

# História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?

## *History and History Education: dialogues and challenges*

Marília Gago

Universidade do Minho, Instituto de Educação, CITCEM

mgago@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>

Ana Isabel Ribeiro

Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras

aribeiro@fl.uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7515-2696>

Texto recebido em / Text submitted on: 23/03/2022

Texto aprovado em / Text approved on: 11/07/2022

### *Abstract*

The present article aims to explore, through a qualitative and reflective approach to the reference literature, the possible interactions between the philosophical-epistemological fields of History and Education, in the development of historical thinking.

Starting from a journey through the main features of the construction of historical narrative and its epistemological challenges, namely the issues of interpretation, perspective positioning and cultural focus in the production of historical knowledge, we will question how it might be possible to articulate principles of multiperspectivism and universalism in intercultural historical learning, presenting and discussing some models which seek to explain how historical experience can be developed to foster learning and contribute to the formation of historical consciousness.

Keywords: historical narrative; history education; multiperspective; historical consciousness; intercultural history learning.

### *Resumo*

O presente artigo pretende explorar, através de uma abordagem qualitativa e reflexiva de literatura de referência, possíveis interações entre os campos filosóficos-epistemológicos da História e da Educação, no desenvolvimento do pensamento histórico.

A partir de um percurso pelas principais características da construção da narrativa histórica e dos seus desafios epistemológicos, nomeadamente as questões de interpretação, posicionamento de perspectiva e enfoque cultural na produção de conhecimento histórico, questionaremos como é possível articular princípios de multiperspetivismo e universalismo na aprendizagem histórica intercultural, apresentando e debatendo alguns modelos que procuram explicitar como a experiência histórica se pode desenvolver para fomentar a aprendizagem e contribuir para a formação de consciência histórica.

Palavras-chave: narrativa histórica; educação histórica; multiperspetiva; consciência histórica; aprendizagem histórica intercultural.

## Introdução

A História na aurora da modernidade foi pensada em devir estruturando-se no sentido de evolução humana, sendo a humanidade perspectivada como uma totalidade em constante transformação. Fruto do seu tempo, a História passou a ser mais valorizada, pois espelhava a vitória da liberdade dos seres humanos contra as ideias mecanicistas de ordenamento histórico defendidas até ao momento. A ideia da História como processo trazia em si uma visão evolutiva da Humanidade, pois era acompanhada pela ideia de progresso numa realidade dinâmica em que se acreditava na infinita potencialidade de aperfeiçoamento dos seres humanos. Esta conceção de processo evolutivo, que assentava numa visão totalizadora e finalística, foi alvo de críticas pós-modernistas focalizadas nos “quatro pecados capitais da modernidade: o reducionismo, o funcionalismo, o essencialismo e o universalismo”<sup>1</sup>. Estas críticas decorriam também do facto de as “promessas de universalismo da modernidade não terem sido cumpridas (exemplo: os direitos humanos)”, mas atendendo às propostas da pós-modernidade assentes em conceitos “como descontinuidade, fragmentação, policentrismo, acaso, subjetividade, compreensão e outras”, estes parecem também dever atender à “sua geminação com os de universalidade, continuidade, totalidade, centralidade, necessidade, objetividade”<sup>2</sup>. Assim, parece ser crucial atender à ideia de um sentido histórico que se procure libertar de posições dicotómicas, atendendo antes à compreensão na sua dimensão dialógica e intersubjetiva<sup>3</sup>.

Neste intenso e diversificado debate, partilha-se a conceção que o fazer sentido histórico é ancorado no contexto cultural, na cultura histórica em que se experiencia “fazer História”, interpretando-se o mundo, o ser humano e as relações entre estes com base na metodologia da ciência histórica, criando-se a narrativa histórica que permite dar sentido à experiência no fio da compreensão histórica.

A narrativa histórica na linha de Gallie, Dray e Rüsen é pensada como a face material da consciência histórica, sendo legítima e naturalmente perspectivada<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Mark Poster, *Cultural history and postmodernity*, New York, Columbia University Press, 1997.

<sup>2</sup> Fernando Catroga, “Ainda será a História Mestra da Vida?”, *Estudos Ibero-Americanos*, nº 2 (2006), p. 30.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Walter Bryce Gallie, “The Historical Understanding”, *History and Theory*, v. 3, nº 2 (1963), p. 149-172; William Herbert Dray, *Philosophy of History*, New York, Prentice-Hall, 1964; Jörn Rüsen, “Historical Narration: Foundation, Types, Reason”, *History and Theory*, nº 26, Beiheft 26 (1987), p. 87-97.

A consciência histórica é aqui concebida, partilhando-se a proposta de Gago<sup>5</sup>, como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, em que se conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente. Pela consciência histórica aprofunda-se a orientação do presente e expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado. Adicionalmente, parece ser fundamental debater como se pensa a ação educativa nos sistemas educativos e como estes articulam as demandas da especificidade da ciência histórica com a Educação Histórica.

A área de saber da Educação Histórica defende que a aprendizagem para ser considerada verdadeiramente como aprendizagem histórica deve articular o conhecimento histórico substantivo, o que se “afirma” acerca de uma realidade do passado reconstruída, e o conhecimento metahistórico, isto é, o modo como se pensa e se faz História. Desta forma, o conhecimento histórico deve ser construído com base na metodologia da ciência histórica para promover um pensamento histórico mais consistente, ou seja, articulando-se a historiografia com a teoria e a epistemologia da História.

