

Conhecer concepções e narrativas históricas, pensar (as) práticas educativas atuais

Ana Isabel Moreira ¹

CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” da Universidade do Porto

RESUMO

A partir de uma (quase) comparação entre narrativas históricas redigidas por estudantes de 10 ou 11 anos de idade e por futuros professores de História ainda em formação, torna-se possível pensar os sentidos educacionais que hoje se vão conferindo ao ensino e à aprendizagem daquela disciplina, em Portugal.

Num século XXI marcado por tensões sociais, ideais radicais, discursos autocentrados, parece ser cada vez mais pertinente entender, por um lado, que conhecimentos históricos os diferentes alunos têm a oportunidade de construir em contexto escolar e, por outro, de que forma, ou não, o perfil perfilhado pelo docente poderá ter impacto nas concepções, que pragmaticamente relacionam passado, presente e futuro, elaboradas por cada um daqueles alunos.

Em particular, para que se constatem, e discutam, as potencialidades transversais da aprendizagem histórica, mas quando esta não é somente sinónimo de saberes substantivos, nacionalismos banais, papéis transmissivos para uns e passivos para outros. Porventura, desde antes do Ensino Básico até à formação inicial para a docência.

Palavras-chave: Educação histórica; Narrativas históricas; Consciência histórica; Formação de professores; Concepções e práticas.

ABSTRACT

Through a (nigh) comparison between historical narratives written by students with 10 and 11 years old and by future history teachers still in training, it is possible to think about the educational senses given to today's teaching and learning of that subject, in Portugal.

In a 21st century marked by social tensions, radical ideas, self-centered speeches, it seems to be increasingly relevant to understand, on the one hand, which historical knowledge can be built by the students within the school context and, on the other hand, in what way may the teacher profile, or not, impact the conceptions, that pragmatically relate the past, the present and the future, formulated by those students.

In particular, so that the transverse potentialities of historical learning are noted and discussed, but only when history is not only a synonym of substantive knowledge, banal nationalisms, transmissive roles for some and passive for others. Perhaps, since before Basic Education until the initial formation for teaching.

Keywords: History education; Historical narratives; Historical consciousness; Teacher training; Conceptions and practices.

¹ Endereço de contacto: ana_m0reira@hotmail.com

1. Introdução

No momento atual, já no decurso do século XXI, não serão demais todas as oportunidades para se ponderarem as potencialidades de, desde cedo, os indivíduos desenvolverem o seu pensamento histórico (Lévesque, 2011; Seixas, 2004; Seixas & Morton, 2013). Aquele modo de raciocinar emerge como cada vez mais premente se os cidadãos de hoje, e de amanhã, se desejam notoriamente esclarecidos e respeitadores do ser humano (Alves, 2016) e detentores de um mais apurado sentido intercultural e humanista (Barca, 2019).

De facto, uma real aprendizagem histórica, fundada em princípios que ultrapassam a repetição decorada de saberes substantivos ou uma espécie de desconhecimento e desinteresse consentidos por aulas somente expositivas (Barca, 2015; Schmidt & Urban, 2018), tenderá a personificar-se num *ser historicamente competente*. Ou, de outro modo, será um contributo fundamental para que cada criança ou jovem possa, com maior clarividência, desenhar a sua identidade pessoal e global, que não deixa de contemplar a diversidade e a inclusão, a empatia e a possível agência de cada qual, o diálogo democrático e alargado (Moreira & Armas Castro, 2019). Portanto, que se distancia de vulnerabilidades problemáticas ou de posições acrílicas face a um mundo em mutação ininterrupta.

Nesse sentido, não seria coerente excluir desta reflexão a experiência de formação para/na docência vivenciada por (futuros) professores, neste caso de História. Porque é também a ação docente, particularmente quando integra e se integra nos diferentes tempos e espaços (Giroux, 2020), que pode vincular-se, com intenção, à aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, é tal identidade profissional diferenciada de qualquer outra (Duarte, 2016; Flores, 2015; Nóvoa, 2017) que aqui se exalta, mais ainda como decorrente de um processo formativo que sublinha o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica e a necessária afirmação de cidadãos que sabem, realmente, interpretar muito daquilo que os rodeia.

