

PENSAMENTO HISTÓRICO DE CRIANÇAS, JOVENS E PROFESSORES: UM OLHAR INTERPERSPETIVADO ACERCA DA EXPLICAÇÃO-NARRATIVA HISTÓRICA

MARÍLIA GAGO*

Resumo: O pensamento histórico é um ato de pensamento, de interpretação, de compreensão contextualizada realizada pelo ser humano. Dray¹ afirma que toda a explicação histórica ocorre necessariamente a partir de uma perspectiva que, em algum sentido histórico, é relativa e carregada de valores. Neste sentido, apresenta uma teoria interspetiva e, nesta visão, o diálogo crítico entre diversas perspectivas constitui a materialização da História.

Os estudos pioneiros desenvolvidos por Dickinson e Lee², Ashby e Lee³, e Shemilt⁴ da «Escola de Londres», serão a origem da Investigação em Educação Histórica. Em Portugal, na década de 1990, esta área de saber foi disseminada, na Universidade do Minho, destacando-se alguns dos vários trabalhos de Barca⁵. Aprender História faz sentido se houver a articulação entre a Epistemologia da História, a Educação-Cognição Situada e a Investigação. As crianças e os jovens devem experienciar «o fazer História», e deste modo, a História faz sentido(s), é vicariante e pode ser libertadora, pois alarga/amplia a conceção do que é o ser humano⁶. Imerso neste debate propõe-se um olhar interspetivado acerca de estudos em Investigação em Educação Histórica acerca do modo como crianças, jovens e professores de História pensam a narrativa histórica e a explicação histórica, realizados em momentos distintos e com participantes de contextos diferenciados — Lee⁷, Barca⁸ e Gago⁹.

Parece poder-se afirmar que crianças e jovens dispõem de ferramentas cognitivas que lhes permitem operar com conceitos meta-históricos, bem como a necessidade de se repensar a formação de professores. Neste sentido, é fulcral debater e operacionalizar educacionalmente as questões relacionadas com a Epistemologia do conhecimento social, de modo a promover a reflexão do educador de História acerca da sua responsabilidade face aos perfis de ideias de alunos, em termos de literacia histórica e, consequentemente, da consciência histórica e social desenvolvida, que os ajudarão a orientar a sua vida prática e as suas decisões. Este caminho de desenvolvimento progressivo de literacia histórica e consciência histórica deve ser ancorado num olhar interspetivado em que o pensamento e conhecimento histórico de cada um ingresse na pluralidade das inúmeras perspectivas que dialogam criticamente e se reconhecem reciprocamente.

Palavras-chave: Investigação em educação histórica; Narrativa histórica interspetivada; Explicação histórica; Literacia histórica; Consciência histórica.

* CITCEM; Universidade do Minho. E-mail: mgago@ie.uminho.pt.

¹ DRAY, 1991.

² DICKINSON & LEE, eds., 1978.

³ ASHBY & LEE, 1987.

⁴ SHEMILT, 1980.

⁵ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

⁶ RÜSEN, 2016.

⁷ LEE, 1984; LEE, 1996.

⁸ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

⁹ GAGO, 2012; GAGO, 2018.

Abstract: *Historical thinking is an act of thinking, of interpretation, of a contextualized understanding carried out by human beings. Dray¹⁰ states that all historical explanation necessarily takes place from a perspective that, in some historical sense, is relative and linked with values. In this sense, it presents an intersperspective theory and, in this view, the critical dialogue between different perspectives constitutes the materialization of History.*

The pioneering studies developed by Dickinson and Lee¹¹, Ashby and Lee¹², and Shemilt¹³ of the «School of London», will be the origin of Research in History Education. In Portugal, in the 1990s, this area of knowledge was disseminated at the University of Minho, highlighting some of the various works of Barca¹⁴. Learning History makes sense when exists articulation between Epistemology of History, Education-Situated Cognition and Research. Children and young people must experience «making History», and in this way, History makes sense(s), is vicarious and can be liberating, as it widens/magnifies the conception of what the human being is¹⁵. Immersed in this debate, we propose an intersperspective of various History Education about the way children, young people and history teachers think about historical narrative and historical explanation, carried out at different times and with participants from different contexts — Lee¹⁶, Barca¹⁷ and Gago¹⁸.

It seems to be possible to state that children and young people have cognitive tools that allow them to operate with meta-historical concepts, as well as the need to rethink teacher education. In this sense, it is crucial to debate and operationalize educationally the issues related to the History Epistemology, in order to promote the reflection of the History educator about his responsibility vis-à-vis the students' ideas profiles, in terms of historical literacy and, consequently, of historical and social consciousness, which will help them to guide their practical life and their decisions. This path of progressive development of historical literacy and historical consciousness must be anchored in an intersperspectivated vision in which the historical thought and knowledge of each one enters into the plurality of the innumerable perspectives that critically dialogue and recognize each other.

Keywords: *Historical Education Research; Intersperspectivated historical narrative; Historical explanation; Historical literacy; Historical consciousness.*

A História permite ler e reconstruir a realidade — passado, presente e cenários possíveis —, a partir de várias perspetivas que complexificam o modo como fazemos sentido da vida e, consequentemente, permite uma orientação temporal num horizonte mais alargado e profundo.

Este quadro de conceptualização da História reconstruída e multiperspetivada pautou o quadro de propostas da Educação Histórica. Considera-se que os estudos pioneiros de Dickinson e Lee¹⁹ e Ashby e Lee²⁰, bem como de Shemilt²¹ da chamada

¹⁰ DRAY, 1991.

¹¹ DICKINSON & LEE, *eds.*, 1978.