O presente artigo pretende explorar, através de uma abordagem qualitativa e reflexiva da literatura de referência, possíveis interações entre a narrativa histórica e a Educação Histórica, sobretudo na dimensão da construção de uma prática pedagógica que faça convergir a História, a Educação e os seus campos filosóficos-epistemológicos, estimulando o raciocínio e a compreensão histórica nos processos de ensino e aprendizagem.

## **1. A construção da narrativa histórica e a suas possibilidades universalistas**

A História pensada na esteira de Bloch ou de Collingwood, como a reconstrução dos pensamentos, das ações e das decisões dos seres humanos no tempo, incorpora a ideia de a História ser uma experiência vicariante de dar sentido à realidade na sua amplitude de segmentos temporais (passado-presente e futuro).

Por outro lado, na perspetiva de Hans-Georg Gadamer, a História adquire verdadeiramente sentido quando o Homem toma consciência da historicidade, isto é, da assunção de um processo que o engloba, ao qual está vinculado pela pertença a um conjunto de tradições e pré-conceitos. A consciência histórica

---

<sup>5</sup> Marília Gago, *Consciência histórica e Narrativa na aula de História – Conceções de Professores*, Porto, CITCEM, 2018.

nasce desta assunção que leva o historiador a exercitar o seu sentido histórico, isto é, a procurar compreender, de forma contextualizada, as relações e interações humanas e a distanciar-se da sua realidade para perceber outra realidade histórica, esse “lugar” estranho que exige sempre interpretação.

Possuir sentido histórico é vencer de maneira consequente a ingenuidade natural que nos faria julgar o passado segundo critérios supostamente evidentes de nossa vida actual, na perspectiva de nossas instituições, de nossos valores e verdades adquiridas. Possuir sentido histórico significa: pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos e à experiência vivida [...]

O diálogo que estabelecemos com o passado coloca-nos frente a frente com uma situação profundamente diferente da nossa – situação ‘estranha’, diríamos nós – a qual exige consequentemente, um esforço de interpretação<sup>6</sup>.

Neste sentido, “fazer História” é, para o historiador, uma experiência de procura e transformação do seu próprio mundo de ideias de representações. Não se trata de um processo acumulativo, mas antes num processo transformativo e transformador.

O processo do pensamento histórico é uma constante reconstrução, na medida em que um dado mundo de ideias é transformado num outro mundo, diferente do anterior. Para Oakeshott<sup>7</sup>, a narrativa histórica é a experiência do historiador que deve ser conjugada com a ideia de procura de coerência em linha com William Walsh que defende a ideia de coligação de acontecimentos<sup>8</sup>. A coligação de acontecimentos corresponde ao procedimento de explicação de um acontecimento em todas as suas relações intrínsecas com outros acontecimentos e a sua localização num contexto histórico. Ou seja, há uma procura de certos conceitos dominantes ou ideias diretivas através das quais o historiador esclarece os eventos, levantando as conexões entre essas ideias. Depois de mostrar como os eventos detalhados se fazem inteligíveis à luz destas relações, reconstrói a realidade numa narrativa “significativa” de acontecimentos do período em questão. Entende-se, assim, a História como fazendo sentido quando vista como um todo.

A História pensada como a experiência do historiador, não é, aqui, entendida como a autobiografia da produção historiográfica de um historiador ou uma

---

<sup>6</sup> Hans-Georg Gadamer, *O problema da consciência histórica*, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas, 1998, p. 20-21.

<sup>7</sup> Michael Oakeshott, *Experience and its Modes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1933.

<sup>8</sup> William Henry Walsh, “Meaning in History” in Patrick L. Gardiner (ed.), *Theories of History: readings from classical and contemporary sources*, New York, Free Press, 1959, p. 127-144.

experiência meramente pessoal, mas como um mundo de ideias partilhado. Assim, o pensamento histórico tem de encontrar um mundo de experiência satisfatório em si mesmo. A narrativa histórica é pensada como a face material da interpretação do historiador e da sua consciência histórica, mas esta ideia articula-se com se conceber a História como uma reconstrução do pensamento da ação humana do passado com base na evidência. William Dray<sup>9</sup> considera que o historiador vê o passado a partir do seu ponto de vista que está preso quer a si próprio quer à comunidade para a qual escreve.

Nesse sentido, as propostas de criação de uma história universal, tradicionalmente, surgem de ideias de relevância histórica fixada pelos historiadores ocidentais – portanto poderão ser consideradas como fruto de uma tradição eurocêntrica.

Mas, como Jörn Rüsen apontou, o facto de alargarmos as perspetivas históricas em debate, por si só, pode permitir que o eurocentrismo seja substituído por um etnocentrismo não-ocidental, mais ou menos, escondido<sup>10</sup>. Esta ideia assenta no facto de todas as narrativas históricas serem perspetivadas e estarem em rota com a identidade que as enforma e que forma. Nesta linha pode-se compreender o etnocentrismo como um simples modo de orientação, isto é, o passado adquire o seu significado específico como história e, por meio dessa história, as pessoas recebem uma imagem de si mesmas. Esta imagem é-lhes necessária para se reconciliarem consigo mesmas e com os outros com quem devem chegar a um acordo.