Assim, o artigo que a seguir se desenvolve terá como ponto de partida um enquadramento conceptual breve e alusivo a tópicos fundamentais para a reflexão, bem como o esclarecimento de algumas opções metodológicas que ajudaram a nortear a pesquisa realizada. Depois, apresentar-se-á uma análise dos dados recolhidos, isto é, uma (quase) comparação entre o conteúdo de narrativas históricas redigidas por estudantes² do 2.º Ciclo do Ensino Básico e por estudantes do Ensino Superior (e futuros professores de História). Por fim, e na sequência da interpretação de semelhanças e diferenças entre os grupos, autores dos relatos, equacionam-se possibilidades no que concerne à formação daqueles docentes, com base no(s) sentido(s) da cada vez mais ampla investigação em Educação Histórica.

Pretende-se, de forma geral, que a descodificação de concepções construídas sobre a História de Portugal possa emergir como um incentivo, a par dos muitos que por aí vão pululando, para se pensarem, com atenção, as práticas educativas desenvolvidas na atualidade.

2. Sentido(s) da educação histórica

Talvez faça sentido começar este artigo recuperando a asserção de Lee (2011, p.63), segundo a qual:

while classroom activities really do matter, they can be futile unless they fit into a clear conception of what history education ought to be, which in turn rests on reflexive knowledge of the nature of history, and on empirical evidence about learning.

Tomar em atenção a pesquisa em Educação Histórica é um ponto de partida possível para contornar o ensino de uma História meramente informativa, com aparência de imutabilidade, e antes se optar, de modo fundamentado, pela interpretação, pela contextualização e, ainda, pela narração como meios para o entendimento de tempos distintos (Chapman, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Von Borries, 2019).

² As palavras estudante(s) e alunos(s) são, neste texto, usadas como sinónimos.

Decorrente dessa escolha pode, então, emergir um tipo de pensamento – histórico – (Lévesque, 2011; Seixas, 2004; Seixas & Morton, 2013) que não é um ato natural ou intuitivo (Wineburg, 2001), mas que assume a forma de competências próprias para se olhar o passado, para se perceberem mudanças e permanências ou causas e consequências, para se refletir sobre temáticas controversas e difíceis, para se construir identidades democráticas e multiperspetivadas.

Dito de outra forma, são aquelas destrezas que ocasionam um diálogo argumentativo com base na evidência e nos pontos de vista que podem ser divergentes (Barca, 2019; Wineburg, 2001) ao invés de se sustentar num sem número de informações apenas regurgitadas; que favorecem uma interpretação histórica genuína e abrangente (Chapman, 2016), assente na análise de intenções e na justaposição de entendimentos; que permitem uma atitude interrogativa face às várias fontes disponíveis, distante de relativismos ou ideias absolutas (Magalhães & Freitas, 2019), também pela contextualização do seu conteúdo (Moreira, 2018).

De ressaltar que este pensamento histórico (*historical thinking*) desenvolvido pelos sujeitos tem vindo a ser estudado, ao longo do tempo, em distintos contextos e, nesse sentido, permite sublinhar a relevância, iminente, da renovação educativa no âmbito do ensino e da aprendizagem da História. Como advoga Alves (2016), a sofisticação do pensamento histórico dos jovens estudantes, desde logo, potencia horizontes mais amplos para uma compreensão histórica que relacione o ontem, o presente e eventuais cenários de futuro.

Com efeito, no que concerne às práticas pedagógicas no âmbito da História, há um espectro de possibilidades (Ercikan & Seixas, 2015) que se pode estender da mera transmissão de saberes substantivos, em contexto de sala de aula e com o apoio significativo do manual escolar, até ao exercício participado pelos estudantes de um conhecimento procedimental. Se os primeiros dizem respeito a conceitos, datas, factos históricos concretos e que permitem representar o passado, os saberes ‘de segunda ordem’ emergem como competências de carácter estratégico que organizam os anteriores e permitem uma efetiva leitura histórica dessa informação disponível (Domínguez, 2015; Magalhães & Freitas, 2019; Seixas & Morton, 2013).

Esse processo formativo não pode negligenciar a perspetiva que Rösen (2019, p.428) tem, várias vezes, afirmado: “history is a meaningful interrelationship between past, present and future”. Isto porque vai permitindo uma espécie de orientação temporal, quando os conhecimentos do passado são, de modo prático e pessoal, mobilizados para a compreensão e ação na realidade social quotidiana e concreta (Rösen, 2010).