¹² ASHBY & LEE, 1987.

¹³ SHEMILT, 1980.

¹⁴ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

¹⁵ RÜSEN, 2016.

¹⁶ LEE, 1984; LEE, 1996.

¹⁷ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

¹⁸ GAGO, 2012; GAGO, 2018.

¹⁹ DICKINSON & LEE, *eds.*, 1978.

²⁰ ASHBY & LEE, 1987.

²¹ SHEMILT, 1980.

«Escola de Londres», foram o núcleo a partir do qual as ideias foram disseminadas. Em Portugal, ao longo da década de 1990 assistimos à disseminação deste quadro teórico e prático, nomeadamente na Universidade do Minho — licenciatura em História e Ciências Sociais e Mestrado em Supervisão Pedagógica e Metodologia do Ensino da História, destacando-se alguns dos vários trabalhos de Barca²². Esta disseminação teve, depois, ainda mais fôlego, ao longo da primeira década do século XXI com os vários estudos dos Projetos de Investigação *Consciência histórica: teoria e práticas I e II*. As propostas desta área de saber defendiam que aprender História faz sentido se houver a articulação entre a Epistemologia da História, a Educação-Cognição Situada e a Investigação, abandonando-se uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem focalizada apenas no conteúdo substantivo da História. Assim, para podermos ter alguma oportunidade de desafiar a aprendizagem dos alunos é necessário conhecermos o modo como pensam historicamente e com que ideias lidam acerca da História (cognição situada). Neste sentido, é necessário investigar o pensamento histórico de crianças, jovens e professores para poder criar momentos de aprendizagem que os desafiem e potenciem o desenvolvimento do seu pensamento histórico.

Imersa em todo este quadro de teoria e prática, desde as aprendizagens da licenciatura passando-se pela prática em estágio supervisionado e continuando o percurso académico em investigação em educação histórica ao longo de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, o destino estava traçado — sem ter estranhado, entranhou-se a Investigação em Educação Histórica. O diálogo entre a Epistemologia da História, a Educação-Cognição Situada e a Investigação revelavam-se desafios constantes e insaciáveis. A cada resposta encontrada muitas outras questões emergiam — a provisoriidade das respostas impele-nos continuamente a investigar e a articular teoria e prática na procura de sentido(s) que permita(m) uma orientação temporal mais complexa, mais dialogante, mais humana.

A História como conhecimento tem por objeto de estudo a ação humana passada, interpretando-a através da evidência histórica, de forma a explicar o agir do ser humano no, e ao longo do tempo. Existe uma necessidade de descobrirmos o que pensavam os nossos antepassados e porque o pensavam, interpretando os indícios de que dispomos. Neste processo de interpretação faz-se uma tentativa, pelo menos de forma implícita, de se compreender e explicar um acontecimento rastreando as suas relações intrínsecas e localizando-os no seu contexto. Assim, a História tem como característica inerente enfatizar a importância da interpretação no fazer história, sendo deste modo impossível falar-se em conclusões históricas únicas, pois ela é encarada como uma construção. Atualmente, a História é reconhecida como uma reconstituição do pensamento passado no espírito do historiador. Assim, todo o presente possui um passado próprio, e qualquer

²² BARCA, 1996; BARCA, 2000.

reconstituição deste é uma reconstituição do passado a partir deste presente, ou seja, é o passado percebido aqui e agora. Neste sentido Dray²³ afirma que dois historiadores trabalhando exatamente com as mesmas evidências históricas podem chegar a resultados diferentes, porque a sua interpretação que será materializada numa narrativa histórica irá atribuir diferentes pesos explicativos e assim, a interpretação pode divergir atendendo aos fatores e motivos considerados como relevantes para a explicação de uma dada situação. Assim, a evidência histórica que emerge do questionamento aos vestígios permite a interpretação e explicação da realidade, e expressa-se narrativamente. Realça-se que o processo de inferência histórica não é um processo exclusivo do conhecimento do passado. Muito do conhecimento sobre o presente também não é fornecido pela participação direta ou testemunhável presencialmente, antes é veiculado de forma indireta. Existe acesso a uma dada informação, a uma dada realidade presente, por meio de evidências indiretas. Com este argumento, não tem sentido o ceticismo da não possibilidade do conhecimento do passado por este ser mediatizado através de evidência ou conhecimento indireto, já que ele se processa à semelhança da maior parte do conhecimento do presente. Salienta-se que a interpretação, a explicação e a narrativa histórica não são entendidas, aqui, como expressão da simples opinião do autor. O facto de se afirmar que a narrativa histórica é a face material da interpretação de quem quer conhecer, do historiador, significa que se entende a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na evidência; esta concepção não é semelhante à que considera a História como produto da opinião do historiador, que é tendencialmente subjetiva, arbitrária e gratuita. Embora possa ser uma opinião fundamentada, respeitando racionalidade, plausibilidade e inteligibilidade, pelo facto de ser uma pura opinião subjetiva, do foro do livre-arbítrio e sem suporte de evidência, abre caminho ao ceticismo e à não preocupação com a objetividade.

A objetividade em História pensada num quadro de objetividade perspectivada em linha com o realismo crítico funda-se num sistema interconectado de várias perspectivas. Isto é, torna-se necessário experienciar o processo vicariante de construir a História naturalmente multiperspetivada procurando-se no criticismo mútuo desenhar uma narrativa explicativa intersperspetivada.

