

# DESAFIOS PARA ENSINAR A PENSAR HISTORICAMENTE

## CHALLENGES TO TEACHING HOW TO THINK HISTORICALLY

**Isabel Barca**<sup>1</sup>

Endereço profissional: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória – CITCEM, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n  
Cep. 4150-564  
Porto – Douro, Portugal  
E-mail: [isabelbarca110@gmail.com](mailto:isabelbarca110@gmail.com)

**Resumo:** Na linha de pesquisa de educação histórica, este estudo toma a natureza genuína do conhecimento histórico, combinada com princípios da cognição contextualizada, como pressuposto crucial para aprender a pensar historicamente. Discute de que forma essa linha de pesquisa tem explorado as ideias de crianças e jovens quando prestam atenção à evidência e comparam perspectivas para construir uma compreensão significativa do passado, de forma a encontrar (uma melhor) orientação temporal na sua vida em sociedade. Este trabalho seleciona e interpreta alguns exemplos dos modos pelos quais quatro elementos fundamentais de estudos empíricos (questões de pesquisa, alunos participantes e seus contextos, tarefas dos alunos, análise dos dados e resultados) estão entrelaçados nessa área. De acordo com esta ideia, são apresentadas algumas sugestões sobre uma possível, embora sempre por tentativa, relação efetiva entre epistemologia, pesquisa empírica e práticas de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação histórica; Teoria da

**Abstract:** In the line of research in history education, this study takes the genuine nature of historical knowledge, combined with principles of contextualized cognition, as a crucial presupposition for learning to think historically. It discusses how this line of research has explored the ideas of children and young people when they pay attention to the evidence and compare perspectives to build a meaningful understanding of the past, in order to find (a better) temporal orientation in their life in society. This work selects and interprets some examples of the ways in which four fundamental elements of empirical studies (research questions, participating students and their contexts, student tasks, data analysis and results) are intertwined in this area. In accordance with this idea, some suggestions are made about a possible, albeit tentative, effective relationship between epistemology, empirical research and teaching and learning practices.

**Keywords:** Adelaide Carraro; gender; censorship.

---

<sup>1</sup>. Professora pesquisadora do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, foi Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordenou o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve atividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projectos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica. Foi Presidente da Associação de Professores de História. Deste artigo de 2009, do qual aqui se apresenta um breve excerto, foi apresentado um esboço inicial no congresso anual da American Educational Research Association (AERA), San Diego, 1998. Recordar-se aqui a continuidade temporal da posição de Peter Lee face ao pensamento de Rüsen dado que, por vezes, ela tem sido alvo de interpretações contrárias a esse pensamento, talvez por desconhecimento ou interpretação pouco rigorosa de artigos como este aqui citado.

história; Práticas científicas e escolares.

O pesquisador Peter Lee afirmou em 2009<sup>2</sup>:

De tempos a tempos surge uma ideia que parece oferecer a possibilidade de reconceptualizar uma área acadêmica de estudo e investigação [...]. Nesse sentido, a ideia de “consciência histórica” de Jörn Rüsen constitui precisamente essa tal ideia.<sup>3</sup>

Estas palavras que saúdam a ideia de consciência histórica de Jörn Rüsen podem aplicar-se, também, à ideia de educação histórica como inspiradora de uma nova área de estudo e investigação para uma aprendizagem histórica de qualidade, e da qual Peter Lee foi um dos pioneiros. Qualidade aqui é entendida no sentido de formação gradual de um pensamento genuinamente histórico, para a emancipação de quem aprende (e de quem ensina). Como experiência sistemática no terreno, a ideia de educação histórica, segundo os parâmetros aqui defendidos, iniciou-se com o *History School Project* (HSP) em 1972, no Reino Unido<sup>4</sup>. Em simultâneo, surgiu uma linha de pesquisa sistemática sobre a cognição histórica de crianças e jovens (a discutir em secções seguintes). Esta preocupação com uma educação histórica para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens aprendentes tem frutificado em vários países, incluindo no contexto ibero americano.

## **Pensar historicamente como desafio para alunos e professores**

### *Uma breve contextualização*

Nas décadas de 1970-80 foram várias as motivações para uma aposta na “new history” entendida como uma nova linha de pensamento e ação no âmbito do ensino da história. Entre essas motivações, uma das mais importantes consistia na necessidade de dar visibilidade à história no currículo que, à época, estava em perigo de ser “entusiasticamente” substituída por uma área de ciências sociais, em vários países de cultura ocidental. Um dos argumentos desta posição “anti-história” era o de que estudar o passado seria demasiado

---

<sup>2</sup> Deste artigo de 2009, do qual aqui se apresenta um breve excerto, foi apresentado um esboço inicial no congresso anual da *American Educational Research Association (AERA)*, San Diego, 1998. Recordar-se aqui a continuidade temporal da posição de Peter Lee face ao pensamento de Rüsen dado que, por vezes, ela tem sido alvo de interpretações contrárias a esse pensamento, talvez por desconhecimento ou interpretação pouco rigorosa de artigos como este aqui citado.

<sup>3</sup> LEE, Peter. ‘Walking backwards into tomorrow’: Historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2009, p. 2. A tradução desta e de todas as outras citações provenientes de obras em língua inglesa, neste trabalho, são da responsabilidade da autoria deste estudo.

<sup>4</sup> SHEMILT, Denis. *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.

tradicional, de pouco serviria para a compreensão do mundo presente que, nas décadas em questão, era recheado de rápidas mudanças culturais, sociais e, em vários casos, até políticas. Por isso, na perspectiva dessa contestação ao ensino de história, estudar a atualidade desde o meio local em concreto até ao mundo mais vasto seria socialmente mais relevante<sup>5</sup>. Este argumento convergia com um outro, o de que só pelos 16 anos de idade estariam os jovens mentalmente aptos para compreenderem uma ciência abstrata como a história, uma conclusão para a qual os estudos de Hallam<sup>6</sup> muito contribuíram. Como exemplo de adesão prática a estes argumentos, assistiu-se em Inglaterra e, em seguida, em vários outros países, a um movimento de abandonar – ou reduzir - a história como disciplina curricular autónoma, substituindo-a por uma área de ciências ou estudos sociais, mais orientada para o estudo do presente. É de assinalar que este movimento curricular ocorreu praticamente em simultâneo quer em países que abraçavam a democracia (como no caso de Portugal), quer noutros que entravam em ditadura (como no Brasil). Por motivos diferentes na década de 1970, a política educativa em países governados segundo ideologias mais ou menos antagónicas via vantagens em esquecer a “história” anteriormente ensinada e substituía-a pelas ciências sociais. Para quem entrava em democracia, abria-se a janela para a realidade até então sob censura; para a ditadura, havia a oportunidade de se esquecer a incómoda problematização do passado-presente. Portanto, a história que se ensinava em países livres poderia ser bem diferente da que era ensinada em países autoritários.

O que parece ter sido também transversal no meio escolar em diversos contextos, e ainda mais persistente nas concepções de docentes, foi a cristalização da ideia de que nas crianças e jovens, pelo menos até aos 14-16 anos de idade, se manifestava o predomínio (ou até a hegemonia) do pensamento concreto, o que fornecia fundamento para adiar a aprendizagem histórica para faixas etárias mais amadurecidas ou, no máximo, para promover um ensino de história simplista para as camadas mais jovens. De realçar, no entanto, que nos Estados Unidos já existia uma área disciplinar de estudos sociais, pelo menos desde o início do século XX, como “guarda-chuva” para o ensino de várias ciências sociais, incluindo a história. Na década de 1980, pelo menos, o foco principal dessa área oscilava entre diversas disciplinas sociais como a sociologia, a geografia, o direito, a economia, o que colocava na sombra a relevância social e educativa da história.

No contexto dessa efervescência sociocultural e educativa, surge o debate pela história no currículo, em que historiadores e teóricos (epistemólogos) da história,

---

<sup>5</sup> TANNER, D.; TANNER, L. *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan, 1980.