Dominick Lacapra<sup>11</sup> afirma que, numa “leitura” do passado mais sofisticada, o historiador deve ter uma abordagem metarreflexiva: uma partilha dialógica com o passado que é criticamente controlado a várias vozes (por múltiplos pontos de vista). Esta preocupação metahistórica parece ser o caminho para ultrapassar as dicotomias exacerbadas e a procura incessante de consensos. De resto, sublinha-se que, para alguns autores, como Raymond Martin<sup>12</sup>, o consenso nos estudos históricos “é, ou pelo menos deveria ser, um pesadelo”

---

<sup>9</sup> William Henry Walsh, “Meaning in History” in Patrick L. Gardiner (ed.), *Theories of History: readings from classical and contemporary sources*, New York, Free Press, 1959, p. 127-144.

<sup>10</sup> Jörn Rüsen, “Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances”, *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 14, nº 2 (2021), p. 8-20.

<sup>11</sup> Dominick LaCapra, “History, language, and reading: waiting for Crillon” in Brian Fay, Philip Pomper and Richard T. Vann (eds.), *History and Theory: Contemporary Readings*, Oxford, Blackwell Publishers, 1998, p. 90-118.

<sup>12</sup> Raymond Martin, “Progress in Historical studies” in Brian Fay, Philip Pomper and Richard T. Vann (eds.), *History and Theory: Contemporary Readings*, Oxford, Blackwell Publishers, 1998, p. 377-403.

<sup>13</sup>. O progresso nos estudos históricos não deve orientar-se a si próprio para a convergência interpretativa, para uma só grande narrativa, assente num consenso, sem o qual muitos objetivistas (mas também muitos relativistas) consideram não ser possível construir conhecimento científico<sup>14</sup>. Em alternativa a esta visão dual, autores como Lorenz defendem uma perspetiva de realismo crítico interno, em que a objetividade é conseguida pelo reconhecimento e criticismo mútuo de várias perspetivas expressas narrativamente.

Equacionando a possibilidade de uma universalidade da História é necessário ter um cuidado especial com os eventos do passado que são considerados relevantes, uma vez que estes podem não ser limitados apenas a determinadas pessoas, mas antes serem relevantes como marcadores históricos universais. As revoluções americana e francesa (1776 e 1789) constituem, segundo Rüsen, a identidade nacional moderna de americanos e franceses, mas têm sido eventos comemorados pelos seres humanos, com um foco nas sociedades liberais, uma vez que, pela primeira vez na História, trouxeram uma forma de dominação política baseada em direitos humanos e civis<sup>15</sup>. Sublinhe-se, no entanto, que existe um debate acerca da validade universal da ideia de direitos humanos e civis para lá do horizonte das tradições ocidentais. Contudo, Rüsen considera que a transcendência universalista de eventos históricos especiais não é um atributo específico do pensamento histórico ocidental<sup>16</sup>. Ou seja, que a avaliação universalizante de elementos específicos de certa cultura para a humanidade em geral é visível em várias culturas. Esta situação pode assentar numa lógica de etnocentrismo, ou seja, a História é centrada em torno de um conjunto de valores e normas que foram incorporados historicamente no modo de vida específico de cada cultura e através do qual o indivíduo e a comunidade (nação, região, religião, cultura ou civilização) se identificam. À luz desta identidade, a alteridade (o “outro”) surge como uma lacuna do conjunto de regras e valores, ou mesmo como a oposição a este – esta discriminação etnocêntrica pode ser visível na distinção entre civilização e barbárie, presente em todo o mundo em qualquer tempo. Este princípio de iniquidade/desigualdade que está presente no etnocentrismo define uma forma temporal e espacial. Assim, aparece frequentemente a continuidade de uma forma de vida da própria

---

<sup>13</sup> Raymond Martin, “Progress in Historical studies”..., cit., p. 393.

<sup>14</sup> Christopher Lorenz, “Historical knowledge and historical reality: A plea for “Internal Realism”” in Brian Fay, Philip Pomper and Richard T. Vann (eds.), *History and Theory: Contemporary Readings*, Oxford, Blackwell Publishers, 1998, p. 342-376.

<sup>15</sup> Jörn Rüsen, “Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances”, cit., p. 8-20.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

comunidade fundada numa origem notável e muito importante. Rüsen refere, ainda, que é esta a razão que explica o facto de a história da Grécia e Roma Antiga, bem como da vida de Jesus Cristo, terem um papel fundamental na tradição ocidental. Estas realidades históricas parecem ter sido consideradas como as raízes que permitiram a compreensão ocidental da humanidade. Para este autor, o compromisso com as origens surge em muitas outras culturas que não só a ocidental<sup>17</sup>.

A lógica etnocêntrica assenta numa avaliação normativa assimétrica fundada na desigualdade; numa continuidade monolítica derivada da origem ou fundação da comunidade; e num espaço monocêntrico (visível ou invisível), em que o centro da nossa forma de vida é, simultaneamente, o centro do mundo, e em que se concebe que os “outros” vivem nas margens. Jörn Rüsen sublinha que esta lógica etnocêntrica parece ser seguida por quase todas as comunidades sociais, o que leva a tensões e confrontos na sua interrelação. Para superar esta situação aponta que a experiência histórica tem de atender a duas ideias: a capacidade de integrar compreensivamente os aspetos negativos na sua própria história e a ideia de equidade. A integração de aspetos negativos na própria história, inclusivamente narrar uma história que se preferia não narrar, permite a integração da ambivalência e da heterogeneidade na identidade, e potencialmente “abrirá os olhos” aos historiadores e às suas audiências em termos de consciência do “outro” e do que é estranho, iniciando-se o reconhecimento das diferenças. A ideia de equidade surge como crucial para a autocompreensão humana e é inerente ao pensamento histórico que aborda a diferença cultural hermeneuticamente. Neste sentido, cada cultura deve ser compreendida como uma manifestação de humanidade única e que, em si, tem dignidade<sup>18</sup>.