O pensamento histórico é um ato de pensamento, de interpretação, de compreensão contextualizada realizada pelo ser humano. Deste modo, dentro da mesma linha e segundo Dray²⁴, toda a explicação histórica ocorre necessariamente a partir de uma perspectiva, a qual, em algum sentido histórico, é relativa e carregada de valores. Dray²⁵ apresenta uma teoria intersperspetiva e, nesta visão, o diálogo crítico entre diversas perspectivas constitui a materialização da história objetiva. Esta consiste no

²³ DRAY, 1980.

²⁴ DRAY, 1991.

²⁵ DRAY, 1991.

próprio sistema de perspectivas, em que operam/dialogam diferentes perspectivas sociais, podendo, assim, atingir-se a objetividade.

Partilhando-se este quadro da Epistemologia da História surge a questão como e porquê aprender História. Acerca da importância de aprender História relembra-se Lee²⁶:

É quase «ridículo» perguntar qual é a utilidade da História ou porque é que se deve aprender História. Se o nosso conhecimento do mundo presente nunca é um conhecimento «instantâneo» e traz consigo concepções substantivas do passado, então ser-se historicamente ignorante é tão-só ser-se ignorante²⁷.

Na linha da Educação Histórica, a aprendizagem das crianças e dos jovens deve assentar no diálogo entre os conceitos meta-históricos, próprios da ciência histórica (evidência, narrativa, explicação, tempo-mudança...), e a história substantiva da realidade em estudo. Mas, este diálogo deve ser experienciado, ou seja, as crianças e os jovens devem ser desafiados com tarefas assentes na interpretação de fontes históricas diversas, de modo a criarem evidência histórica que lhes permita tecer uma explicação contextualizada expressa narrativamente. Em suma, as crianças e os jovens devem experienciar «o fazer História», e deste modo, a História faz sentido(s), é vicariante e pode ser libertadora pois alarga/amplia a concepção do que é o ser humano²⁸. Mas, como afirma Barca²⁹, é necessário

conhecer como os jovens constroem as suas ideias históricas não só no plano substantivo mas também e, sobretudo, no plano das ideias de segunda ordem [meta-históricas].

ligar a teoria à prática, isto é, não prescrever apenas em estilo retórico o que os professores devem fazer e ainda não fazem em sala de aula, mas sim trabalhar com eles na tarefa de fazer melhor.

conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos — o aluno, em primeira instância — porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece.

fazer da História um saber estruturante para os jovens, usável (versus saber inerte), para uma melhor orientação temporal na vida pessoal e social³⁰.

O professor pensado como um investigador social tem de conhecer as ideias prévias dos alunos, quer em termos substantivos quer meta-históricos, para podermos

²⁶ LEE, 1984.

²⁷ LEE, 1984: 4.

²⁸ RÜSEN, 2016.

²⁹ BARCA, 2019.

³⁰ BARCA, 2014: 88.

ter alguma oportunidade para as desafiar e promover o desenvolvimento do pensamento das crianças e dos jovens. Assim, a aprendizagem histórica é pensada como uma reorientação cognitiva que pode transformar a forma de ver o Mundo promovendo-se forma(s) mais complexa(s) na tomada de decisão e no agir³¹. A História como uma compreensão em desenvolvimento que impulsiona o conhecimento da realidade em qualquer segmento temporal. Como propõe Rüsen³², a consciência histórica, que se expressa narrativamente formando e enformando a identidade, permite a orientação temporal — do eu/nós a ir sendo.

Esta visão de História transformativa articulada com uma educação histórica humanista remete-nos para a necessidade de, para além de atendermos à multiperspetiva que assenta em ideias de diferença e pluralidade, debatermos onde fica a ideia de *togetherness* como membros de uma mesma sociedade?³³ Ou seja, é necessário um novo conceito que vá para além de ideias de exclusivismo e discriminação no sentido do desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada em linha com ideia da unidade na Humanidade — dignidade humana, promotora de compreensão interperspetivada³⁴. Assim, parece ser fundamental ensinar e aprender a «Ser-se um ser Humano»³⁵, à

*luz do novo humanismo [...] a valorização e o reconhecimento da humanidade e dignidade do outro, de outras culturas, etnias, identidades de gênero e condições sociais, implica na compreensão das diferentes narrativas advindas de diferentes experiências históricas*³⁶.

Imerso neste debate, propõe-se um olhar interperspetivado acerca de estudos em Investigação em Educação Histórica acerca do modo como crianças, jovens e professores de História pensam a narrativa histórica e a explicação, realizados em momentos distintos e com participantes de contextos diferenciados — Lee³⁷, Barca³⁸ e Gago³⁹.

Lee⁴⁰ discute se é possível, ou não, falar-se de uma progressão de ideias dos alunos sobre conceitos de segunda ordem (meta-históricos) como explicação. No *CHATA Project* focalizou a seguinte questão: Porque é que diferem as narrativas sobre a mesma história, ou seja, investigou as ideias dos alunos sobre como é possível que

³¹ LEE, 2011.

³² RÜSEN, 2016.

³³ RÜSEN, 2016.

³⁴ DRAY, 1991.

³⁵ RÜSEN, 2016.

³⁶ NECHI & SCHMIDT, 2015: 391.

³⁷ LEE, 1984; LEE, 1996.

³⁸ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

³⁹ GAGO, 2012; GAGO, 2018.