<sup>6</sup> HALLAM, Roy. Piaget and thinking in history. In: BALLARD, M. (Ed.). *New movements in study and teaching of history*. London: Temple Smith, 1970.

particularmente no Reino Unido, procuram refutar os argumentos de que a história de pouco serve para compreender e atuar no presente e que não pode ser entendida (gradualmente) desde a infância. Inicia-se assim a pesquisa sistemática sobre cognição histórica situada, de jovens e crianças<sup>7</sup>. Nesta linha de pensamento, também noutros países ganhou força, à época, este combate pela história no currículo, nomeadamente nos Estados Unidos, onde a disciplina está incluída na área de Estudos Sociais<sup>8</sup>.

### **A ideia de educação histórica**

A educação histórica, enquanto linha de investigação situada na história como ciência específica e em diálogo com um novo entendimento da cognição de crianças e jovens, veio propor uma mudança conceitual no ensino e aprendizagem desse saber. Nesta perspectiva, para uma aprendizagem à maneira do historiador – mas sem querer transformar os alunos em (pretensos) historiadores – é necessário desambiguar a ideia de raciocínio histórico, isto é, trazer à luz alguns passos mentais que envolvem o “pensar historicamente”. A história não se resume à compreensão do passado oferecida num corpo já organizado de conclusões e hipóteses, uma vez que tudo isso é fruto de um trabalho sistemático que pressupõe, por um lado, uma metodologia própria de trabalho inferencial com base em fontes de evidência e, por outro, uma panóplia de outros conceitos que formam, tácita ou conscientemente, a tessitura do saber histórico. Em suma, numa visão epistemológica, conceitos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica são alguns dos elementos essenciais à construção da compreensão do passado de forma historicamente controlada.

#### *Evidência e Perspectiva*

A busca e seleção de fontes para dar sentido a um dado passado parte de uma interrogação inicial de quem pesquisa. Essa interrogação pode ser genuinamente pessoal (o que é desejável), como resultado de experiências e teorias prévias ou mediante a observação de algo presente que suscita perplexidade. De notar que esta busca não se resume a um passado pessoal, é bem mais do que isso, ela pode e deve abranger a compreensão da vida

---

<sup>7</sup> DICKINSON, Alaric; LEE, Peter. *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, 1978. BOOTH, Martin. A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, v. 32, n. 3, p. 245-257, 1980. SHEMILT, Denis. *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980. COOPER, Hilary. *Young children's thinking in history*. Phd thesis, University of London, 1991.

<sup>8</sup> BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Teaching history for the common good*. Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

dos seres humanos em qualquer tempo e espaço. A interrogação sobre o passado transforma-se em questão de investigação histórica se esta for guiada por procedimentos metodologicamente controlados. Walsh<sup>9</sup> considera que, na interpretação histórica, existe um elemento objetivo (os vestígios) e outro subjetivo (o ponto de vista do autor). Este controlo metodológico em ordem à objetividade – ou melhor, a uma intersubjetividade, como é entendida atualmente<sup>10</sup> – não se resume à crítica externa e interna das fontes numa postura de objetivismo – tal como foi (mal) entendido por historiadores que interpretaram o rigor metodológico de Ranke como uma obsessão pelos fatos; bem pelo contrário, além desse rigor metodológico – e não é por acaso que Ranke é considerado um “pai da história” – “o equilíbrio de julgamento, a extraordinária capacidade de identificar e construir conexões históricas, tudo isso tinha-o Ranke no mais alto grau”<sup>11</sup>. Porém, como Mata assinala, a partir do século XX a sua concepção de objetividade “passa a ser vista como impossível”<sup>12</sup>.

O reconhecimento da impossibilidade de atingir uma neutralidade total na interpretação histórica não implica necessariamente abraçar posturas de subjetivismo ou relativismo. O elemento objetivo – as fontes de evidência – é tudo o que no mundo se possa considerar como indícios do passado a investigar. Contudo, esta interligação entre subjetivo e objetivo não implica um ceticismo absoluto que leve a recusar a possibilidade de se estudar o que, como e por que aconteceu algo que nos interessa perceber. Numa linha de realismo crítico, considera-se que as fontes constituem uma ponte para uma “viagem” mental ao passado e não uma cortina que o esconde<sup>13</sup>. Nesta perspectiva, o reconhecimento do ponto de vista do autor não envolve uma atitude de negação da validade do processo inferencial a partir das fontes, bem pelo contrário, confere grande valor ao papel interpretativo do autor. Nesse processo interpretativo, o pesquisador obriga as fontes a “falar” no âmbito da questão que lhes é colocada, pois como também concorda Le Goff<sup>14</sup> sem cair na desvalorização da interpretação histórica, “um documento nunca é inocente”, “é o produto orientado de uma situação”.

---

<sup>9</sup> WALSH, W. H. *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson, 1967.

<sup>10</sup> RÜSEN, Jörn. Narratividade e Objetividade nas Ciências Históricas. Tradução de Estevão de Rezende Martins. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C.; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba, Editora UFPR, 2010.

<sup>11</sup> MATA, Sérgio da. Ranke *reloaded*: entre história da historiografia e história multiversal. *História da Historiografia*, v. 6, p. 247-251, 2011, p. 248.

<sup>12</sup> MATA, Sérgio da. Leopold von Ranke (1795-1886). In: MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *A história pensada*. Teoria e método da historiografia europeia do século XIX, 1ª ed, v. 1. São Paulo: Contexto, 2010, p. 197.

<sup>13</sup> DANTO, Arthur. *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

<sup>14</sup> LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a História* (tradução portuguesa). Lisboa: Edições 70, 1982, p. 86.

Walsh<sup>15</sup>, numa análise epistemológica da relação do ponto de vista do autor com as suas fontes, reconhece nela vários tipos de pressupostos, alguns dos quais são inerentes à natureza humana e seus contextos; são, por isso, genuinamente subjetivos e, por vezes, bem complexos. No caso dos historiadores, a diversidade de pontos de vista pode advir de, a) teorias opostas de interpretação histórica ou de princípios filosóficos ou valores em conflito, mas também, b) de tendências pessoais ou assunções de grupo. Se o primeiro grupo de pressupostos é genuinamente válido em termos históricos, o segundo pode e deve ser problematizado e justificado racionalmente por meio do trabalho com as fontes, num esforço de distanciamento metodológico. Este autor realça a necessidade de distinguir entre assunções pessoais genuínas e as que se baseiam em interesses e preocupações práticas que levam a distorções e omissões deliberadas na construção da evidência (enquanto inferência a partir das fontes). Em linha com esta preocupação, Fulbrook apresenta um conjunto de critérios que poderá constituir um código de prática historiográfica transversal a vários paradigmas, que previamente discute:

1. Compromisso com honestidade e integridade básica;
2. Ausência de distorções ou omissões voluntárias;
3. Compromisso de aceitar a possibilidade de revisão de interpretações particulares, à luz de evidência adicional;
4. E, talvez também, compromisso em apreciar a criatividade do historiador como escritor, em combinação com a adesão a alguma forma de fidelidade ao passado<sup>16</sup>.

No processo de lidar com a evidência, a honestidade intelectual exige a consideração de vários pontos de vista que se encontram entranhados nos testemunhos diretos ou indiretos – da época e para além dela. Na vida em sociedade manifestam-se pontos de vista convergentes e divergentes, fruto da diversidade de interesses pessoais e de grupo e que levam a buscas de consenso, a controvérsias e até a conflitos. Face à diversidade humana, há sempre um ponto de vista pessoal que, em história, se quer informado e assente em valores de Humanidade, na sua diversidade temporal e espacial. É este um meio de procurar realizar inferências abrangentes e equilibradas.

Desta(s) forma(s), e numa relação com a teoria de consciência histórica discutida por Rüsen, hoje poderá considerar-se o significado de objetividade em história em termos de intersubjetividade:

Essa objetividade como intersubjetividade significa que a interpretação histórica não é arbitrária ou descabida, ao tratar os elementos subjetivos do sentido histórico que moldam a informação do material das fontes em uma

---

<sup>15</sup> WALSH, W. H. *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson, 1967.