Para este diálogo diverso culturalmente parece ser fundamental atender às propostas do realismo interno de Lorenz<sup>19</sup>. O reconhecimento das diferenças culturais e da existência de diversidade no modo de compreender o mundo (diferentes perspetivas) inclui, também, a autocrítica e o criticismo mútuo. Assim, as diversas ideias de humanidade podem interrelacionar-se e tornar-se um meio para a construção de um discurso, uma narrativa interspersetivada fruto de um diálogo intercultural e, nesse sentido, verdadeiramente universal.

---

<sup>17</sup> Jörn Rüsen, “Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances”, cit., p. 8-20.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Christopher Lorenz, “Historical knowledge and historical reality: A plea for “Internal Realism””, cit., p. 342-376

## **2. As relações entre o Conhecimento Histórico e a Educação Histórica: do diálogo possível à estruturação de modelos de aprendizagem**

O “ofício de historiador” pode ser pensado como uma ponte que une vários segmentos temporais. Assim, a historiografia surge como uma forma de mediar as carências, os interesses e as ideias do presente através da experiência de reconstruir o passado, materializado pela narrativa histórica. Desta forma, a reconstrução do passado com base na evidência histórica é a matéria e a base fundacional das propostas da Educação Histórica, bem como o modo através do qual se experiencia e fazem sentido as realidades estudadas.

A Educação Histórica articula várias áreas de saber, nomeadamente a História, a Educação, e os seus campos filosóficos-epistemológicos. Como afirma Peter Lee<sup>20</sup> “A História é uma conquista precária e a Educação (quando tenta ser histórica) pode ser ainda mais precária. A Educação Histórica, assim como a liberdade de expressão, nunca pode ser considerada como algo adquirido e seguro”<sup>21</sup>. Atualmente, a História e a Educação Histórica podem estar sob a ameaça, nas sociedades liberais, de agendas de cidadania e/ou direitos cívicos, por um lado, e de agendas de “conflito”, por outro. Estas agendas florescem numa era de migração, de incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e numa busca por alguma base legítima para afirmar valores “comuns”.

Neste sentido, Denis Shemilt considera que é urgente que cada um de nós e a sociedade no seu todo consiga responder claramente a duas questões cruciais: como é que os estudantes deverão usar o seu conhecimento histórico e como/porque é que a sociedade beneficiará deste conhecimento. Na sua perspetiva existem três modelos de Educação Histórica entre as sociedades liberais:

1. Cavalo de Tróia, em que a História é usada como um veículo para a transferência de aptidões, valores e conhecimentos de cidadania, em que o estudo do passado recente pode ser usado para ilustrar o desenvolvimento das leis atuais e das decisões sociais do sistema. Este modelo pode levar ao desaparecimento lento da História.

---

<sup>20</sup> Peter Lee, “Historical literacy and transformative history” in Lucas Perikelous and Denis Shemilt (eds.), *The Future of the past: why History Education Matters*, Cypurs, UNDP-Act, 2011, p. 130-154.

<sup>21</sup> Peter Lee, “Historical literacy and transformative history”..., cit., p. 131.

2. Engenharia Social, em que existem lições específicas do passado que são ensinadas com a intenção de formar/moldar as atitudes e os comportamentos do presente. Visa formar uma identidade nacional comprometida com a mensagem política e social definida. Os estudantes apenas precisam de saber os factos e as interpretações dos professores, considerando-se que qualquer conhecimento adicional é irrelevante e perigoso.
3. Educação Social, em que os estudantes serão ensinados acerca do que aprender e como aprender (e não aprender) a partir do passado, sem prescrição ou limitação acerca de que lições aprender<sup>22</sup>.

Este último modelo parece ser mais difícil de implementar, mas visa providenciar um conjunto de ferramentas para que os estudantes sejam capazes de aprender a partir do passado. A escolha de conteúdo deve ser realizada pelos estudantes e pelos professores, mas deverá atender a certas premissas. Assim o conteúdo a selecionar deve:

1. Permitir que o estudante explore momentos chave de mudança e desenvolvimento da história humana. Assim, deverá ser usado material histórico desenhado das histórias nacionais, mas com referência supranacional e histórias pré-nacionais, e de grande alcance de espaço e de tempo (1 ou 2 milénios).
2. Ser selecionado e apresentado de forma a promover a progressão de compreensão histórica da natureza das narrativas históricas.
3. Permitir que os estudantes usem a informação do passado para tomarem decisões informadas no e acerca do presente-futuro. Isto é, o que os estudantes devem saber formar um todo coerente e com significado – uma “grande imagem/big picture” do que aconteceu. Esta “grande imagem” contextualizada não tem de ser uniforme, mas tem de fazer sentido como narrativa de seu próprio direito e como um todo para o qual inúmeras histórias parecem ter contribuído.