⁴⁰ LEE, 1996.

os historiadores produzam diferentes narrativas sobre a mesma passagem da História, tentando compreender como e até onde os alunos veem essas diferenças como importantes. Deste modo, procedeu à recolha de dados através de três tarefas de papel e lápis. Estas, para além de conterem informação histórica, tinham lado a lado, numa folha A4, duas estórias que diferiam no tom, tema e escala temporal, mas que ocupavam o mesmo espaço físico, e eram igualmente ilustradas e complementadas com um questionário. A amostra inicial deste estudo era constituída por 320 crianças com idades entre os 8 e os 14 anos, tendo sido entrevistadas cerca de 120 crianças. Face aos dados obtidos, Lee⁴¹ estabeleceu cinco níveis de progressão de ideias sobre o porquê da existência de diferentes narrativas históricas sobre uma mesma passagem da História, a saber:

1. *The accounts are the same, the differences are only in the telling;*
2. *Differences are a result of problems in obtaining knowledge of the past;*
3. *The accounts are about different things, times or places;*
4. *Differences are a consequence of the accounts being written by different authors;*
5. *It is in the nature of accounts to be different from one another*⁴².

As ideias colapsadas em cada um destes níveis partiam de ideias menos sofisticadas para um grau de elaboração maior.

Da análise dos dados, Lee⁴³ concluiu que emerge a ideia de que, com o avançar da idade, existe uma maior elaboração das ideias dos alunos acerca do porquê da existência de diferentes narrativas sobre a mesma passagem da História. Mas isto não significa, obrigatoriamente, que não tenha encontrado ideias tão sofisticadas como as que são alocadas ao nível de progressão *Nature* em crianças com 7 e 8 anos.

Em Portugal, e como trabalho pioneiro, surgiu o estudo de Barca⁴⁴ sobre o pensamento histórico dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica, expressa narrativamente e naturalmente multiperspetivada. Este estudo teve como população alvo os alunos com idades entre os 12 e os 20 anos a frequentar o 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, de escolas da região do Minho de Portugal, num total de 320 alunos. Foram propostas a estes alunos tarefas constituídas por material histórico diversificado e multiperspetivado, acompanhado de um número de questões de diferente índole. Em sintonia com os pressupostos da investigação que se tem desenvolvido em cognição histórica situada, nomeadamente no Reino Unido, com os estudos de

⁴¹ LEE, 1996.

⁴² LEE, 1996: 14.

⁴³ LEE, 1996.

⁴⁴ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

Dickinson e Lee⁴⁵, Ashby e Lee⁴⁶, Shemilt⁴⁷, entre outros, foram definidos cinco níveis de progressão das ideias dos alunos sobre um conceito de segunda ordem — a provisori-
riedade da explicação histórica —, a saber:

- Nível 1. *A «Estória» — [...] as «explicações» históricas como uma «estória» que narra descritivamente [...] focalizando na informação substantiva — «o que», e «como» acontece;*
- Nível 2. *A explicação correcta — [...] uma descrição, as versões são ou não provadas pelos factos reais, certas ou erradas, com uma preocupação de procura da verdade. [...] Alguns alunos oscilam [...] não pode haver uma explicação correcta pois esta só poderia ser dada por uma testemunha ou agente histórico. [...];*
- Nível 3. *Quantos mais factores melhor — as explicações são consideradas mais ou menos completas, [...] e são encaradas numa perspectiva agregacionista, em que a quantidade de factores é valorizada [...];*
- Nível 4. *Uma explicação consensual — as explicações multicausais são consideradas relacionadas com a neutralidade [...]. A existência de diferentes explicações é considerada como decorrente de pontos de vista diferentes, os quais não são reconhecidos como legítimos em História. Observa-se uma oscilação entre a procura da explicação consensual, que necessariamente joga com a ideia de neutralidade absoluta, e a impossibilidade de não existir a «verdadeira explicação» pois não se pode escapar a um ponto de vista;*
- Nível 5. *Perspectiva — a neutralidade já é vista, de forma emergente, como perspectivada. A perspectiva começa a ser reconhecida como característica da História, há um princípio emergente de objectividade crítica. As explicações diferem devido a critérios metodológicos específicos e são construídas segundo um modo narrativo⁴⁸.*

A investigadora concluiu que, na sua maioria, os jovens adolescentes portugueses conseguem ter uma ideia de provisori-
riedade das explicações, mas associada a uma noção de agregação de informação, lidando com noções de multicausalidade (colocando a tónica na questão da existência de mais ou menos fatores) e construindo as explicações segundo o modo causal ou modo narrativo (46% das respostas dos alunos situava-se no nível 3 — «Quantos mais fatores melhor»). Contudo, alguns dos jovens adolescentes portugueses demonstraram possuir ideias bastante elaboradas sobre a provisori-
riedade da

⁴⁵ DICKINSON & LEE, eds., 1978.

⁴⁶ ASHBY & LEE, 1987.

⁴⁷ SHEMILT, 1980.

⁴⁸ BARCA, 2000: 140.

explicação histórica, o que demonstra que estas podem e devem ser fomentadas para se desenvolverem numa perspectiva de progressão. Esses jovens cujas ideias se situam em níveis de progressão mais elaborados constroem as suas explicações de um modo narrativo, e não apenas como uma listagem de fatores, e questionam a objetividade histórica utilizando implicitamente critérios de neutralidade e de consistência explicativa. Realça-se, também, que o nível 1 «Estória», menos elaborado, foi observado apenas em alunos de 7.º e 9.º anos de escolaridade, e que o nível 5 «Perspetiva» surgiu apenas no 11.º ano de escolaridade. O nível 3 «Quanto mais fatores melhor» teve maior incidência no 9.º e 11.º anos de escolaridade, e que o nível 4 «Uma explicação consensual» teve maior incidência no 7.º e 9.º anos de escolaridade⁴⁹.

O estudo de Barca⁵⁰ lança alguma luz em relação ao modo como os adolescentes portugueses podem entender a narrativa, se esta, epistemologicamente, for considerada de forma implícita como explicativa. Logo, ao estudar como os adolescentes pensam a provisoriedade da explicação histórica, por inerência exploram-se algumas ideias de narrativa, nomeadamente na sua dimensão explicativa.