<sup>16</sup> FULBROOK, Mary. *Historical Theory*. London: Routledge, 2002, p. 50.



narrativa com sentido e significado e constituem, assim, “história” como uma relação de sentido entre o passado e o presente (a qual é tendencialmente referente ao futuro). Este significado de “objetividade” refere-se à relação da interpretação histórica com o discurso cultural e com a vida social, nos quais se constitui toda narrativa histórica, aos quais toda narrativa histórica se dirige e nos quais toda narrativa histórica desempenha o papel de orientadora na vida prática<sup>17</sup>.

### *Empatia e explicação*

A empatia histórica é um outro conceito fulcral no que diz respeito ao processo de dar sentido ao passado humano. O conceito remete para a *compreensão do passado* por parte do historiador quer pela atribuição de significado a documentos ou a objetos (“o que é isto, para que servia?”) quer pela tentativa de reconstrução mental de práticas sociais, ações individuais e instituições em conexão com as razões e intenções dos agentes históricos<sup>18</sup>. Esta conceptualização situa-se numa abordagem collingwoodiana, em linha com a tradição filosófica de Dilthey e Croce. A empatia não trata apenas de saber que certas pessoas ou grupos tinham uma visão do mundo particular, mas também de entender como é que tais perspectivas conduziam a determinadas ações, singulares ou de grupo. De notar que compreender as ações de indivíduos ou grupos no seu contexto histórico não significa partilhar os seus sentimentos – isso será impossível uma vez que não podemos partilhar os seus valores, e que estamos noutra posição pois já sabemos as consequências das ações praticadas em função desses valores. No plano da compreensão racional, histórica, tão pouco teremos de concordar (moralmente) com as crenças e objetivos dessas pessoas. Isto não invalida que possamos tomar posição e sentir pena, simpatia ou antipatia por certas ocorrências no passado, mas tais sentimentos e atitudes não se inserem no âmbito da empatia histórica enquanto compreensão que envolve uma explicação racional. Assim, a prática da empatia é altamente exigente pois requer conhecimento prévio para uma contextualização do passado em estudo e competências históricas para entender e relacionar ações e práticas nesse passado. Ela constitui o elemento explicativo mais genuíno em história, porque para a compreensão do que aconteceu procura-se entender as (inter)ações dos agentes históricos “por dentro”, isto é, as suas razões, intenções, objetivos e resultados esperados. A empatia constitui, assim, uma forma de explicação interna, racional ou intencional, que não tem a ver com causas externas ao ser humano e, muito menos, com a

---

<sup>17</sup> RÜSEN, Jörn. Narratividade e Objetividade nas Ciências Históricas. Tradução de Estevão de Rezende Martins. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C.; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba, Editora UFPR, 2010, p. 144-145.

<sup>18</sup> LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective taking, and rational understanding. In: DAVIS Jr, O. L.; YEAGER, E. A.; FOSTER, Stuart (eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield, 2001.

busca de leis gerais do devir histórico. Talvez só a antropologia partilhe com a história este tipo de explicação – embora com objeto e métodos diferentes, uma vez que privilegia a observação participante para compreender os sujeitos no presente enquanto a história assenta na observação indireta por meio dos vestígios que os sujeitos deixaram. A esta luz, a empatia enquanto explicação racional (ou intencional) é, pois, a “pedra de toque” da compreensão histórica, o que não invalida que uma compreensão histórica abrangente deva ter também em consideração condições e causas externas ao ser humano (haja em vista as pandemias e outros cataclismos com que o ser humano se tem defrontado).

### *Significância e consciência histórica*

A significância histórica afigura-se como um amplo conceito organizador da compreensão do passado humano<sup>19</sup>. Ela está subjacente a toda a lógica interna da história, quando se trata de refletir sobre o processo de “pesar” o que é mais significativo na seleção de temas, situações, causas e fontes para uma dada conceptualização histórica. Esta conceptualização é geralmente expressa em forma narrativa.

Segundo Atkinson<sup>20</sup>, a narrativa histórica integra vários elementos numa teia descritiva e intrinsecamente explicativa para criar um certo quadro do passado, quer como construção mental quer como forma de comunicação dessa construção. Um quadro fundamentado na evidência, e com consistência lógica, implica necessariamente um dado recorte – uma seleção de relações sincrónicas e diacrónicas de eventos, situações e seus contextos – fruto do que o seu autor considera significativo.

Urge perguntar o que torna significativo um certo passado para o sujeito. Será a significância um valor fixo, inerente às situações expressas nas fontes, ou um valor de referência variável em função do contexto? Numa perspectiva ingénua, a significância é entendida como fixa, inerente aos acontecimentos e situações, dependendo exclusivamente das fontes que falam por si. Numa concepção mais atual, encara-se a atribuição de significância histórica como variável a partir do ponto de vista do historiador e seu contexto, que o leva ao estabelecimento de certas relações entre eventos e processos na construção da sua narrativa, mas seguindo critérios metodológicos específicos<sup>21</sup>. A narrativa histórica

---

<sup>19</sup> Utiliza-se aqui a designação “significância histórica” como tradução de *historical significance*, uma vez que esse termo já é utilizado em língua portuguesa pelo menos no âmbito da estatística. O termo “relevância”, mais comumente aceite em língua portuguesa, talvez seja menos específico e apropriado em história.

<sup>20</sup> ATKINSON, R. F. *Knowledge and explanation in history*. An introduction to the philosophy of history. London: MacMillan, 1978.

<sup>21</sup> MCCULLAGH, C. Behan. *The truth of history*. London: Routledge, 1998.



encerra, portanto, o que do passado é mais significativo segundo o seu autor (que, por sua vez, tem em consideração o que poderá ser significativo para os seus interlocutores). Na mesma linha, Atkinson<sup>22</sup> faz notar que a variabilidade na atribuição de significância tem a ver, entre vários critérios, com a perspectiva temporal que se assume, e que neste caso pode ser: imediata, a médio ou a longo prazo; de mudança em continuidade e/ou por ruturas; e com consequências positivas ou negativas para uns ou para outros. Contudo, além destes dois modos de significância – fixa ou variável – observa-se a existência de diversos tipos ainda mais específicos e que podem “conviver” e interligar-se com uma significância fixa ou variável. Cercadillo<sup>23</sup> lista esses tipos em cinco níveis: significância coeva, causal, padrão, simbólica, de presente/futuro.

Em convergência com esta linha, pode considerar-se que a significância histórica se integra no processo de construção da consciência histórica na acepção de Rüsen, e que está subsumida na sua matriz da consciência histórica. Isto é, quando as necessidades de orientação temporal do sujeito se manifestam, ele ou ela está motivado/a para encontrar na história algumas respostas significativas para si próprio/a; na compreensão de vidas passadas procura-se algo significativo que permita a cada sujeito melhor se situar e agir no seu próprio tempo. A história, com o seu aparato conceitual teórico e metodológico, pode fornecer respostas significativas a essas carências, em termos de abrangência, equilíbrio e realismo<sup>24</sup>. Ao ganhar consciência de relações (por aproximação e divergência) entre passados e presentes, o sentido de orientação temporal do sujeito sai fortificado, fornecendo-lhe até possibilidades de projetar cenários futuros com bases mais sólidas do que se assentarem em irrealismos (desde simples desejos até previsões rígidas). Por tudo isto, em educação, a formação da consciência histórica imbuída da ideia de significância histórica, que é variável em função de contextos específicos, revela-se de extrema importância. Ela relaciona-se com o maior ou menor grau, a) de motivação das crianças e jovens para aprender história, b) de atribuição de sentidos à história que forneçam respostas às suas carências de orientação, c) de aplicação desses sentidos na vida prática, numa perspectiva de respeito pela dignidade humana.

---

<sup>22</sup> ATKINSON, R. F. *Knowledge and explanation in history*. An introduction to the philosophy of history. London: MacMillan, 1978.

<sup>23</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001.

<sup>24</sup> RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido*. Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades de consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, v. 42, p. 107-125, 2011.

Todos estes (e outros) conceitos que compõem a estrutura da história – da evidência à consciência histórica - estão intrinsecamente interligados e contribuem para perceber como as respostas da história são importantes para a orientação humana no tempo. Sob esta preocupação, procura-se ancorar a pesquisa em educação histórica em pressupostos epistemológicos desse saber.