Assim, existem escolhas curriculares a serem feitas, considerando que realidades históricas se podem propor às nossas crianças, adolescentes e jovens para serem estudadas e equacionando com que objetivos e

---

<sup>22</sup> Denis Shemilt, “The God of the Copybook headings: why don’t we learn from the past?” in Lucas Perikelous and Denis Shemilt (eds.), *The Future of the past: why History Education Matters*, Cypurs, UNDP-Act, 2011, p. 69-128.

finalidades essas escolhas são realizadas. As escolhas curriculares assentam em agendas específicas e visões da sociedade que se pretende construir. Deste modo, é crucial que essas escolhas sejam conscientes e em linha com uma sociedade plural, múltipla e livre (democrática), que promova um pensamento independente e um ser humano interventivo. Por outro lado, concebendo-se a aprendizagem histórica numa linha de socio-construtivismo, serão os estudantes que darão sentido, significado e significância às realidades históricas estudadas, com base nas suas carências e interesses. A aprendizagem histórica deve promover o diálogo intercultural e o desenvolvimento de um pensamento histórico independente assente na compreensão contextualizada das realidades, sejam do passado, do presente ou cenários futuros, tratando-se o diferente, o estranho, o “outro” com respeito pela dignidade humana – um princípio universal, ou na proposta ruseniana, um antropológico universal.

Para além do debate acerca de que História ensinar, surge também o debate de como ensinar História. Existem várias propostas fruto de abordagens filosóficas e educativas diversas acerca do modo como a História e a experiência histórica se deve desenvolver para fomentar a aprendizagem e contribuir para a formação de consciência histórica.

Uma das mais recentes propostas é de Arthur Chapman<sup>23</sup> que propõe a ideia de “conhecimento poderoso”<sup>24</sup>, inspirado em Michael Young. Este conhecimento é concebido como distinto do conhecimento do quotidiano, uma vez que o “conhecimento poderoso” é sistemático e que os conceitos das diversas disciplinas se podem relacionar. Este “conhecimento poderoso” é especializado porque é produzido em comunidades epistémicas disciplinares, e a sua objetividade e fiabilidade deriva da revisão de pares das respetivas comunidades intelectuais. Considera-se, ainda, que este conhecimento tem a possibilidade de empoderar, emancipar aqueles que o compreendem.

Partilhando as ideias de Arthur Chapman, Alice Kitson<sup>25</sup> considera que é urgente combater a lógica “de prestação de contas” operacionalizada na definição de metas fixas e gerais, em que existe uma tendência de privilegiar o

---

<sup>23</sup> Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn”” in Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London, UCL Press, 2021, p. 1-31.

<sup>24</sup> No original em inglês “powerful knowledge”.

<sup>25</sup> Alison Kitson, “How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?” in Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London, UCL Press, 2021, p. 51-71.

processo de aprendizagem numa lógica de “learnificação” sem existir a devida contextualização ao método e aos princípios que sustentam cada ciência. Assim, considera que é necessário acabar com as tentativas de aplicação, também, em História de formas de aprender e ensinar inspiradas na teoria de Bloom (original e/ou revista), referindo que

[...] algumas escolas a usam [teoria de Bloom] indiscriminadamente entre disciplinas, a fim de promover “progressão”, mas considerando a “síntese” acima da “análise”. Estas tendências nada estão relacionadas com conhecimento poderoso, apenas é um modelo que assume que existe um corpo de conhecimento, por um lado, e um conjunto de capacidades/habilidades de pensamento genéricas que são aplicáveis na história, no inglês, na física e na geografia<sup>26</sup>

Sam Wineburg e Jack Schneider<sup>27</sup> consideram que esta taxonomia, no caso da História, estará a apontar para a direção errada. Tal afirmação assenta no facto de se colocar o conhecimento na base da pirâmide, o que implica considerar a existência em História de um mundo de ideias completamente conhecido e que o pensamento crítico envolve, apenas, reunir factos conhecidos para proceder a juízos. Em História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe. Aprender e ensinar a pensar historicamente é mais do que saber factos (conhecimento – base da pirâmide de Bloom), é antes ensinar “uma forma de pensar acerca de problemas, orientando-se através do processo de reconstrução do passado com base em fragmentos incompletos. O processo nunca acaba”<sup>28</sup>. A pirâmide de Bloom inverte o processo de pensamento histórico e distorce o porquê de estudar História, uma vez que o “novo conhecimento, o prémio da atividade intelectual, fica preso na base”<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Alice Kitson, “How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?”..., cit., p. 35.

<sup>27</sup> Sam Wineburg, Jack Schneider, “Was Bloom’s Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?”, *Phi Delta Kappan*, v. 91, nº 4 (2009-2010), p. 56-61.

<sup>28</sup> *Idem*, p. 57

<sup>29</sup> *Idem*, p. 61.