O estudo de Gago⁵¹ pretendia compreender como é que crianças e adolescentes entre os 10 e os 13 anos pensavam a variância da narrativa histórica, ou seja, como explicavam a existência de várias narrativas históricas acerca da mesma realidade. Os alunos do 5.º e 7.º anos de escolaridade realizaram duas tarefas de papel e lápis, na linha do estudo de Lee⁵², acerca de um tema que é abordado ao longo da sua formação histórica «Os Romanos na Península Ibérica», embora tenham realizado a tarefa antes de o tema ter sido lecionado, e outro tema que não integra o programa curricular «O Vinho do Porto». As tarefas eram constituídas por material histórico de contextualização e por duas narrativas que tinham o tema geral em comum, eram ilustradas, ocupavam o mesmo espaço, mas eram distintas em termos de enfoque e escala temporal. As ideias dos alunos que emergiram no modo como resolveram as tarefas propostas deram origem a uma categorização em cinco perfis de ideias dos alunos. Estes perfis conjugavam os seguintes construtos: compreensão da mensagem, conceção de narrativa, o papel do historiador e conceção do passado. Assim, emergiram os seguintes perfis de ideias dos alunos, que se apresentam de forma sucinta:

⁴⁹ BARCA, 2019.

⁵⁰ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

⁵¹ GAGO, 2012.

⁵² LEE, 1984; LEE, 1996.

1. Contar — A Estória:

- *Compreensão fragmentada da mensagem;*
- *Conhecimento substantivo;*
- *História contada;*
- *Passado está algures para ser contado*⁵³.

2. Conhecimento — Narrativa Correta:

- *Compreensão restrita ou global;*
- *Conceito de narrativa:*
 - *Narrativa correta/errada;*
 - *Narrativa é uma cópia do passado;*
- *Historiador sabe mais ou menos — omite, distorce ou inventa;*
- *Passado conhecido através de diferentes vestígios*⁵⁴.

3. Diferença — Narrativa correta/Mais completa:

- *Compreensão restrita ou global;*
- *Conceito de narrativa:*
 - *Com mais ou menos factos;*
 - *Narrativa correta ou errada;*
- *Historiador vê diferentes factos com ou menos viés;*
- *Passado, um todo de várias situações no tempo*⁵⁵.

4. Autor — Opinião ou narrativa consensual:

- *Compreensão restrita ou global;*
- *Conceito de narrativa:*
 - *Narrativa descritiva, explicativa;*
 - *Narrativa interpretada;*
 - *Opinião, fundamentada ou não, procura de consenso;*
- *Historiador interpreta a evidência, segundo a sua opinião;*
- *Passado é interpretado e construído através da evidência*⁵⁶.

5. Natureza-Perspetiva

- *Compreensão global;*
- *Conceito de narrativa:*
 - *Narrativa explicativa perspectivada;*
- *Historiador interpreta a evidência, segundo o seu ponto de vista opinião, natural e legítimo no conhecimento histórico;*
- *Passado é reconstruído através de respostas a questões feitas à evidência segundo os critérios históricos definidos pelo historiador*⁵⁷.

⁵³ GAGO, 2012: 117.

⁵⁴ GAGO, 2012: 119.

⁵⁵ GAGO, 2012: 123.

⁵⁶ GAGO, 2012: 127.

⁵⁷ GAGO, 2012: 132.

Assim, os alunos do 5.º ano de escolaridade, na sua maioria, demonstraram ideias que foram colapsadas no perfil de ideias de alunos designado por «Conhecimento — Narrativa correta»; esta situação alterou-se no 7.º ano de escolaridade em que as ideias sugeridas demonstram um grau de relativa maior elaboração, a nível de «Autor — Opinião ou Narrativa consensual». Parece constatar-se que estes alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam, no seu conjunto, um perfil de ideias mais elaborado do que os alunos de 5.º ano de escolaridade. Realça-se que, embora essas ideias mais elaboradas surjam com maior frequência em alunos num ano de escolaridade mais avançado, também são encontradas em alunos mais novos, o que sugere que não é a idade um fator determinante do grau de elaboração das suas conceções históricas. Esta conclusão apresenta-se em linha com as conclusões dos estudos de Lee⁵⁸ e de Barca⁵⁹.

Atendendo às ideias dos alunos portugueses acerca da variância da narrativa histórica de Gago⁶⁰ e às ideias dos alunos britânicos do estudo de Lee⁶¹, parece poder-se concluir que não existem grandes diferenças do modo de pensar dos alunos destas duas nacionalidades. Ressalva-se que o estudo de Gago⁶² contou com um número menor de alunos, bem como com materiais semelhantes, mas não os mesmos usados por Lee⁶³, mas mesmo assim parece poder-se afirmar que o modo de pensamento histórico dos alunos portugueses e dos alunos britânicos quanto à explicação da existência de diferentes narrativas é semelhante. Esta situação torna-se clara na medida em que os níveis de progressão definidos e apresentados por Lee⁶⁴ têm semelhanças com os perfis de pensamento que emergiram das ideias dos alunos portugueses⁶⁵.

Considerando as conclusões de Barca⁶⁶, já referidas, os alunos participantes no seu estudo com menor idade (7.º e 9.º anos de escolaridade) apresentaram ideias que oscilam entre considerar a melhor explicação aquela que tem mais fatores e a procura de uma explicação consensual. No caso de Gago⁶⁷, as crianças de 5.º ano de escolaridade apresentaram ideias semelhantes quando justificam que a existência de diversas perspectivas se deve ao facto de os historiadores saberem mais ou menos acerca do passado; já os alunos de 7.º ano de escolaridade consideram que tal se deve ao ponto de vista do historiador, mas consideram que deveria procurar-se o consenso, isto é, promover-se uma narrativa consensual.