## **Pesquisa em educação histórica**

### *Pressupostos*

A pesquisa em educação histórica propõe-se contribuir para um ensino que faça descolar a aprendizagem histórica de uma atitude assente na mera absorção de conclusões cristalizadas sobre o passado. Muitos jovens acreditam que a história só muda quando novos factos são descobertos<sup>25</sup>. Aliás, ainda recentemente, em conversa informal, um mestrando em engenharia informática fez o seguinte comentário: “o quê, há investigação em história? Mas em história já está tudo feito!”. Estas ideias podem ser consequência de casos em que apenas se exige ao aluno um exercício de memorização de conteúdos considerados indiscutíveis, como se a história fosse só isso e dessa forma. Será isto uma atitude sustentada pela ideia de história-saber, na atualidade?

Para que crianças e jovens possam dar sentido de modo histórico ao passado (significância) é necessário compreender mais do que conteúdos substantivos; é necessário que desde cedo os alunos comecem a perceber (mesmo que tacitamente) diferenças entre um saber de senso comum e um saber sistemático, que no caso da história assenta numa interpretação analítica de fontes e em várias outras noções, interligadas, que constituem a sua natureza intrínseca e lhe conferem mais validade do que às opiniões com pouco ou nenhum fundamento. Além disso, sabemos que, entre os historiadores, como em qualquer área de saber sistemático, existe uma comunidade em que se discute e se procura validar, entre pares, as produções que vêm à luz. Na mesma linha, o trabalho analítico e o debate argumentativo fundamentado são competências históricas de alto valor formativo para os jovens na sociedade atual, e que podem ser potenciadas como parte da aprendizagem em história. De realçar, porém, que esta não é uma questão de tudo ou nada, é uma caminhada gradual que parte de níveis bem mais modestos do que os que se situam no patamar científico mas que é necessária para se alcançar uma compreensão historicamente avançada.

---

<sup>25</sup> BARCA, Isabel. 'Till new facts are discovered': students' ideas about objectivity in history. In: ASHBY, R; GORDON, P; LEE, P (eds.). *Understanding History*. Recent research in history education. London: Routledge Falmer, 2005.

Os pressupostos teóricos da educação histórica não se esgotam nas questões epistemológicas ligadas à disciplina da História. Há que interligar estas com tendências educacionais atualizadas. Com base em décadas de pesquisa nas ciências cognitivas (e com os contributos de autores como Piaget, Bruner, Vygotsky, Paulo Freire), o pressuposto de que a aprendizagem se constrói sobretudo pela atividade mental do sujeito que aprende – desafiado por quem ensina – constitui um dos princípios hoje reconhecidos como essenciais em educação, que se quer transformadora<sup>26</sup>. Nesta perspectiva, entende-se que a aprendizagem é situada em contextos concretos que incluem não só a disciplina em foco, mas também o meio social em que ocorre – escolar e não escolar, presencial, audiovisual, digital – e que, em conjunto, contribuem para a construção conceitual em crianças, jovens e adultos. E, neste quadro de referência, os organizadores de *How Students Learn*, ao sintetizarem três princípios fundamentais para o sucesso da aprendizagem reiteram, como o primeiro desses princípios, que os estudantes chegam à aula com ideias prévias acerca de como o mundo funciona e, se essas ideias não forem acionadas, a compreensão de novos conceitos e informação corre o risco de falhar<sup>27</sup>.

### *Pesquisa empírica*

Os estudos em cognição histórica situada pressupõem esse princípio desde as pesquisas pioneiras em Inglaterra, já referidas, e que se centram na questão “que ideias constroem os alunos em história?”, até porque se parte do princípio de que só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece. Por oposição a um critério generalista em torno das categorias de pensamento concreto / abstrato, os seus autores conceptualizaram o modelo de progressão cognitiva em História de crianças e jovens à luz de critérios que, coerentemente, têm tido em atenção os contextos concretos em que os aprendentes formam as suas ideias<sup>28</sup>. No âmbito da reflexão desta abordagem, é de realçar a análise de Schmidt

---

<sup>26</sup> DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John (eds.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding history. In: DONOVAN, M. S; BRANSFORD, John (eds.). *How Students Learn: History in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L; SHELILT, Denis (eds.). *The future of the past*. Why history education matters. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

<sup>27</sup> DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John (eds.). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

<sup>28</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001. COOPER, Hilary. Afterword. In: COOPER, H; CHAPMAN, Arthur (eds.). *Constructing history 11-19*. London: Sage, 2009. CHAPMAN, A; WILSCHUT, Arie (eds.). *Joined-*

que, na relação que estabelece entre a cognição histórica e a consciência histórica, associa os princípios de experiência, orientação e interpretação, na perspectiva de Rüsen, à ideia de “cognição histórica situada na própria racionalidade da história”, acentuando que “nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende”<sup>29</sup>.

Por isto, na exploração das ideias históricas dos sujeitos as variáveis contextuais são tomadas em consideração no processo de amostragem dos participantes, procurando-se, a) identificar características do meio em concreto (localização geográfica da escola, origem cultural dos alunos – meio urbano / suburbano / rural; e, b) no caso de estratificação por anos de escolaridade / idade, respeitar características socioculturais similares entre os estratos selecionados<sup>30</sup>. Por outro lado, procura-se também selecionar turmas heterogêneas quanto a desempenho escolar (quanto a gênero, as turmas já são heterogêneas, por princípio). Um outro critério contextual da aprendizagem, também importante, é o tipo de interação na aula entre pares, que se reflete no desenho metodológico de alguns estudos, por exemplo, com inclusão de tarefas com discussão em grupos<sup>31</sup>.

A atividade investigativa nesta linha de cognição histórica tem corroborado que, embora a idade seja um fator a ter em conta na aprendizagem, a sua progressão não é invariante: ocorre com oscilações, não só no plano individual (fruto de várias circunstâncias) como também entre faixas etárias pois, no mesmo contexto, há alguns alunos mais novos (e mais cedo quanto a ano de escolaridade) que manifestam ideias historicamente mais elaboradas do que alguns alunos em idade e escolaridade mais avançadas<sup>32</sup>. Poderá encontrar-se também variância quanto à frequência por níveis de progressão conceitual dos alunos em contextos nacionais de culturas e práticas de ensino que revelam algumas diferenças entre si<sup>33</sup>. Contudo, dado que este tipo de comparação poderá ser uma questão sensível, em educação histórica tem prevalecido a preocupação de contribuir sobretudo para

---

*up History*. New directions in history education research. Charlotte, NC; IAP, 2015. CAINELLI, Marlene; LOURENÇATO, Lidiane. O ensino da história na transição da quarta para a quinta série: Um estudo com a metodologia da educação histórica. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2011.

<sup>29</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca (orgs.). *Aprender história: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 22-51, 2009, p. 32, 40.

<sup>30</sup> Ver Estudos 1, 2 e 3 na subsecção seguinte.

<sup>31</sup> Ver, por exemplo, Estudo 3.

<sup>32</sup> LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding history. In: DONOVAN, M. S; BRANSFORD, John (eds.). *How Students Learn: History in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. MARTENS, Matthias. Understanding the Nature of History: Students' tacit epistemology in dealing with conflicting historical narratives. In: CHAPMAN, A; WILSCHUT, Arie (eds.). *Joined-up History*. New directions in history education research. Charlotte, NC; IAP, 2015.

<sup>33</sup> Ver, por exemplo, Estudo 3.

“promover a inclusão”<sup>34</sup>. Nesta perspectiva, têm-se desenvolvido vários estudos sobre conceitos específicos de segunda ordem em alunos de variados contextos culturais e anos de escolaridade em cada país. Em Portugal, Brasil ou Espanha – refiram-se, por exemplo, estudos sobre tempo<sup>35</sup>, evidência<sup>36</sup>, narrativa e consciência histórica<sup>37</sup>. Este último estudo, sobre concepções de professores e alunos colombianos, de natureza quantitativa, insere-se na mesma linha pela preocupação de valorizar a construção de ideias metahistóricas na aula, e mostra como os estudantes estão bem menos sensibilizados com estes objetivos formativos do que os seus professores (pelo menos, tal como estes os percebem).

