem os seus conhecimentos sobre o passado para darem sentido a situações do presente” (Boix-Mansilla, 2000: 391).

Segundo Paulo Freire (1970) a consciência crítica permite a inserção dos sujeitos na realidade, para melhor a conhecer e transformá-la, formando-os no sentido de enfrentarem, ouvirem e desvendarem o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo a ideia de diálogo, de convivência. A educação histórica pode ter um papel muito importante no desenvolvimento dessa consciência crítica, como afirma Lee (2005), a História não muda o mundo, mas muda a forma como compreendemos o mundo, e isso pode fazer toda a diferença nos jovens quando tiverem de tomar decisões. Ao terem de optar deseja-se que o façam em nome de situações de não-conflito ou, quando tal não se mostrar viável, optem pelo conflito, mas em nome da defesa de valores de diálogo.

## **Bibliografia**

- ARON, Raymond. *Paz e guerra entre as nações*. 2. ed. Edunb: Brasília, 1986.
- BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses, in *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, 2007, pp. 115-126.
- \_\_\_\_\_. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2000.
- \_\_\_\_\_ e CASTRO, Julia. Portuguese students’ ideas on Historical Significance, Identity and Interculturality. Comunicação apresentada ao 53<sup>rd</sup> World Assembly. Theme - *Learning, Leading and Linking: The impact of Policy and Research upon Practice*. Braga: Universidade do Minho, 2008.
- BARTON, Keith C. “Best not to forget them”: Positionality and students’ ideas about historical significance in Northern Ireland”. Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Abril de 1999.
- \_\_\_\_\_. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados

de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. IN: BARCA, Isabel, (org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001, pp. 55-68.

BARTON, K. C., MCCULLY, A. W., and MARKS, M. J. Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education*, 55, 1, 2004, pp. 70-90.

BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical Understanding – Beyond the past into the present. IN: STEARNS, Paul N.; SEIXAS, Peter; e WINEBURG, Samuels, (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, 2000, pp. 390-418.

CRAWFORD, Keith A. e FOSTER, Stuart J. *War, nation, memory: international perspectives on World War II in school history textbooks*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007.

COMPAGNONI, Alamir. O Conceito de Primeira Guerra Mundial: uma experiência educativa com alunos de oitava série do ensino fundamental. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga. *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, vol.1, Curitiba: Editora UTFPR, 2007, pp. 10-16.

DE SOUZA, Luciana Karine y SPERB, Tania Mara. Assimetria entre paz, guerra e violência na concepção de crianças e adolescentes. *PsicoUSF*, vol.11, nº 2, dic. 2006, pp. 219-227. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

HARRIS, Ian. *Peace Education*. North Carolina: McFarland & Company Inc. Publishers, 1988, pp. 39-41.

KEEGAN, John. *A History of Warfare*. Vancouver: Vintage Books, 1994.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. IN: Donovan, M. Suzanne. & Bransford, John. D. (eds.). *How students learn: History in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, pp. 31-77.

\_\_\_\_\_. Walking backwards into tomorrow: *Historical consciousness and understandding history*. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/viewabstract.php?id=93>>, acessado em 30/07/2007.

MACHADO, Elvira. *Mudança em história: concepção de alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga. *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, vol.1, Curitiba: Editora UTFPR, 2007.

SHEMILT, D. *Evaluation Study: schools council hystory 13-16 Project*. Edinburg: Holmes McDouggal, 1980.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research. Grounded*

*Cláudia Amaral*

“E no final ninguém é vencedor”: a mobilização de conhecimento histórico...

*Theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage, 1990.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

Colaboração recebida em 29/07/2009 e aprovada em 30/09/2009.