Por conseguinte, assume-se também como fundamental o desenvolvimento da consciência histórica em níveis de progressão cada vez mais sofisticados e distanciados da visão quantas vezes simplista do senso comum (Wineburg, 2001). Segundo o mesmo Jörn Rösen (2010), são quatro os tipos de consciência histórica passíveis de serem experimentados (tradicional, exemplar, crítico, ontogenético), e que remetem para um crescendo no entendimento individual relativamente, por exemplo, às particularidades das dimensões temporal e espacial, à significância histórica e à identidade coletiva.

Importa notar que se tende a considerar o tipo tradicional como o mais facilmente assumido, o exemplar como aquele que predomina nos currículos escolares e os tipos crítico e ontogenético como requerentes de maior empenho na compreensão por parte de alunos e professores (Moreira, 2018; Rösen, 2012). No entanto, mais do que favorecer a exaltação dos heróis nacionais ou o alcance de lições para o presente, o ensino da História, em ambiente escolar, deve assegurar que os estudantes, mais novos ou mais velhos, ponderem sobre “as narrativas históricas que circulam na sociedade e na escola” e se tornem capazes de “tomar consciência da sua própria historicidade” (Moreira & Armas Castro, 2019, p.196).

3. Da consciência à narrativa histórica

Retomando a perspetiva assumida por Rösen (2005), a consciência histórica assume a forma linguística de uma narrativa. Porventura, porque a redação (e a leitura) das mesmas é fundamental, enquanto estratégia que potencia uma intervenção ativa do aluno na construção do seu saber, para a estruturação da orientação temporal dos mais jovens (Barca, 2015; Barton & Levstik, 2004).

Uma narrativa histórica, em síntese, é mais do que uma enumeração de factos e nomes, quando se pretende atribuir sentido a tempos diferentes (Moreira, 2018). É, antes, um relato com forma e conteúdo, como a evidência de relações de causalidade, a clarificação de motivações inerentes, a contextualização dos eventos num determinado momento e num particular espaço (Rösen, 2005).

Mais uma vez, no que diz respeito às realidades escolares, os investigadores (Barca, 2015; Rüsen, 2012) têm constatado, novamente com base naquela tipologia quádrupla (Rüsen, 2005), que as narrativas históricas de tipo tradicional são as mais habituais, porque mais simples de redigir, bem como as de tipo exemplar, enquanto retrato dos conteúdos históricos ali ensinados e aprendidos e, assim, logo assumidos pelos estudantes. Os tipos crítico e ontogenético são mais exigentes para ambos os intervenientes na sala de aula e, por consequência, estão normalmente ausentes nas redações surgidas.

Ainda no que concerne às narrativas históricas, não será despropositado relembrar a opinião de Isabel Barca (2019, p.509), segundo a qual “em História [...] não se acolhe a perpetuação de narrativas únicas de exaltação ou de vitimização”.

Eventualmente de modo algo abusivo, é possível tomar aquela como uma referência às narrativas mestras ou nucleares, se entendermos estas últimas, à semelhança de Wertsch (2002), como um tipo de *schematic narrative template* ou como um conhecimento selecionado e partilhado por uma comunidade concreta que, também enquanto artefacto cultural e social, medeia a (intencional) representação do passado concretizada por tal grupo.

Na verdade, os relatos da História própria de um país (Carretero & Van Alphen, 2014) ou aquelas formas de contar que fixam a História oficial de uma nação (Saíz, 2015) normalmente vinculam-se à recuperação acrítica de atuações ou de situações históricas, à dimensão romântica conferida ao próprio grupo em detrimento dos demais, às justificações não históricas, a uma interpretação enviesada do passado.

No espaço que se concede ao ensino e à aprendizagem da História, por conseguinte, tais narrativas não podem ser deixadas ao acaso, porquanto emergem como um franco contributo para a construção de uma identidade nacional forte e positiva, quase nacionalista, mais do que como um elemento que ocasiona um pensamento assente na criticidade e reflexividade (Moreira, 2018).

Inequivocamente, aliás como aponta Saíz (2015), as mesmas têm presença assídua nos usos públicos da História, tanto no âmbito educativo, como na realidade informal, sejam os meios de comunicação ou as manifestações artísticas, como a televisão, os jornais, a pintura ou a literatura. E de acordo com diferentes estudos (Carretero & Van Alphen, 2014; Lévesque et al., 2015; Moreira, 2018), um professor de História, na sala de aula, tem de ter em atenção que a ignorância histórica dos mais jovens mais não é do que uma ficção, pois o seu conhecimento neste âmbito não provém somente do preconizado nas prescrições oficiais, mas também de um *saber real* decorrente de visitas a museus, da visualização de filmes, da leitura de livros ou da apreensão de discursos sociais vários.