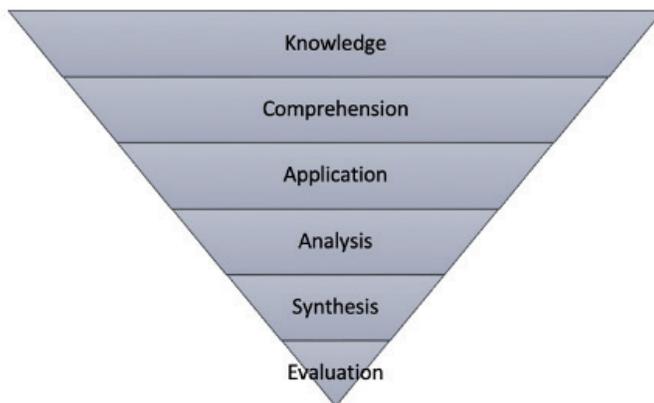


Fig. 1 – A inversão da pirâmide Bloom segundo Wineburg e Schneider.

Isabel Barca<sup>30</sup> também propõe uma pirâmide da prática educativa invertida, considerando que a base em que se alicerça a Educação Histórica sejam os estudantes, as suas ideias acerca de conceitos históricos e acerca de como o mundo funciona. Propõe o modelo de aula-oficina que, de forma sintética, se ancora em três princípios: partir das ideias prévias dos estudantes acerca de conceitos/conhecimento substantivo da História, e acerca de como o mundo e as relações entre seres humanos funcionam (conceitos metahistóricos); com base na análise destas ideias prévias dos estudantes, fazer decisões e escolhas curriculares e desenhar e propor a realização de tarefas pelos estudantes, assentes na exploração orientada de fontes históricas diversas em termos de suporte, estatuto e mensagem, para que estes construam o seu conhecimento histórico através do pensamento histórico e compreendam as realidades contextualizadas culturalmente (o que implica tempo e espaço) expressando-se os estudantes através da narrativa histórica, naturalmente descritiva e explicativa, e suportada pela evidência histórica. Este processo de reconstrução narrativa do passado através da evidência histórica, quando experienciado explicitamente pelos estudantes, permite-lhes compreender, de forma mais elaborada, a natureza da História e o desenvolvimento do seu conhecimento e pensamento histórico. Barca considera que têm de ser respeitadas algumas

<sup>30</sup> Isabel Barca, “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação” in Isabel Barca (org.), *Para uma Educação de Qualidade: Actas da IV Jornada de Educação Histórica*, Braga, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

linhas vermelhas quando se pretende desenvolver estas aulas-oficina<sup>31</sup>. Assim, considera que estas aulas não podem ser desenvolvidas sem integrarem a exploração de ideias de segunda ordem ou metahistóricas, ou seja, que estas aulas não sejam vistas, apenas, como “aulas ativas ou interativas” simplistas, assentes na exposição e diálogo conjunto, mas que se orientem por pressupostos epistemológicos da História e que os estudantes pensem, reflitam e “resolvam” desafios históricos. Uma das ideias centrais do modelo de Aula-Oficina é a articulação entre o conhecimento, os conceitos substantivos da História e os conceitos metahistóricos, de segunda ordem da História.

Na imagem seguinte apresenta-se a proposta de Chapman<sup>32</sup>:

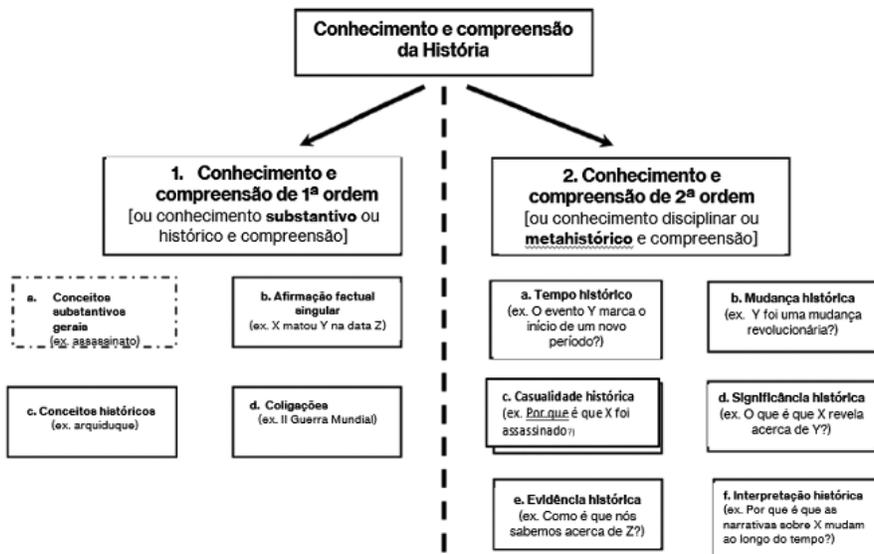


Fig. 2 – Proposta de Arthur Chapman.

A proposta de Chapman<sup>33</sup> em linha com Barca, operacionaliza de forma mais esmiuçada a articulação entre o conhecimento substantivo histórico (conceitos gerais, afirmações factuais singulares, conceitos históricos e coligações) e

<sup>31</sup> Isabel Barca, *Aula Oficina Revisitada* in Conferência no EDHILAB – Laboratório de Educação Histórica, 13 outubro 2021.

<sup>32</sup> Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn”” in Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools – Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London, UCL Press, 2021, p. 13 (tradução autorizada pelo autor).

<sup>33</sup> Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn””, cit., p. 13.

a compreensão metahistórica (tempo, mudança, causalidade, significância, evidência e interpretações históricas).