Há também estudos transversais extensivos a mais do que um país sobre narrativas de jovens com o foco de escrutinar conceitos de identidade e outros elementos na formação da consciência histórica, e que refletem naturalmente os seus contextos culturais, incluindo os escolares<sup>38</sup>. Nestes estudos, que conjugam uma análise de conceitos substantivos e de segunda ordem, as ideias substantivas manifestadas nas narrativas “históricas” dos alunos têm revelado, por um lado, uma variabilidade expressiva em função do contexto cultural e, por outro, uma considerável resistência à mudança conceitual mesmo após experiências escolares. Por exemplo, ideias ‘alternativas’ como a atribuição exclusiva do conceito de

---

<sup>34</sup> COOPER, Hilary. Afterword. In: COOPER, H; CHAPMAN, Arthur (eds.). *Constructing history 11-19*. London: Sage, 2009, p. 155.

<sup>35</sup> SOLÉ, Glória. Children’s understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, v. 16, n.1, p. 156–71, 2019.

<sup>36</sup> AZAMBUJA, Luciano. “Fado tropical”. Protonarrativas de jovens alunos brasileiros e portugueses, escritas a partir das leituras e escuta de uma canção “engajada”. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A (orgs.). *Educação histórica*. Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade na aprendizagem de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. In: SCHMIDT, M. A; URBAN, A. C; BARCA, Isabel (orgs.). *Passados possíveis*. A educação histórica em debate. Ijuí: Unijuí, 2014.

<sup>37</sup> GAGO, Marília. Children’s Understanding of Historical Narrative in Portugal. In: ASHBY, R; GORDON, P; LEE, P (eds.). *Understanding History*. Recent research in history education. London: Routledge Falmer, 2005. GERMINARI, Geysa. Consciência histórica de jovens escolarizados e história da cidade. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. Auxiliadora (orgs.). *Educação histórica*. Teoria e Pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades de consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, v. 42, p. 107-125, 2011. CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mikel; RODRIGUEZ-MONEO, Maria. *History education and the construction of a national identity*. Charlotte, NC: IAP, 2012. BARCA, Isabel. Epistemologia da História e investigação em Educação histórica: narrativas de alunos portugueses sobre história contemporânea. *Andamio*. Revista de Didáctica de la Historia, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2014. GEVAERD, Rosi T. Ferrarini. Narrativas do manual didático de história. Apropriação pelos alunos do conceito *Escravidão Africana* no Brasil. In: SCHMIDT, M. A; URBAN, A. C; BARCA, I. (orgs.). *Passados possíveis*. A educação histórica em debate. Ijuí: Unijuí, 2014. IBAGON-MARTÍN, Nilson Javier. Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 34, n. 3, p.119-136, 2020.

<sup>38</sup> CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação de Pesquisa*, v. 44, e164920, 01, janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808>. Acesso em: 01, fev., 2021. SERRANO; Jorge; BARCA, Isabel. National narratives of Spanish and Portuguese students (2019). *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n.1 72, p. 78-95, 2019.

“cristão” a quem é “católico”, manifestam-se em certos contextos culturais, por vezes até em quem “estudou” a Reforma protestante no século XVI.

Em suma, os variados estudos na linha da educação histórica apontam para a necessidade de ter em consideração as experiências socioculturais dos alunos enquanto fatores relevantes na aprendizagem, e a escola deve estar atenta a tais fenómenos. Mas essa influência não deverá servir para desvalorizar o fator experiencial na aula de história. Esta pode (e deve) estimular um raciocínio histórico mais avançado, tal como, entre vários exemplos, mostrou um estudo recente com incidência em perfis de docência que incluíam, com maior ou menor frequência, momentos orientados por princípios de desafio cognitivo, interação entre pares e monitorização das aprendizagens<sup>39</sup>.

Não obstante assumir-se uma certa variabilidade na aprendizagem em função dos contextos concretos, há indícios de que as noções constituintes dos níveis de sofisticação conceitual, quando referentes ao aparato epistemológico da história (noções de explicação ou de evidência, por exemplo), podem ser partilhadas por crianças e jovens de vários países, numa nota de racionalidade comum aos seres humanos. Peter Lee observou que, tendo em conta os resultados iniciais de um estudo taiwanês, “os estudantes em Taiwan partilham muitas ideias sobre a narrativa histórica com estudantes britânicos e portugueses”<sup>40</sup>.

### **Da epistemologia à pesquisa empírica: exemplos de operacionalização**

Com o intuito de concretizar a relação existente entre pesquisa empírica e epistemologias (da história e da educação), partiu-se da exploração da questão essencial: que ideias de história constroem os alunos (de vários anos de escolaridade, idades e contextos)? Este foco não deve confundir-se com a avaliação de conhecimentos substantivos (avaliação convencional do que sabem e quanto sabem os alunos sobre os conteúdos estudados); centra-se, antes, em questões de raciocínio que envolvem conceitos meta-históricos (ou de segunda ordem, na terminologia inglesa). Tal não exclui, embora não privilegie, a pesquisa focada apenas na compreensão de conceitos substantivos. De resto, estes estão sempre presentes no questionamento meta-histórico ou de até porque representam a “superfície” dessas *ideias de segunda ordem*. De realçar também que o foco inicial tem sido alargado a outras questões, como as ligadas a concepções de professores, manuais, documentos de política educativa e práticas de aula – sem desprezar,

---

<sup>39</sup> LAGARTO, Mariana. Profiles of teaching and learning moments in the history classroom'. *History Education Research Journal*, v. 16, n. 1, p. 127–38, 2019.

<sup>40</sup> LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding history. In: DONOVAN, M. S; BRANSFORD, John (eds.). *How Students Learn: History in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 73.



inclusivamente, as questões ligadas a ideias no âmbito de meios informais, desde a família à comunicação social e digital.

No plano metodológico, a pesquisa realizada nesta linha tem assumido sobretudo uma natureza qualitativa e de análise indutiva, ao procurar entender o pensamento “histórico” dos sujeitos pela análise em profundidade das suas respostas, podendo ser complementada com tratamento estatístico dos resultados da análise qualitativa. É afinal, uma metodologia próxima da análise de fontes e do exercício de empatia, algo que é familiar ao ofício de historiador. Contudo, se os procedimentos de análise se aproximam da interpretação histórica, o foco diverge dado que ele se centra em ideias de ordem epistemológica e que são manifestadas por sujeitos num “aqui e agora”, que podem ser interrogados por escrito e entrevistados por quem investiga.

Para especificar alguns elementos desta abordagem no plano da pesquisa empírica, apresenta-se aqui uma breve reflexão interpretativa sobre três estudos empíricos. Esta reflexão não procura realizar uma revisão abrangente dos estudos em causa; numa outra ótica, ela está orientada apenas para realçar a intrínseca relação (epistemo)lógica entre *questões de investigação – participantes e seus contextos - implementação das tarefas – análise dos dados e resultados*. São estudos sobre ideias de alunos em torno da evidência, perspectiva e significância em história. Os participantes nestes estudos têm História como disciplina autónoma ou integrada numa área curricular sendo, na maioria dos contextos, orientada quase exclusivamente para a compreensão de conteúdos substantivos (à excepção dos alunos britânicos). Por tal, uma parte das questões que são neles colocadas a crianças e jovens constituem desafios cognitivos que vão para além do que aprendem nas aulas.

### *Estudo 1: Evidência*

Objetos, textos, música, imagens, edifícios – tudo isso pode tornar-se fontes de evidência histórica para quem coloque questões nesse sentido. Com este pressuposto, e sob inspiração da pesquisa de Cooper e West<sup>41</sup>, Barca e Ribeiro<sup>42</sup> desenvolveram um estudo para explorar ideias de alunos sobre evidência, com base em fontes materiais, neste caso, artefactos arqueológicos.

---

<sup>41</sup> COOPER, Hilary; WEST, Liz. Year 5/6 and 7 historians visit Broughman Castle. In: COOPER, H; CHAPMAN, Arthur (eds). *Constructing history 11-19*. London: Sage, 2009.

<sup>42</sup> BARCA, Isabel; RIBEIRO, Flávio. Meanings of Archeological Artifacts for History Education. In: Trškan, D. & Bezjak, Š. (eds.). *Archaeological Heritage and Education. An International Perspective on History Education*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO, 2020.