No final, é essa a opção necessária para que o mesmo docente possa “constatar as formas como os estudantes utilizam o passado para explicar o mundo que os rodeia e o lugar que ocupam no mesmo” (Moreira & Armas Castro, 2019, p.194), e daí planificar um trabalho mais profícuo naquele contexto.

4. O (futuro) professor de História

Os princípios que subjazem à investigação em Educação Histórica têm, pois, de ser percebidos, experienciados até, por aqueles que vivenciam uma formação profissional para a docência. Por outras palavras, os (futuros) professores de História precisam de ligar a ciência da História e a prática para uma explicitação ativa dos propósitos inerentes ao trabalho desenvolvido (Nóvoa, 2017); de saber como atuar para além do requerido pela burocracia escolar ou pelos documentos curriculares nacionais; de afirmar-se como *intelectuais públicos* que agem, pesquisam e ponderam (Giroux, 2020); e, porventura de modo mais notório, precisam de ter bem presente o que se entende por literacia histórica e como a mesma pode ser trabalhada em contexto de sala de aula (Lee, 2011, 2016; Reisman & Fogo, 2015).

Desde logo, há um conjunto de objetivos que não é possível ignorar aquando dessa mesma formação inicial, contínua depois, e que orientam os docentes “to teach history for citizenship, to teach historical thinking and historiography, to teach disciplinary literacy, to teach historical consciousness” (Van Hover & Hicks, 2018, p.393).

Pelas palavras de diferentes autores (Alves, 2016; Barton & Levstik, 2004; Lee, 2011), tal traduz-se num ensino da didática que encara a relevância de um professor, de hoje e de amanhã, que é detentor de conhecimentos epistemologicamente ponderados sobre a área científica, de saberes aprimorados sobre opções de ensino

possíveis ou de intenções coincidentes com os enfoques contemporâneos provenientes da pesquisa em Educação Histórica (Schmidt & Urban, 2018).

Consequentemente, aquele será capaz de assumir uma outra responsabilidade na profissão, não menosprezando a dimensão ideológica dos processos educativos, tantas vezes sob a forma de dogmatismos, revisionismos e distorções (Giroux, 2020). Assim sendo, poderá considerar-se que parte da especificidade profissional destes docentes é:

to analyze and challenge the official curriculum, to explore multicultural knowledge and counter-narratives, to explore the role of ideology/power/narrative in the construction of curricular materials, and to engage in dialogue and reflection on the role of personal biographies in curriculum decision making. (Salinas & Castro, 2010, p.451)

De modo geral, quer-se que os futuros docentes assumam, logo aí, na formação, uma identidade profissional assente nas especificidades de uma ação que é singular e distinta das demais (Flores, 2015; Nóvoa, 2017). Ou seja, que personalizem um novo profissionalismo docente ou, talvez, um reconhecimento generalizado dos professores como profissionais mais protagonistas e construtores do saber e menos executantes e tecnicistas (Duarte, 2016), nomeadamente no que concerne ao ensino da História.

5. Opções metodológicas

Para esta breve pesquisa aglutinaram-se as narrativas sobre a História de Portugal elaboradas por 91 alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que no ano letivo 2015/16 frequentavam instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto, assim como aquelas que foram redigidas, no ano letivo de 2018/19, por 53 estudantes a frequentarem dois mestrados profissionalizantes em duas instituições de Ensino Superior públicas naquela mesma região do país.

Procurando-se uma compreensão mais ampla das conceções construídas pelos sujeitos sobre a História do país onde vivem, para depois pensá-las à luz daquele que é, ou podia ser, o ensino da disciplina nas salas de aula portuguesas, os mesmos puderam, nos seus textos, incluir os factos, personalidades, circunstâncias que consideraram mais relevantes.

Esta ação voluntária, que se prolongou por cerca de trinta/quarenta e cinco minutos, não contemplou qualquer preparação orientada para a tarefa ou, no momento, a consulta de eventuais fontes informativas. Assim, permitiu-se a análise da consciência histórica desenvolvida por aqueles supracitados participantes de 10/11 anos ou um pouco mais velhos, já na maioridade, a partir das suas individuais redações, sob a forma de narrativas históricas, que surgiram como resposta a uma questão muito específica. A pergunta, a mesma tanto para um grupo como para outro, apenas adquiriu algumas variações adaptadas às particularidades mais notórias dos mesmos:

Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).