Por seu turno, Carla Van Boxtel e Jannet Van Drie propõem-nos um modelo de raciocínio histórico<sup>34</sup>:

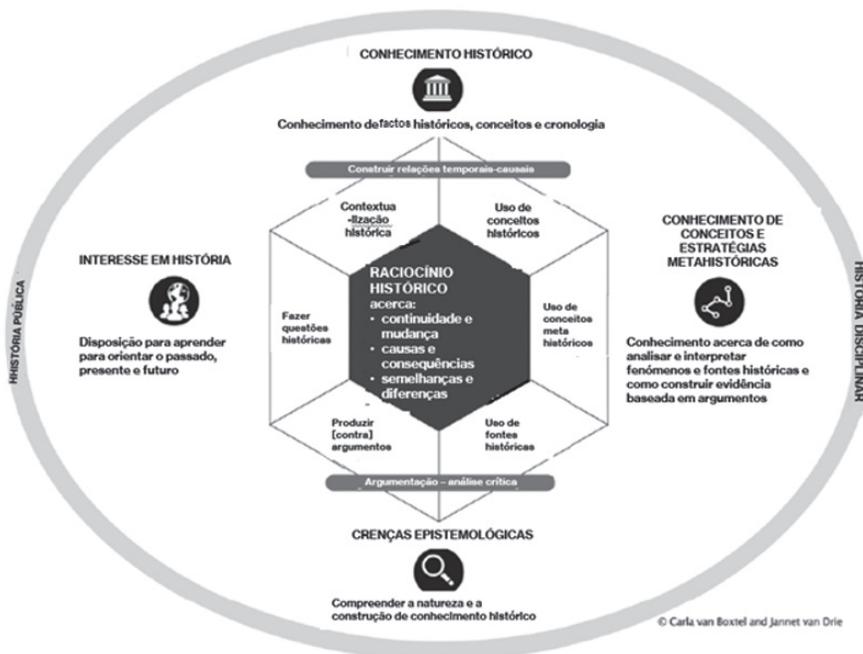


Fig. 3 – Modelo de Carla Van Boxtel e Jannet Van Drie.

Estas autoras consideram que a “História Pública” (representações da história e como o passado é publicamente representado nos *media*, museus, comemorações) e a História Disciplinar abraçam o Raciocínio Histórico, que está associado a pensar acerca da continuidade e mudança, das causas e consequências, das semelhanças e das diferenças, e que o Raciocínio Histórico tem como pontos cardeais de influência as crenças epistemológicas, o interesse pela História, o conhecimento histórico, e o conhecimento de

<sup>34</sup> Carla van Boxtel, Jannet Van Drie, “Historical reasoning: conceptualizations and educational applications” in Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley-Blackwell, 2018, p. 149-176 (tradução autorizada pelas autoras).

conceitos e estratégias metahistóricas. Os estudantes constroem as relações temporais-causais e a argumentação – análise crítica, com base nas influências referidas anteriormente. Assim, as autoras defendem uma abordagem que não é hierárquica nem tem um ponto de direção, antes surge como uma abordagem dialógica entre os diversos elementos associados ao Raciocínio Histórico.

Maria Auxiliadora Schmidt<sup>35</sup> propõe-nos a aula histórica baseada na proposta da matriz da didática da História de Rüsen, como podemos observar na seguinte figura:

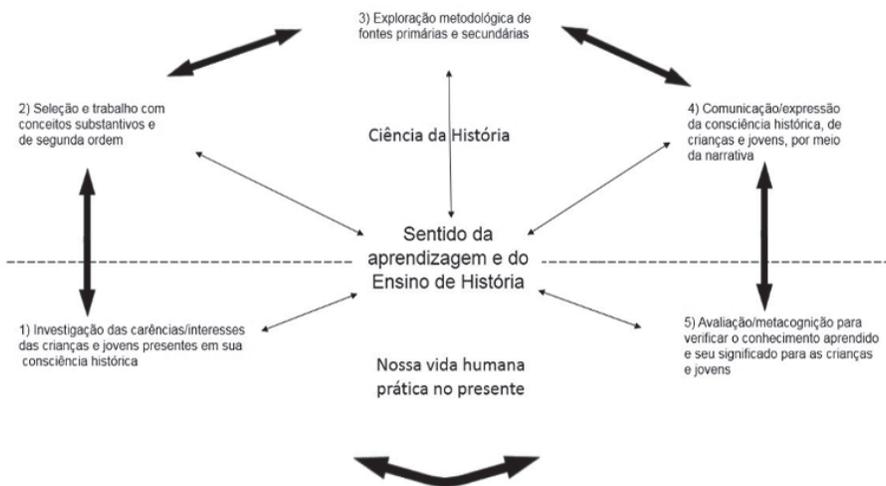


Fig. 4 – Proposta de Maria Auxiliadora Schmidt.

Na perspectiva de Schmidt, a aula de História deverá partir das carências/interesses dos estudantes fruto da sua vida prática do presente, para que o professor, com base nestas, selecione os conceitos substantivos e metahistóricos a desenvolver através da exploração metodológica de diversas fontes históricas. Assim, os estudantes trabalham, nesse momento, no campo da ciência histórica, e irão construir e expressar a sua consciência histórica narrativamente, procedendo depois à avaliação/metacognição do que foi aprendido, dando-lhe significado para a sua vida prática.

<sup>35</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, "Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História", *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, nº 2 (2017), p. 69.