Questões de investigação. O estudo partiu de duas interrogações, a) “que ideias sobre o passado constroem os alunos ao observarem e interpretarem um conjunto de objetos arqueológicos?”, b) “podemos ver nessas ideias algum sentido relacionado com o trabalho arqueológico?”<sup>43</sup>.

Participantes e seus contextos. Participaram no estudo 35 alunos de duas turmas de uma escola pública inserida num meio operário e rural, no município de Paredes (interior norte de Portugal). As turmas – uma de 5º ano (17 alunos de 10-12 anos) e outra de 7º ano (18 alunos de 12 anos) – eram heterogéneas relativamente a desempenho escolar, incluindo alguns alunos com necessidades educativas especiais. Neste país, os alunos têm História e Geografia de Portugal (5º ano) e História (7º ano) e nesses dois anos estudam o tema da romanização focado na sua influência na Península Ibérica (5º ano), e como expressão de relevância global do Império romano (7º ano).

Implementação das tarefas. O investigador arqueólogo era também professor das turmas em que decorreu a implementação do estudo. Os objetos disponibilizados em situação de aula - prato, vaso trilobado, copo e lucerna - datam do período da romanização da Península Ibérica e foram encontrados em sítios arqueológicos próximos da localidade em que se situa a escola. Anteriormente à atividade em sala de aula, os alunos realizaram uma visita de estudo a sítios com vestígios romanos em localidades relativamente próximas da escola; o 5º ano visitou o castro de Monte Mozinho, o 7º ano uma mina de ouro romana. As visitas serviram de momento de contextualização da tarefa a realizar posteriormente em sala de aula.

Perante os objetos exibidos, os alunos realizaram individualmente, por escrito, uma tarefa com as seguintes perguntas:

- a) Que objetos arqueológicos observas?
- b) O que poderiam os Romanos fazer com estes objetos?
- c) Se encontrasses estes objetos numa escavação arqueológica o que pensarias acerca da vida quotidiana dos romanos?
- d) O que mais gostarias de saber acerca destes objetos?<sup>44</sup>

A primeira pergunta era “de aquecimento”, para incitar o aluno a concentrar-se na realidade física de cada objeto (aliás anunciada pelo professor-investigador). A segunda

---

<sup>43</sup> BARCA, Isabel; RIBEIRO, Flávio. Meanings of Archeological Artifacts for History Education. In: Trškan, D. & Bezjak, Š. (eds.). *Archaeological Heritage and Education. An International Perspective on History Education*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO, 2020, p. 119.

<sup>44</sup> BARCA, Isabel; RIBEIRO, Flávio. Meanings of Archeological Artifacts for History Education. In: Trškan, D. & Bezjak, Š. (eds.). *Archaeological Heritage and Education. An International Perspective on History Education*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO, 2020, p. 120.

pretendia que o aluno estabelecesse uma relação funcional entre os objetos e determinada comunidade no passado. A terceira remetia para um exercício de interpretação de fontes e de empatia histórica à luz das ideias prévias, para dar sentido à relação desses objetos com o contexto em que foram produzidos e utilizados. A quarta, tal como a anterior, procurava acionar a compreensão previamente construída em contexto escolar e extra escolar e desafiava o aluno a equacionar o aprofundamento da sua compreensão pelo assunto, num exercício metacognitivo.

Análise dos dados e resultados. No processo de análise indutiva<sup>45</sup>, os autores categorizaram os dados de forma a fornecerem respostas às duas questões de investigação, sobretudo à primeira delas (“Que ideias sobre o passado constroem os alunos [...]?”). Os participantes exprimiram, quase todos, ideias substantivas aceitáveis relacionadas aos objetos e suas funções, tais como invenção, fabrico, matéria prima, contexto temporal e espacial. Nas respostas às duas últimas perguntas foi possível avançar para uma análise indutiva mais elaborada, de foco epistemológico, quanto ao modo de os sujeitos atribuírem sentido ao passado. Na linha da proposta de construção de um modelo de progressão conceitual, as ideias sugeriram um quadro variável em cinco níveis, desde um retrato intemporal do passado (1) ou de presentismo (2), passando por sinais de empatia mais e menos restritos (3-4), até uma manifestação de empatia mais explícita, embora ainda de forma emergente (5). Neste último nível, considerou-se como critérios de categorização a ideia de continuidade e diferença do passado em relação ao presente como mais elaborada do que a comparação do passado à luz do presente, sendo que esta última se aproxima de presentismo (“viviam como nós”).

Como exemplos de resposta a um nível relativamente próximo de empatia histórica, uma aluna concluiu que “a vida dos romanos era muito diferente da nossa”, eles “tinham objetos que nós usamos ainda hoje, talvez eles os tivessem inventado”, e um aluno notou que havia “muitos escravos, muito trabalho e escuridão” e “eram inteligentes” (talvez impressionado pela mina romana que visitara previamente). Considera-se que, nestes comentários livres das crianças, por ingênuos que pareçam à primeira vista, há já indícios de inferência empática sobre relações de continuidade e mudança entre contextos de passado e presente, mais visíveis no primeiro do que no segundo exemplo (neste, embora mostre sinais de empatia, a relação entre passado e presente surge apenas tacitamente).

---

<sup>45</sup> BARCA, Isabel; RIBEIRO, Flávio. Meanings of Archeological Artifacts for History Education. In: Trškan, D. & Bezjak, Š. (eds.). *Archaeological Heritage and Education. An International Perspective on History Education*. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO, 2020, p. 121-127.

Com base na análise de frequência dos níveis de progressão por ano de escolaridade, concluiu-se que em ambos os anos escolares surgiram ideias correspondentes aos quatro primeiros níveis conceituais (desde um “retrato intemporal” até alguns “sinais de empatia”); contudo, foi na turma de 5º ano que ocorreu com maior frequência um “retrato intemporal, enquanto que no 7º ano se manifestou alguma tendência para presentismo (não tão ingénuo epistemologicamente como a intemporalidade). Por outro lado, as ideias que sugeriam uma empatia mais aberta, embora emergente, foram visíveis apenas no 7º ano. Quanto a atribuições relacionadas à função dos objetos no contexto do período de romanização, os alunos do 7º ano destacaram-se na menção de noções de manufatura e invenção (este último atributo não apareceu no 5º ano). As diferenças nos resultados do 5º e 7º ano sugerem que, também neste estudo, existe uma tendência de progressão por ano de escolaridade, embora nesses resultados possa ter interferido também o facto de as visitas de estudo terem sido diferentes para os dois anos - o 5º ano visitou um castro romanizado e o 7º ano visitou uma mina de ouro romana. Será que a observação da mina espoletou um maior sentido humano do que a de um castro em ruínas talvez de mais difícil leitura por aí se observarem vestígios romanos e pré-romanos? Um estudo a realizar posteriormente poderá encontrar algumas respostas a esta questão. Com respeito à segunda questão de investigação, nas respostas abertas às duas últimas questões alguns (poucos) alunos manifestaram, espontaneamente, atenção à atividade arqueológica ao referirem-se ao acesso a esses objetos por meio de escavação e descoberta.

### *Estudo 2: Perspectiva*

O trabalho do historiador assenta na interpretação de fontes diversas e pode conduzir a diversas conclusões, por vezes dissonantes entre si. Para explorar a compreensão da perspectiva na narrativa histórica, Gago<sup>46</sup> procurou perceber as ideias manifestadas por alunos sobre narrativas com perspectivas divergentes - mas não necessariamente incompatíveis - acerca de um dado assunto.

Questões de investigação. Das duas questões de investigação à qual Gago<sup>47</sup> se propôs dar resposta, uma delas direcionou-se para a problemática da perspectiva: “Que ideias mostram [os alunos] em relação à possibilidade de existirem vários relatos históricos sobre a mesma realidade?”.

---

<sup>46</sup> GAGO, Marília. *Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012.

<sup>47</sup> GAGO, Marília. *Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012, p. 89.