Imagine que a Ilca, uma futura professora de história húngara, vem a Portugal e se cruza consigo. Tem, por isso, a oportunidade de a conhecer e de lhe falar um pouco sobre o seu país. O que decide contar-lhe? Ocupando, no máximo, uma página A4, redija a sua narrativa sobre a História de Portugal que partilharia com aquela colega de outro país.

Os textos escritos por todos os estudantes foram associados a níveis progressivos de compreensão evidenciada, considerando-se a já mencionada tipologia quádrupla de consciência histórica proposta por Rösen (2010): tradicional, exemplar, crítica e ontogenética. Mais ainda, atendeu-se a uma análise recorrente da trama narrativa construída por cada um e aos contributos de estudos nacionais e internacionais já desenvolvidos neste âmbito (Barca, 2015, 2019; Seixas, 2004; Seixas & Morton, 2013).

Sendo habituais, no que diz respeito às pesquisas em Educação Histórica, os procedimentos subjacentes à *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) foram, também neste caso, mobilizados para a partir de uma primeira visualização dos dados recolhidos se proceder à definição mais pormenorizada das categorias de análise da consciência histórica. Os quatro níveis estabelecidos adquiriram a seguinte formulação:

Nível 1. Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.

Nível 2. Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.

Nível 3. Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.

Nível 4. Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das 'lições' do passado para o presente.

Nas próximas páginas apresentam-se as principais constatações que resultam da interpretação orientada do conteúdo de cada uma das narrativas individuais lidas – os raciocínios históricos mais ou menos explicados, os juízos morais partilhados, as relações temporais explicitadas ou omissas.

6. Análise (e discussão) dos dados

6.1. Pelas narrativas dos alunos do 2.º Ciclo

Principiando pela análise dos relatos redigidos pelos estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nota-se a recorrência de uma narrativa heroica, centrada em alguns acontecimentos e personalidades de outrora, que oculta ou legitima aspetos desconfortáveis e violentos e que mostra orgulho, às vezes nostalgia, do passado nacional. Portanto, associaram-se mais de metade daqueles relatos ao nível 1 definido, dos quais o excerto seguinte é um exemplo:

O nosso país começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques. Houve uma época de Descobrimtos, em que descobrimos e nos apoderamos de vários países. (a1³)

Naqueles mesmos textos percebem-se uma *história-mito* habitual e inúmeras simplificações dos processos históricos, assim como uma certa continuidade do tempo passado na construção da identidade presente. De forma tradicional (Rüsen, 2010), então, essa exaltação de particulares nomes e factos da História portuguesa não é acompanhada por uma perspetiva ética, reflexiva talvez, face aos mesmos por parte dos alunos do século XXI.

No que diz respeito ao segundo nível de categorização, cerca de duas dezenas de narrativas foram aí incluídas. Leia-se um dos exemplos, a seguir:

[...] o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimtos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. [...] a 25 de abril de 1974 fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade. (a2)

Emerge, assim, um conjunto de acontecimentos e práticas do passado como exemplos de comportamentos e valores, naturalmente a serem tomados para a atualidade. A História (de Portugal) é, pois, relatora de modelos de atuação que os sujeitos de hoje, se assim o entenderem, podem assumir como orientação para as suas condutas. A humildade, a perseverança, a coragem são, não raras vezes, características atribuídas aos

³ A letra *a* refere-se a 'aluno' e o número é meramente indicativo, doravante usado numa ordem crescente.

portugueses, o que, de alguma forma, também contribui para o reforço de uma identidade nacional forte, positiva e (quase) hegemónica.

Aliás, aquele uso do plural 'nós' corrobora esta ideia, uma vez que os autores dos textos em causa optam por uma visão atemporal que os associa aos agentes do passado (Carretero & Van Alphen, 2014), não hesitando na adoção de uma voz coletiva.