⁵⁸ LEE, 1984; LEE, 1996.

⁵⁹ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

⁶⁰ GAGO, 2012.

⁶¹ LEE, 1984; LEE, 1996.

⁶² GAGO, 2012.

⁶³ LEE, 1984; LEE, 1996.

⁶⁴ LEE, 1984; LEE, 1996.

⁶⁵ GAGO, 2012.

⁶⁶ BARCA, 1996; BARCA, 2000.

⁶⁷ GAGO, 2012.

Com base neste diálogo investigativo, partilha-se a ideia de Barca⁶⁸:

os alunos inquiridos tendem a desenvolver um pensamento explicativo, mas ainda muito assente no critério de «corta e cola» que valoriza a soma de fatores (COLLINGWOOD, 1946), mas sem preocupações de testar a validade das afirmações ou de ampliar o poder explicativo pela diversidade de fontes e cruzamento de perspetivas⁶⁹.

Imersos neste quadro, surgiu uma nova questão: como pensarão os professores de História acerca da narrativa histórica em termos de epistemologia da História, bem como acerca do modo como a multiperspetiva pode ser usada na sala de aula de História. Na procura de respostas o foco de investigação norteado pela orientação de Isabel Barca deslocou-se para o estudo da consciência histórica e da narrativa histórica na aula de História, na perspetiva de professores de História e futuros professores de História⁷⁰. Este novo estudo de investigação contou com 48 participantes, no estudo final, numa amostragem propositada segundo o critério de experiência profissional (alunos do 4.º ano de licenciatura, estagiários, professores com 3 a 10 anos de experiência, professores com mais de 10 anos de experiência), a lecionar no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, e ligados aos setores público, privado e cooperativo. Este conjunto de 48 participantes dividiam-se em 12 elementos por estrato «profissional», havendo em cada estrato seis elementos da região norte do país (cidade de Braga) e seis da região sul (cidade de Évora). Para a recolha de dados foi construída uma entrevista com questionário interativo seguindo um guião que orientava o diálogo entre entrevistadora e entrevistados, incluía um conjunto de materiais históricos, nomeadamente narrativas históricas em linha com as tarefas papel e lápis utilizadas com o estudo de alunos⁷¹.

Analisados os dados das entrevistas, emergiram quatro perfis conceptuais acerca das conceções de professores sobre a relação da narrativa histórica e da consciência histórica. Os perfis que emergiram, numa lógica de elaboração progressiva de consciência histórica e ideia de História, foram os seguintes: 1. Passado substantivo; 2. Lições do passado; 3. Lições de um passado em evolução; 4. Continuidades e diferenças entre tempos⁷². A grande maioria dos participantes demonstrou ideias que foram colapsadas no perfil designado «Lições de um passado em evolução», cerca de 50%, seguindo-se o perfil designado por «Lições do passado», cerca de 33,3%. Uma vez que estes são os dois perfis de ideias com maior frequência, apresenta-se de seguida as suas características em termos do construto da narrativa histórica. Assim, o perfil designado por «Lições do

⁶⁸ BARCA, 2019.

⁶⁹ BARCA, 2019: 114.

⁷⁰ GAGO, 2007; GAGO, 2018.

⁷¹ GAGO, 2001; GAGO, 2012.

⁷² GAGO, 2018.

passado» colapsa ideias de professores e futuros professores de História relativamente à narrativa histórica que se caracterizam por

o foco da atenção é colocado ao nível de autoria, conceptualizada como ponto de vista, e não como a opinião de autor. [...] Ao nível da utilidade da História no quotidiano, emerge a ideia de procurar ultrapassar a divergência entre pontos de vista procurando-se a coesão e o consenso.

Parece reconhecer-se, de forma emergente, que os alunos podem apresentar diferentes ideias e níveis de sofisticação de pensamento, mas a referência a esta diversificação é justificada com base em estádios de desenvolvimento definidos pela faixa etária em que se inscrevem os alunos⁷³.

Já o perfil de ideias designado por «Lições de um passado em evolução» aponta para ideias mais sofisticadas:

A existência de diferentes narrativas é considerada como legítima e fruto de diferentes perspetivas sobre a realidade histórica. Considera-se necessário perscrutar qual é a perspetiva mais válida, e é dado especial relevo ao contexto de produção e ao autor da narrativa histórica, desejando-se a imparcialidade numa perspetiva ideal de neutralidade absoluta. Com base nestes argumentos, vê-se o consenso como um desvio da própria História, sendo por isso inaceitável. Para a construção da aprendizagem, aponta-se a utilização das diferentes perspetivas, procurando que se explicitem semelhanças e diferenças de cada uma delas, procurando-se através da contextualização de produção compreender a sua validade⁷⁴.

Assim, os professores e futuros professores de História consideram a existência de múltiplas narrativas como fruto de diversos contextos, nomeadamente de produção, que devem ser analisadas e discutidas com os alunos, embora sob propostas sobretudo de cariz positivista (procurando-se a verdade, a imparcialidade neutral e o consenso).

Estas conceções de professores e futuros professores de História aproximam-se dos resultados obtidos com os estudos realizados entre crianças e jovens, já apresentados⁷⁵. Parece existir entre professores e alunos um pensamento histórico em linha com uma conceção da História como única e neutral, procurando-se a objetividade através do consenso. Neste sentido:

⁷³ GAGO, 2018: 185.