Participantes e seus contextos. Na fase final deste estudo<sup>48</sup> participaram 52 alunos de duas turmas – de 5º e 7º anos – em número quase igualitário, numa escola de ensino cooperativo. A escola situa-se em ambiente rural nas proximidades da cidade de Braga (norte de Portugal), e recebe alunos de vários locais adjacentes e com contextos socioeconómicos diversos. Para a seleção das turmas, a amostragem seguiu o critério de heterogeneidade no aproveitamento escolar (neste caso concreto, a moda de classificação dos alunos situava-se nos níveis 3 e 4, numa escala avaliativa de 1 a 5).

Implementação das tarefas. Para responder à questão de investigação, seria bizarro colocar a crianças uma questão epistemológica em abstrato. Assim, inspirada por estudos de Peter Lee<sup>49</sup>, a autora deste estudo construiu uma tarefa em que foram apresentados aos alunos dois pares de narrativas (ilustradas com desenhos), tendo um dos pares por tema “A presença do povo romano na Península Ibérica do Império romano” e o outro par as origens do vinho do Porto (tema que não consta do programa de História).

Perante cada par de narrativas com interpretações diferentes sobre a mesma situação, os alunos participantes responderam à seguinte *questão-desafio*: “Se os historiadores não mentem e leram os mesmos documentos e encontraram os mesmos vestígios, então não deveria existir diferenças entre as histórias que escrevem. Concordas ou discordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta”<sup>50</sup>.

Análise dos dados e resultados. Aponta-se aqui apenas, como um exemplo, a análise de ideias de alunos com base no primeiro tema histórico. As duas narrativas correspondentes, com aspecto e tamanho similares, variavam sobretudo no sentido que atribuíam à duração da presença romana na Península: na primeira narrativa, essa presença acabara no século V com as invasões bárbaras; na segunda, a presença romana perdura até ao presente (numa perspectiva cultural).

A análise de dados revelou concepções sobre perspectiva na narrativa em níveis diversos<sup>51</sup>. Num padrão de ideias mais ingénuas, alguns alunos mostraram-se de acordo com a afirmação de que não há diferenças entre as narrativas pois consideraram que, a título de exemplo, “de onde vieram estas duas histórias, creio que vêm muitas mais histórias iguais a estas só que por palavras totalmente diferentes”. Outros alunos discordaram da afirmação

---

<sup>48</sup> De assinalar que estes estudos tendem a englobar várias fases de recolha de dados para afinar a construção das categorias por níveis de progressão conceitual.

<sup>49</sup> LEE, Peter. Understanding history. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

<sup>50</sup> GAGO, Marília. *Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012, p. 98

<sup>51</sup> GAGO, Marília. *Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012, p. 117-136.

por variadas razões: a) numa visão de História quase fixa, consideraram que as narrativas variam porque “nos estão a dar a história com mais detalhes”; b) com uma atribuição de diferença de interpretação devido á variedade de situações passadas, discordaram porque, por exemplo, “a história da Península Ibérica tem várias fases”; c) com o pressuposto da existência do ponto de vista do autor, consideraram, como exemplo, que “cada historiador tem o seu próprio modo de pensar, de ver as coisas”; d) com o reconhecimento de que pode haver diversas perspectivas dependendo da questão específica que é colocada às fontes, uns poucos reconheceram diferenças de sentido nas narrativas porque “levantam diferentes questões e surgem algumas respostas diferentes”.

Seguindo o modelo de progressão conceitual, as ideias dos participantes neste estudo sobre Perspectiva (combinada com modos de estrutura narrativa), foram categorizadas em cinco níveis<sup>52</sup>: 1. “Contar - a Estória” (nível descritivo); 2. “Conhecimento – Narrativa Correta” (nível descritivo assente no binómio verdade/falsidade); 3. “Diferença - Narrativa correta / mais completa” (oscilação entre o nível descritivo e o descritivo/explicativo, com preocupações centradas na quantidade e veracidade da informação); 4. “Autor – Opinião ou narrativa consensual” (nível descritivo /explicativo, com reconhecimento de um elemento subjetivo que deverá ou ser respeitado ou ser sujeito a consenso); 5. “Natureza – Perspectiva” (nível descritivo/explicativo, com reconhecimento de perspectiva em função da questão de pesquisa).

Os resultados da análise quantitativa revelaram uma relativa progressão conceitual por idade/ano de escolaridade: nos alunos mais novos (5º ano) predominaram os níveis descritivos, focados apenas no conhecimento do que se passou (1-2); nos alunos de 7º ano manifestaram-se, com mais frequência, ideias de níveis mais elaborados, sendo que o nível 5 (reconhecimento da perspectiva de autor em função do seu foco de pesquisa histórica) só se manifestou no ano de escolaridade mais avançado (7º ano).

### *Estudo 3. Significância.*

A significância histórica constitui outra ideia organizadora essencial para se entender o sentido que os alunos atribuem à história, pois envolve noções de perspectiva, explicação, relações temporais (passado, presente e futuro). Sob este foco, Cercadillo<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> GAGO, Marília. *Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012, p. 114.

<sup>53</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001.



desenvolveu um estudo – complexo mas também robusto – para investigar concepções em termos de tipos e atributos de significância histórica de alunos espanhóis e britânicos.

Questões de investigação. O estudo desenvolveu-se a partir da seguinte problemática:

Será que os estudantes veem a significância em história como fixa ou como variável?

No caso de considerarem a significância como variável, até que ponto estão conscientes da possibilidade de atribuições diferentes que podem funcionar numa narrativa histórica?

Será que consideram que a “lógica da narrativa” obedece a diferentes teorias de peso causal e a diferentes ênfases sobre um tipo particular de significância?<sup>54</sup>.

Participantes e seus contextos. Neste estudo participaram 144 alunos, 72 em cada país, a frequentar 8º, 10º e 12º anos de escolaridade, de 12 a 17 anos de idade, em 12 escolas públicas (seis+seis). Para respeitar critérios de diversidade cultural e de desempenho, foram selecionadas escolas situadas em meios urbano, suburbano e rural: seis no leste de Inglaterra (Londres, Cambridge, Essex) e seis no centro de Espanha (Comunidade de Madrid); em cada escola, selecionaram-se grupos de alunos com alto, médio e baixo rendimento escolar.

Implementação das tarefas. Para as tarefas dos alunos a autora selecionou dois temas históricos, a saber, a chamada “Armada invencível”, que fazia parte do currículo nos dois países, e “Alexandre Magno”, um tema supostamente menos familiar para os participantes por não constar dos programas de estudo. Foi então lançada aos participantes a seguinte *questão-desafio*: “Alguns historiadores pensam que a derrota da “Armada Invencível” foi realmente importante; outros pensam que não foi. O que pensas sobre isto, foi importante ou não? Explica por que foi ou não importante”<sup>55</sup>.

Após um período de discussão por grupos de quatro alunos, heterogêneos em género e em desempenho, os alunos foram questionados individualmente.

Análise dos dados e resultados. As respostas individuais à tarefa suscitaram uma categorização complexa em cinco níveis tendo em conta a elaboração de ideias de significância em termos históricos. Cada nível atendia a uma combinação de três tipos de atribuições de significância em História: fixa ou variável, sendo que esta última podia ser de sentido único ou contextualizado e que, sendo fixa ou variável, podia depender de certas características específicas:

---

<sup>54</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students’ ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001, p. 125.

<sup>55</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students’ ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001, p. 126.

1. “Significância coeva” (em função das percepções dos agentes históricos);
2. “Significância causal” (dependente do poder causal, sobretudo em termos de consequências);
3. “Significância padrão” (relacionada com a consideração do que vale como grandes marcos da história);
4. “Significância simbólica” (tendo em atenção o que vale para os coevos e para os seus subseqüentes presentes, e ligada sobretudo à ideia de “lições da história”);
5. “Significância para o presente e para o futuro” (quando são apontadas consequências a longo prazo incluindo projeções para o futuro desse passado)<sup>56</sup>.