Pelas narrativas dos alunos mais jovens constatou-se um maior desenvolvimento dos conhecimentos substantivos face às competências do pensamento histórico. A História tende a ser, para eles, um relato linear desde as origens até ao 25 de abril de 1974, sobretudo de factos políticos e formas de governo sem relação entre si (Moreira, 2018):

O nosso primeiro rei foi D. Afonso Henriques. Deu-se a revolta republicana, [...] passado alguns anos, deu-se o golpe militar de 28 de maio de 1926. Salazar, convidado para ser ministro das finanças, acabou com a crise económica, financeira e social do país. Para acabar com este regime político, Estado Novo, os militares, em 25 de abril de 1974, realizaram uma revolta. (a3)

No entanto, alguns deles são já capazes de, com certa clarividência, adotarem uma posição crítica relativamente a acontecimentos ou atuações do passado, orientando-se pragmaticamente a partir de outros valores e intenções. Contaram-se, no final, quase dez exemplares incluídos no nível 3. Atente-se no exemplo:

[...] Salazar era um dos nossos governantes. Ele pôs o nosso país na pobreza total, não havia dinheiro nem para comprar um pão. Era obrigatório obedecer à pátria, ao presidente, ao chefe e ao chefe de família. Nas escolas havia posters de Salazar e nas caixas de lápis de cera, de fósforos, etc. (a4)

Testemunhos como este, acima, transparecem uma compreensão mais questionadora do passado e, de alguma forma, uma "promissora perspectiva de futuro" (Rüsen, 2021, p.16), marcas de uma desejável direção temporal válida interculturalmente.

Todavia, não deixa de ser perceptível que mais vezes os alunos participantes conferiram relevância explícita aos acontecimentos históricos e os listaram em *movimento de vaivém* do que mostraram entender relações de causalidade e os limites das 'lições do passado' (Moreira, 2018). Por isso, e de acordo com a proposta de progressão estabelecida, não se contaram exemplos inequívocos e imediatamente associados ao nível 4, o último. Neste momento, vivenciam, espera-se, um processo de construção do seu raciocínio histórico consistente e, por conseguinte, ainda medram a "capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal" (Rüsen, 2012, p.54), sobre as interações dinâmicas, mas devidamente contextualizadas, entre tempos diferentes.

Talvez se possam considerar, como laivos de uma consciência histórica ontogenética, os apontamentos que aproximam ou distanciam, entre passado e presente, as mentalidades, os valores ou os modos de vida e culturais:

[...] Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente a religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. [...] Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. (a5)

6.2. Pelas narrativas dos futuros professores (de História)

Inevitavelmente, uma certa comparação pode ser estabelecida entre as narrativas anteriormente analisadas e aquelas que foram redigidas pelos estudantes do Ensino Superior. Curiosamente, a leitura analítica dos textos proporcionou a constatação de algumas similitudes no que diz respeito à compreensão histórica construída por uns e por outros.

Desde logo, a maioria dos futuros professores de História participantes perfilhou uma ideia de passado glorioso e de sentido apologético, inevitavelmente com eventuais interferências na apropriação identitária presente decerto mais distanciada de "um sentimento de unidade pacífico" (Rüsen, 2021, p.16).

A sua visão, heroica e mítica do passado (nível 1), traduziu-se numa conseqüente valorização sublinhada de acontecimentos e personagens encarados como os ‘principais’ da História de Portugal. E em relação aos mesmos, não assumiram qualquer entendimento mais questionador, crítico até:

[D. Afonso Henriques] *Até aos dias de hoje, considerado o pai de todos os portugueses, a causa de termos um território a que podemos chamar nosso.* (a6)

Portugal, enquanto país independente, nasce da vontade do seu primeiro rei, D. Afonso Henriques, que desejou e concretizou a separação do jugo castelhano. (a7)

Já como exemplares do definido nível 2 de progressão surgiram narrativas, num número notoriamente inferior ao anterior, que retratam uma assunção repetida dos sujeitos do presente como espectadores do passado, e quase como simples admiradores do acontecido:

A portugalidade escorreu mundo fora graças à grande epopeia dos Descobrimentos, que eternizou o povo português como o grande herói dos mares. [...] Foi, aliás, pioneiro no processo de globalização, contribuindo para o contacto entre povos, culturas e costumes tão diferentes entre si. (a8)

Nota-se, assim, uma aparente ausência de compreensão da complexidade da História, cristalizando-se a ideia de passado exemplar, nomeadamente enquanto modelo para a ação na vida prática em curso. Sejam os exemplos de superação nos vários momentos de crise económico-financeira, de decisões individuais para se combater com eficácia o domínio ‘estrangeiro’, de ação coletiva aquando do início da expansão marítima. Todavia, no que concerne a este grupo de estudantes, constata-se um número maior de narrativas redigidas que manifestam um conhecimento historicamente mais honesto. Por outras palavras, há um conjunto de textos (ligeiramente superior ao nível de análise anterior) que se associam ao nível de progressão 3 (crítico), tendo em conta uma redação que não se faz de tanto romantismo ou de recorrentes esquecimentos seletivos (Saíz, 2015). Atente-se nos exemplos:

[...] *fomos dos países que mais exploraram o mercado dos escravos, que incentivamos o racismo, ainda antes do termo existir [...], e não fomos dos países mais solidários.* (a9)

[Durante a ditadura] *Portugal vive uma situação de supressão, na qual a vida era regulada pelo Estado e os seus organismos de opressão. Em 25 de abril de 1974 [...] dá-se o término do Estado Novo. Foi uma revolução organizada por capitães cansados de políticas injustas e da guerra colonial.* (a10)

Percebe-se uma discordância face a um passado enformado em modos de pensar e de agir distintos daqueles que os sujeitos hoje perfilham, e eventualmente perspetivam para o futuro. De facto, não se encobriram ou branquearam aspetos como a subjugação violenta das populações locais, o desenvolvimento da escravatura e o desrespeito pela diferença aquando da expansão iniciada no século XV, ou as restrições às liberdades individuais, o enquadramento das massas e a guerra colonial consentidos durante a ditadura do Estado Novo. Contudo, alguns relatos somente apontaram, quanto àquele último período histórico, a estabilidade económico-financeira alcançada ou a ausência de Portugal na 2.ª Guerra Mundial, porque tomados como mais relevantes, entenda-se mais positivos, no seio da História do país.

Mais uma vez, mas neste grupo de estudantes com evidência de problemática maior, nenhuma narrativa apresentou traços inequívocos do nível 4. O passado, em faixas etárias mais elevadas, continua a parecer, somente, um conjunto de informações acumuladas e listadas nas narrativas (Von Borries, 2019). Não se verificou uma compreensão histórica sofisticada, quase como se fosse necessária, antes, uma “análise otimista dos tempos vividos, muitas vezes caracterizada pela crítica ausente, pela simplificação do ocorrido ou pelo silêncio que esconde” (Moreira et al., 2019, p.77).

7. Para finalizar

7.1. Dos dados analisados à aprendizagem histórica necessária

Os dados analisados, embora se consubstanciem numa amostra restrita, parecem evidenciar a relevância da aprendizagem histórica como reorientação cognitiva (Lee, 2011), traduzida numa mais complexa visão do mundo e numa mais esclarecida atuação no mesmo.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma inequívoca literacia histórica (Lee, 2016) por parte dos mais novos, e dos mais velhos, cidadãos não se restringe à mera leitura ou ao simples (re)contar da *história oficial*, sendo fundamental permitir que aqueles “read critically, evaluate the reliability of evidence, make connections with historical background knowledge, and ultimately participate in the creation of knowledge” (Reisman & Fogo, 2015, p.162).

Sem esquecer, pois claro, que a aprendizagem experienciada também é marcada pela cultura histórica prevalente nos ambientes sociais frequentados, no manual escolar utilizado, nos meios de comunicação (Barton & Levstik, 2004) e que, transversalmente, a História toma-se como uma disciplina útil, mas menos importante do que outras, porque possibilita uma ampla cultura geral e o predomínio de uma identidade coletiva positiva (Moreira, 2018).

Deste modo, parece ser necessário, com sinais de inevitabilidade, uma formação inicial que favoreça a construção de uma identidade profissional que se distinga pela existência real de uma atuação que é caracterizada por elementos muito próprios (Flores, 2015; Nóvoa, 2017). Mais conhecedores, realmente, da Filosofia, da Epistemologia, da Didática da História, os (futuros) professores da disciplina podem, quase de modo imediato, optar por práticas educativas promotoras da interatividade e da indagação (pelo debate, pelo confronto de fontes históricas várias, pelo levantamento de outras hipóteses), ao invés da tradição inerente aos monólogos do docente, à leitura e sublinhado do manual ou às cópias de respostas e sínteses para o caderno diário (Moreira, 2018).