As propostas apresentadas parecem partilhar alguns pontos: a) a necessidade de considerar a cultura histórica de quem leva a cabo a experiência histórica (em termos individuais e coletivos), bem como os desafios e as necessidades que o presente lhes coloca e os leva a procurar uma compreensão mais abrangente e mais ampla acerca da realidade presente no(s) passado(s); b) a focalização no desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico fundado na metodologia específica da História (e não em questionamentos, estratégias, metas e taxonomias genéricas) e na articulação de conceitos/conhecimentos substantivos e metahistóricos; c) estas propostas sugerem que o fim último da ação educativa seja que os estudantes façam sentido da experiência histórica desenvolvida, desenvolvam a sua aprendizagem histórica e complexifiquem a sua análise acerca de como o mundo e as relações entre os seres humanos ocorrem, de modo a poderem tomar decisões mais fundamentadas e ajam.

Por outro lado, a reflexão sobre a seleção de conteúdos e a forma da sua abordagem deve acompanhar a produção e os debates historiográficos, propondo experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento histórico, da diversidade e abrangência dos contextos, da consciência histórica, assim como do desenvolvimento do sujeito e da sua capacidade para agir num mundo complexo, assente em visões distintas sobre a realidade e as suas múltiplas dimensões.

### **Considerações finais**

A História pode articular-se com a Educação Histórica, se esta for concebida como uma experiência de fazer sentido da realidade. Assim, o debate sobre várias perspetivas históricas numa lógica de realismo crítico, parece ser uma das formas de tornar este diálogo possível.

Na seleção do que e como ensinar História, deverá existir um compromisso com um ceticismo racional na decisão que cada um (estudante, professor) faz do que é que vale, ou não, ser acreditado. Simultaneamente, atendendo às propostas de Shemilt e Rüsen, a focalização em eventos *major* e pensados como pontos de viragem da História Mundial articulados com abordagens de longa escala, parece ser um caminho a considerar. Esta articulação deve ser construída do local ao global, pois considera-se que a significância histórica de um fenómeno é determinada não *per si*, mas pela sua relação com o todo. Neste sentido, é necessário ser-se capaz de analisar onde é que nos inserimos tendo como referência, na experiência histórica, o local/a cultura onde nos

inscrevemos, mas preocupando-nos com o diálogo em que há o respeito pela dignidade da diversidade, tanto de todos os nossos contemporâneos como dos futuros seres. Neste sentido, o currículo de História não deve ser algo fixo, estático, inflexível, mas sim adequado a um propósito atendendo ao contexto cultural, à cultura histórica a que se dirige e em que se inscreve, alicerçado na ciência disciplinar e na produção historiográfica a ela inerente. Quer o currículo, quer os manuais escolares, quer as propostas dos professores têm de estar em sintonia com as abordagens mais atuais em termos das epistemologias da História e da Educação, bem como da historiografia, para que o conhecimento e pensamento histórico dos estudantes seja sofisticado e não disperso e baseado “num conjunto de premissas erradas e anacrônicas”<sup>36</sup>.

Parece ser crucial que os currículos tenham como âncora as propostas que assentam no desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica seguindo os passos da própria metodologia da ciência histórica, como nos demonstram as várias propostas de Educação Histórica debatidas. Para uma experiência mais profunda e alargada do que é ser-se humano como propõe Rösen, a experiência histórica assente em diversas e alargadas escalas temporais permite considerar as consequências em vários espectros e intensidades, bem como conecta o passado com o presente<sup>37</sup>. Esta ideia parece ter eco nas propostas de Shemilt acerca da construção de uma “grande imagem” num modelo designado por “Educação Social”<sup>38</sup>.

Esta conexão de passado(s) com o presente pode permitir a construção de um presente como uma vanguarda do passado que foi criada continuamente. Nesta experiência histórica somos desafiados a repensar a(s) normalidade(s) da vida humana, e o que é estranho num tempo, não o é noutra, logo o diferente, o estrangeiro passa a ser contextualizado e a ser integrado em diálogo com o considerado “normal” identitário pessoal e coletivo. Neste sentido, a identidade não é pensada como fruto de uma essência fixa, original e imutável, antes como uma construção fruto das experiências, das vivências e dos diálogos encetados com e ao longo do tempo.

A universalidade da História poderá ser equacionada numa lógica de experiência histórica construída com base na ideia de unidade da Humanidade

---

<sup>36</sup> João Paulo Oliveira e Costa e Vítor Luís Gaspar Rodrigues, *Construtores do Império – da conquista de Ceuta à criação do governo-geral do Brasil*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2017, p. 62.

<sup>37</sup> Jörn Rösen, “Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances”, cit., p. 8-20.

<sup>38</sup> Denis Shemilt, “The God of the Copybook headings: why don’t we learn from the past?”, cit., p. 69-128.

atendendo e reconhecendo, numa lógica de criticismo mútuo, a diversidade cultural, mas tendo como objetivo um diálogo intercultural, salientando-se mais o que nos une, do que o que nos separa, como Humanidade.

A aprendizagem da História alicerçada nestas premissas poderá contribuir para que os estudantes compreendam, nas palavras de Fernando Catroga, que “a história só será mestra da vida se, em primeiro lugar, a vida for mestra da história”<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Fernando Catroga, “Ainda será a História Mestra da Vida?”, cit., p. 34.