⁷⁴ GAGO, 2018: 194.

⁷⁵ LEE, 1984; LEE, 1996; BARCA, 1996; BARCA, 2000; GAGO, 2001; GAGO, 2012.

*Torna-se urgente estimular o uso da interpretação e da argumentação de versões diversificadas da História, em aula, de forma a criar efetivamente um pensamento mais analítico e aberto à consideração do que é diferente*⁷⁶.

No estudo de Gago⁷⁷, a identidade expressa pela escolha de símbolos de identidade foi, também, perscrutada, uma vez que indicia a consciência histórica dos participantes. Assim, através de um item de escolha múltipla que pedia a valoração entre 1 e 7, os participantes tinham de valorizar os diferentes símbolos de identidade propostos — entre os mais convencionais como a língua, a bandeira e o hino, passando pelas caravelas e o cravo vermelho, até símbolos menos convencionais como o bacalhau com todos, o vinho do Porto e o fado. Através de vários testes estatísticos conclui-se que

*a importância máxima (correspondente a 7) foi atribuída apenas à bandeira, hino, cravo vermelho, língua e vinho do Porto. No caso do símbolo «língua», 50% dos participantes atribuíram-lhe a importância máxima da escala; à bandeira, 25% dos participantes atribuíram-lhe também o máximo de importância; ao hino, 25% dos participantes atribuíram-lhe mais do que 6 na mesma escala*⁷⁸.

Estas opções de símbolos de identidade parecem demonstrar um pensamento de cariz nacional arregaçado às especificidades e, à exceção da língua, no que nos diferencia do «Outro», consonante com uma perspetiva conservadora.

E, mais uma questão surgia: os alunos portugueses que escolhas fariam em termos de símbolos de identidade, seriam semelhantes ou distintas?

Nesta senda de constante indagação e Investigação em Educação Histórica, inscrito no Projeto de Investigação designado por Consciência Histórica: teoria e práticas (II), coordenado por Isabel Barca, e no âmbito de pós-doutoramento de Marília Gago, entre outras questões que faziam parte da tarefa 4 desse projeto, propôs-se a mesma questão acerca de símbolos de identidade⁷⁹ a alunos de 9.º ano de escolaridade. Para a seleção dos participantes utilizou-se uma amostra propositada e heterogénea, em que 127 alunos de escolas do norte, centro e sul de Portugal, de escolas privadas e públicas, participaram. Estes alunos eram 51,2% do género masculino e 48,8% do género feminino com uma média de idades de 14,6 anos e uma classificação média à disciplina de História de nível 3,6 (em 5).

Os alunos participantes neste estudo na sua valoração de símbolos de identidade foram ainda mais convencionais. Assim, os símbolos escolhidos com maior valoração

⁷⁶ BARCA, 2019: 117.

⁷⁷ GAGO, 2018.

⁷⁸ GAGO, 2018: 223.

⁷⁹ GAGO, 2018.

foram, de forma decrescente: a bandeira, o hino e a língua (com valores de moda de 7, 6 e 5 respetivamente). Os símbolos menos escolhidos foram, de forma crescente, os seguintes: bacalhau, cravo vermelho, caravelas, vinho do Porto e fado. Com base em testes estatísticos realizados conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a valoração atribuída ao símbolo de identidade bandeira. Assim, os alunos a frequentarem as escolas do norte de Portugal atribuem uma valoração mais elevada do que os alunos das escolas do centro e sul de Portugal. Cruzando-se estas conclusões com as de Gago⁸⁰ parece ser possível afirmar-se que os alunos, à semelhança dos professores e futuros professores de História, demonstram um pensamento de cariz nacional arreigado ao que nos diferencia consonante com uma perspetiva conservadora/tradicional⁸¹, em linha com o que é afirmado por Pais⁸², que aponta que os jovens portugueses demonstram de forma ténue uma identidade «supranacional e europeia».

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo presente que os estudos propostos para este olhar interspetivado se desenvolveram principalmente dentro de uma metodologia qualitativa descritiva em linha com as propostas da *Grounded Theory*⁸³, e que no seu seguimento levaram a abordagens quantitativas, poder-se-ão tecer algumas linhas norteadoras que dão robustez ao campo de Investigação em Educação Histórica, relativamente à explicação-narrativa.

Parece poder-se afirmar que crianças e jovens dispõem, em potência, de ferramentas cognitivas que lhes permitem operar com conceitos meta-históricos, isto é, com conceitos inerentes à própria ciência histórica. Estas ferramentas, se já existem, devem necessariamente ser desenvolvidas progressivamente, tendo em vista uma complexificação no domínio da cognição histórica. Partilham-se as ideias de Barca⁸⁴:

Dentro do quadro de diagnóstico conceptual, há que atender também à constrangimentos na aprendizagem que poderão transformar-se em desafios. Por exemplo, há indícios de que o pensamento histórico de alunos e de professores em Portugal [...] assume contornos explicativos, o que é positivo; mas em simultâneo tende aceitar a explicação consensual sem reconhecimento de que a divergência faz parte da natureza humana e, por isso, também deve fazer parte da História [...]. Exige assim repensar a nível da formação histórica dos professores esse modelo de entender a História, que não é já compatível com os avanços epistemológicos e até mesmo com a vivência numa sociedade aberta⁸⁵.

⁸⁰ GAGO, 2018.

⁸¹ RÜSEN, 2017.

⁸² PAIS, 1999.

⁸³ STRAUSS & CORBIN, 1990.

⁸⁴ BARCA, 2019.

⁸⁵ BARCA, 2019: 124.