De outra forma até, e assumindo como inevitável a afirmação de alunos-cidadãos que, desde os primeiros anos de escolaridade, começam a desenvolver uma consciência histórica que não ficará circunscrita aos níveis mais elementares (Rüsen, 2010; 2019), os mesmos profissionais (em formação) precisam de, como alertam Moreira et al. (2019), experimentar um ensino da didática (da História/das Ciências Sociais) que clarifique:

i) que a literacia histórica (Lee, 2011; 2016) implica o desenvolvimento de competências próprias para o entendimento esclarecido do presente e das possibilidades de futuro, também por via, na sala de aula, do trabalho com fontes históricas, das investigações sobre temas atuais, de sentidos de relação intertemporal, de indagações diversas e genuínas.

ii) que o professor tem de ser um agente social construtor do currículo (Barca, 2015), capaz de ir além do mero cumprimento das imposições definidas superiormente, porque conhecedor da epistemologia daquela área do saber, das possibilidades didáticas à sua disposição, da investigação no âmbito da Educação Histórica. De facto, as decisões curriculares são assumidas, em última instância, pelo docente (Duarte, 2016).

iii) que há sempre um currículo oculto e marcado por uma certa dimensão ideológica (Giroux, 2020), mas que também há a multiperspetiva, a empatia, a provisoriedade das explicações, a significância que é variável (Barca, 2019; Seixas & Morton, 2013). E, por conseguinte, os alunos só podem aprender um saber que não é fechado, único e doutrinário, entendendo-o, além das visões oficiais, como provisório e discutível (Alves, 2016).

iv) que o professor de História é (co)construtor de uma identidade responsável e aberta ao diálogo (Moreira & Armas Castro, 2019), quando, pela partilha de outras formas de vida, crenças e ações coletivas em períodos históricos e locais vários, ‘ensina’ atitudes de sentido intercultural, não paternalistas, humanistas (pois fundadas na evidência histórica).

7.2. Uma última consideração

No final, a principal ideia será aquela que esclarece que o ensino da História não pode ser sinónimo, em circunstância alguma, de memorização, de recitação exata de alguns dados factuais, de perceções elaboradas

com base numa só perspetiva. Porque, efetivamente, há um conjunto de operações mentais, estratégicas, que permitem aos alunos um raciocínio bem mais sofisticado e consequente (Ercikan & Seixas, 2015). E já sob a forma de intenção, o ensino da História tem de ser aquele que, assumido por qualquer futuro ou professor em exercício, vise, desde logo, o desenvolvimento do conhecimento sobre História e a formação de cidadãos que compreendem a realidade que os envolve e, desejavelmente, mobiliza.

Referências

- Alves, L. A. (2016). Epistemologia e ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barca, I. (2019). A controvérsia em História e em Educação Histórica. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 497-511). Universidad de Murcia.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M., & Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national History is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Chapman, A. (2016). Historical interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 96-108). Routledge.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429.
- Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.
- Glaser, B., & Strauss A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transactions.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 64-72). Routledge.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past, shaping History education in Canada* (pp. 115-138). UBC Press.
- Lévesque, S., Croteau, J. P., & Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 21-47.
- Magalhães, O., & Freitas, E. (2019). Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino da História. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad* (pp. 17-26). Universidad de Murcia.
- Moreira, A. I. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Disponível em <http://hdl.handle.net/10347/18036>.
- Moreira, A. I., & Armas Castro, J. (2019). "Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim": consciência histórica de alunos portugueses do Ensino Básico. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad* (pp. 193-205). Universidad de Murcia.
- Moreira, A. I., Duarte, P., & Alves, L. A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). In M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 72-81). IPL, ESELx, AUPDCS.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Reisman, A., & Fogo, B. (2015). Teaching disciplinary literacy in history classes. In M. C. Hougen (Ed.), *Fundamentals of literacy instruction & assessment 6-12* (pp. 153-165). Paul H Brookes.

- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino da História*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. W&A Editores.
- Rüsen, J. (2019). History in context. Critical approaches to some basic concepts. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 425-440). Universidad de Murcia.
- Rüsen, J. (2021). Os princípios da aprendizagem: a Filosofia da História na didática da História. In L. A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 11-20). CITCEM.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica e narrativa nacional* (Tese de Doutoramento). Universidade de Valência, Valência, Espanha.
- Salinas, C., & Castro, A.J. (2010). Disrupting the official curriculum: Cultural biography and the curriculum decision making of latino preservice teachers. *Theory & Research in Social Education, 38*(3), 428–463.
- Schmidt, M. A., & Urban, A. C. (2018). Afinal, o que é educação histórica?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica, 1*, 7-31.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Van Hover, S., & Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and learning* (pp. 391-418). John Wiley & Sons, Inc.
- Von Borries, B. (2019). Competências do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica, 2*, 9-34.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.