Entre as conclusões quanto a progressão conceptual em tipos e atribuições de significância histórica (p. 131), este estudo sugeriu que as ideias dos alunos iam desde a inexistência de noções relacionadas com a importância da história (nível 1) ou a atribuição de sentido único e intrínseco às ações dos agentes históricos (nível 2), até um sentido de significância histórica que é variável em função de pontos de vista e de contextos concretos (níveis 3, 4 e 5). Os níveis mais frequentes de atribuição de significância foram os níveis 1 (coevo) e 2 (causal), tendo sido os alunos mais novos (8º ano) a atribuir mais significância em função apenas do que pensavam os agentes históricos desse tempo. Os níveis 3 (significância padrão) e 4 (significância simbólica) manifestaram-se sobretudo em alunos de anos de escolaridade mais avançados, tal como o nível 5 (atribuição de significância às relações entre passado e futuro).

Como exemplos de significância ao nível mais elaborado, dois estudantes, um de Espanha, um do Reino Unido, argumentaram:

Penso que teve grande importância não pelo facto em si, mas sobretudo por causa do sentimento de frustração que causou, além das imensas perdas humanas e económicas. Penso que, com este facto, a Grã-Bretanha dominou os mares à custa de Espanha, [que] entrou em crise, perdeu o poder naval e afundou-se aos poucos.

Penso que a derrota da Armada Invencível foi importante porque os Ingleses ficaram com mais confiança na rainha, isso importa porque caso contrário poderia haver uma revolta que ameaçaria a habilidade britânica de se manter como um país poderoso.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001, p. 125.

<sup>57</sup> CERCADILLO, Lis. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A; GORDON, P; LEE, Peter (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press, 2001, p. 135.

Acresce que os níveis mais elaborados, se bem que pouco frequentes, surgiram mais em respostas dos alunos britânicos, o que sugere uma maior familiaridade deste grupo com tarefas orientadas para um raciocínio de caráter epistemológico (de acordo com as orientações curriculares de História para os participantes no Reino Unido).

Em suma, os exemplos apresentados procuram fornecer algumas pistas sobre os modos e sentidos inerentes a uma já vasta produção de estudos que têm o intuito de compreender as ideias que os alunos manifestam em e sobre a história - isto é, como e até que ponto crianças e jovens (em processo de formação escolar) pensam historicamente. Estes exemplos foram selecionados sobretudo segundo dois critérios: a) foco em objetos essenciais na pesquisa em cognição histórica de crianças e jovens (conceitos como evidência, narrativa e significância em história); b) atenção ao trabalho no âmbito ibero-americano do lado de lá do Atlântico, na perspectiva do Brasil, cujos estudos em educação histórica, alguns deles aqui referidos, têm dado um contributo muito significativo para o reforço da compreensão de ideias de alunos alargada, inclusivamente, ao foco da aprendizagem situada na consciência histórica.

### **Conclusão: em torno do desafio de criar pontes entre pesquisa e práticas**

A pesquisa na linha da educação histórica tem sugerido que os alunos podem construir ideias sobre a natureza intrínseca da história, até mesmo em contextos escolares em que tal preocupação quase não se manifesta a nível de ensino. Mais especificamente, a pesquisa tem sugerido que a progressão conceitual tende a ser: a) mais consistente quando no processo de aprendizagem há familiaridade com a reflexão ao nível epistemológico (por exemplo, na análise de fontes diversas ou na atribuição de sentidos variáveis a situações do passado); b) oscilante, com avanços e recuos até mesmo a nível individual, pois são variados os contextos e momentos em que cada sujeito raciocina sobre uma dada questão; c) mais elaborada em função da idade e ano de escolaridade, mas não de forma absoluta pois há alguns alunos mais novos que manifestam ideias mais sofisticadas do que alguns alunos mais velhos e em anos de escolaridade mais avançada.

Portanto, há que ter em atenção que há sempre alunos que, por disposições pessoais e culturais, consideram a história – mesmo que apenas em determinados temas históricos – uma disciplina interessante e significativa, enquanto outros não se sentem, à partida, motivados por ela. Os estudos aqui discutidos sugerem reflexões neste sentido dado que, perante as tarefas a realizar, todos os alunos são desafiados a pensar historicamente e parte deles consegue responder a esse desafio mesmo que nunca o tenham feito anteriormente. É

também de realçar que os estudos que envolvem participantes em contextos de ensino diferenciados sugerem que os alunos de contextos educativos (mais) preocupados em estimular o pensamento histórico apresentam uma maior tendência para exprimir ideias mais elaboradas.

É essencial que os profissionais ligados ao ensino de história reflitam sobre questões epistemológicas e investigativas, mas é também necessário algo mais sob pena de se cair em retórica estéril. Embora os professores possam atribuir relevância a objetivos formativos como multiperspectividade, empatia ou mudança, como sugere o estudo de Ibagón-Martín (2020) já referido, os respectivos alunos parecem não acompanhar essa valorização. Como o autor sublinha, falta incluir na aula exercícios “práticos” que sejam coerentes com a cognição histórica situada. Então, como usar a história e o seu aparato conceitual na prática educativa sem cair num solilóquio ou numa transposição didática simplista?

As tarefas desempenhadas por crianças e jovens, no âmbito de inúmeros estudos sobre ideias de alunos em história, pensadas em termos epistemológicos e experienciadas por diversos alunos, fornecem pistas concretas para esses desafios em sala de aula. Os três estudos que aqui foram exibidos apresentam exemplos de tarefas que envolvem tais desafios cognitivos. Obviamente que, na aplicação destas tarefas em contextos práticos há que procurar alguma consistência entre os exercícios e os princípios teóricos. Assim, para que a história faça ou ganhe sentido para quem aprende, as práticas de aula inspiradas na cognição histórica situada apontam para a necessidade, por parte dos docentes, de uma reflexão epistemológica do saber e da exploração do mundo de ideias que os alunos trazem para a aula. Para isso, dentro desta linha alimentada por trabalhos em cognição histórica e inspirada também pela ideia de consciência histórica, propõe-se que a atividade docente tenha em atenção e acompanhe:

1. As experiências e ideias prévias dos sujeitos, para auscultar as suas carências na compreensão do passado e ajudar a responder às suas necessidades de orientação temporal;
2. A busca de respostas significativas, no saber histórico, às necessidades e carências dos sujeitos sejam estas conscientes ou tácitas;
3. O aprofundamento das ideias históricas dos jovens, para melhor os guiar na linha de um pensamento compreensivo e explicativo, fundamentado na evidência, empatia e pessoalmente significativo;

4. O reflexo da cultura histórica na vida prática de cada um, a ser desejavelmente orientado numa perspectiva de Humanidade e (dentro de limites moralmente aceitáveis) aberta ao entendimento do outro, num esforço de descentração.

Contudo, deve-se reconhecer que, à partida, não é fácil desenvolver um processo contínuo de ensino e aprendizagem que envolva pensar historicamente. A interpretação das respostas dos alunos no plano do pensamento de segunda ordem é complexa. Como profissionais em ligação com o ensino da história urge, neste aspecto, aprofundar a reflexão sobre o que implica “pensar historicamente” no ato de ensinar. Os formadores de professores podem orientar o desenho de atividades dos alunos e sua aplicação em aula, inspiradas em tarefas que são construídas no âmbito da pesquisa, adaptadas a contextos específicos das turmas. Para os docentes, é um grande desafio atribuir sentido “epistemológico” às respostas dos alunos, mas consegue-se gradualmente – como têm feito todos os pesquisadores que exploram sentidos em respostas abertas, após uma primeira impressão de que “eles não dizem nada sobre isso”. Esse esforço pode ser auxiliado pelas análises de dados na pesquisa já existente e pelo diálogo com pares (ou orientadores) mais entrosados nesta linha. Vale a pena este exercício que, em princípio, deverá ultrapassar um tipo de leitura superficial, para descobrir e entender o mundo (por vezes fascinante) das ideias que crianças e jovens nos mostram.

No global, poderá concluir-se que a progressão do conhecimento histórico segundo estes pressupostos pode desempenhar um papel estimulante e transformador para quem aprende e também para quem ensina; estimulante porque promove autoestima, e transformador por uma certa segurança que proporciona ao ganhar-se mais consciência no plano da orientação no tempo, até mesmo – ou sobretudo – em contextos em que a incerteza e a complexidade de projeções de futuro se torna mais evidente.

Recebido em 28 de setembro de 2021

Aceito em 26 de novembro de 2021