Considera-se que atendendo ao quadro conceptual da narrativa histórica e os perfis de consciência histórica manifestados pelos futuros professores e professores de História se deverá repensar a formação de professores. Urge debater e operacionalizar educacionalmente as questões relacionadas com a Epistemologia do conhecimento social. Neste sentido, a promoção da reflexão docente de forma viável e frutuosa deve ser um percurso a ser construído entre professores de História e educadores/formadores de professores de História, isto é, entre a escola e o ensino superior, visando o contínuo crescimento profissional de forma transformadora. Esta dimensão encontra-se interligada com a necessidade de articular a formação inicial e contínua, as questões curriculares, os debates teóricos e operacionalizações educativas, uma profissionalidade docente transformadora-democrática, com o repensar dos perfis de profissionalidade de educadores de História capazes de responder com qualidade dinâmica aos novos desafios.

Realça-se a necessidade de promover entre os educadores a reflexão sobre a Investigação em Educação Histórica. Neste sentido, a reflexão do educador de História acerca da sua responsabilidade face aos perfis de alunos, em termos de literacia histórica e, conseqüentemente, consciência histórica e social, que os ajudarão a orientar a sua vida prática e as suas decisões, deve ser uma das principais preocupações nos diferentes níveis de ensino. Que em processo se tente desenhar os meios que possam contribuir e potencializar as competências históricas, de modo que se pense no futuro relacionando-o com vários presentes/passados. Neste sentido, se pretendemos a promoção de perfis mais elaborados, o ensino-aprendizagem da História tem de ser norteado por conceções meta-históricas, que contemplem elementos disciplinares. Atendendo ao novo quadro curricular português norteado pelas Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, urge implementar na sala de aula de História experiências de aprendizagem que permitam ser-se historicamente competente. Em linha com o que Barca⁸⁶ propõe:

Ser historicamente competente hoje, implica:

- *saber «ler» fontes históricas diversas — com suportes diversos, com mensagens diversas;*
- *saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;*
- *saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);*
- *saber entender — ou procurar entender — o «Nós» e os «Outros», nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, em diferentes espaços;*
- *saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar — o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento⁸⁷.*

⁸⁶ BARCA, 2001; BARCA, 2004.

⁸⁷ BARCA, 2004: 134-135.

A Educação Histórica impele-nos continuamente para a indagação e a articulação da Epistemologia da História, da Educação-Cognição Situada assente na Investigação. Urge compreender a História como uma forma de ver o Mundo e conceber o valor da História *per se*, isto é, que a História fomenta o pensamento independente e o respeito pelo ser humano, em linha com uma sociedade que se pauta pela democracia, mas não estando a História ao serviço de uma cidadania. Estas ideias devem ser concretizadas, operacionalizadas numa sala de aula aberta ao fluir de ideias, a várias possibilidades de resolução de problemas, onde a democracia não seja apenas um «ideal» a ser perseguido, mas sim uma experiência concreta que sirva como uma orientação para a vida.

Este caminho de desenvolvimento progressivo de literacia histórica e consciência histórica procura que exista um olhar interspetivado em que o pensamento e conhecimento histórico de cada um ingresse na pluralidade das inúmeras perspetivas que dialogam criticamente e se reconhecem reciprocamente.

BIBLIOGRAFIA

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter (1987) — *Children's concepts of empathy and understanding in history*. In PORTAL, Christopher, ed. — *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, p. 62-88.
- BARCA, Isabel (1996) — *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. Londres: University of London. PhD thesis.
- (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriidade da explicação histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2001) — *Ser-se historicamente competente*. Disponível em <<http://www.aph.rcts.pt/inicio.html>>. [Consulta realizada em 24/10/2001].
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- (2014) — *Consciência histórica de jovens: identidade, mudança em História e Sentidos para vida*. «Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional», vol. 9, n.º 21, p. 86-107.
- (2019) — *Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas*. «Educar em Revista», vol. 35, n.º 74, p. 109-126.
- DICKINSON, Alaric; LEE, Peter, eds. (1978) — *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- DRAY, William (1980) — *Perspectives on history*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1991) — *Comment*. In VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, Lionel, eds. — *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, p. 170-190.
- GAGO, Marília (2001) — *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica — um estudo com alunos dos anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- (2007) — *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- (2012) — *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Moçambique: EPM-CELP.
- (2018) — *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM; Edições Afrontamento.

- LEE, Peter (1984) — *Why learn History?* In DICKINSON, Alaric; LEE, Peter; ROGERS, P., eds. — *Learning History*. London: Heinemann Educational, p. 1-20.
- (1996) — «None of us was there». *Children's ideas about why historical accounts differ*. Paper presented at the *Triennial Nordic Conference on History Didactics*. Tampere, Finland. Junho.
- (2011) — *Historical literacy and transformative history*. In PERIKLEOUS, Lukas; SHEMILT, Denis, ed. — *The future of the past: why history education matters*. Nicosia: UNDP-ACT; AHDR, p. 129-168.
- NECHI, Lucas Pydd; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2015) — *História de uma escolha, escolha de uma história: estudo exploratório sobre elementos do novo humanismo e a formação da identidade histórica*. *Anais Eletrônicos*. Goiás, vol. 15, n.º 2, p. 384-403.
- PAIS, José M. (1999) — *Consciência Histórica e Identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- RÜSEN, Jörn (2016) — *Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história*. «História Hoje», vol. 5, n.º 9. São Paulo, p. 159-170.
- (2017) — *Evidence and Meaning*. London: Berghan Books.
- SHEMILT, Denis (1980) — *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (1990) — *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.