



A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História

Intercultural historical learning in dialogue with the Epistemology of History

Aprendizaje histórico intercultural en diálogo con la Epistemología de la Historia

Marília Gago*

ABSTRACT

History Education as an emerging epistemological field bases History Learning on the dialogue with the Epistemology of History articulating theory with research and educational practices. In this sense, History Learning is thought in an intercultural dialogue where public history, disciplinary history and history science in different cultural spaces intersect. Historical Learning has to take into account the different points of departure, different perspectives, of those involved in the learning process when trying to understand historically cultures different from "their own". We propose a look at how Portuguese history students and teachers think the multiperspective, natural and legitimate in history, in the context of "difficult histories" which require an intercultural analysis and understanding of reality. The debate about how this challenge is thought and operationalized can enhance an Intercultural Historical Learning in an inclusive logic based on equity and mutual respect of human dignity.

Keywords: Intercultural historical learning, Historical Narrative, Multiperspective, History Education.

* Doutoramento em Educação, área de conhecimento de Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho. Professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória" (CITCEM) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, correo electrónico: mgago@ie.uminho.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>. Ciência Vitae: 961B-79C3-FADE.

RESUMO

A Educação Histórica como campo epistemológico emergente assenta a Aprendizagem Histórica no diálogo com a Epistemologia da História articulando a teoria com a investigação e as práticas educativas. Neste sentido, a Aprendizagem Histórica é pensada num diálogo intercultural em que se entrecruzam a história pública, a história disciplinar e a história ciência em diversos espaços culturais. A Aprendizagem Histórica tem de atender aos diversos pontos de partida dos intervenientes do processo de aprendizagem, à multiperspetividade de compreender o mundo, quando tentam compreender historicamente culturas distintas da “sua”. Propõe-se um olhar acerca de como estudantes e professores de História portugueses pensam a multiperspetiva, natural e legítima em História, no âmbito de “histórias difíceis” que obrigam a uma análise e compreensão intercultural da realidade. O debate acerca de como este desafio é pensado e operacionalizado pode ser potenciador de uma Aprendizagem Histórica Intercultural numa lógica inclusiva assente na equidade e no respeito mútuo da dignidade humana.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica Intercultural, Narrativa Histórica, Multiperspetiva, Educação Histórica.

Resumen

La Educación Histórica como campo epistemológico emergente fundamenta el Aprendizaje Histórico en el diálogo con la Epistemología de la Historia, proceso en el que se articula la teoría con la investigación y las prácticas educativas. En este sentido, el Aprendizaje Histórico se piensa como un diálogo intercultural en el que la historia pública, la historia disciplinar y la historia científica se entrelazan en diferentes espacios culturales. El Aprendizaje Histórico debe tener en cuenta los diferentes puntos de partida de quienes participan en el proceso de aprendizaje, la naturaleza multiperspectiva de la comprensión del mundo, cuando intentan comprender históricamente culturas diferentes a las “propias”. Se propone una mirada en torno a cómo los estudiantes y profesores de Historia portugueses piensan sobre la multiperspectiva natural y legítima en la Historia, en el ámbito de las “historias difíciles” que precisan de un análisis intercultural y una comprensión de la realidad. El debate sobre cómo se piensa y operacionaliza este desafío puede mejorar el aprendizaje histórico intercultural en una lógica inclusiva basada en la equidad y el respeto mutuo por la dignidad humana.

Palabras clave: Aprendizaje Histórico Intercultural, Narrativa Histórica, Multiperspectiva, Educación Histórica.

Recibido: abril 2023

Aceptado: enero 2024

Introdução

A aprendizagem em História, dentro do campo epistemológico emergente da Educação Histórica, dialoga de forma estreita quer com a Epistemologia da História quer com a Epistemologia da Educação¹, articulando a teoria, a investigação e as práticas educativas. Considera-se que a Educação Histórica se tem afirmado como um campo de estudo específico, pois têm vindo a ser debatidos os princípios, as possibilidades, os resultados de investigação empírica e da sua ação educativa, com o propósito de se desenharem os fundamentos e a significância deste emergente campo epistemológico. Assim, a Educação Histórica apresenta já um corpo teórico, investigativo e prático num horizonte mais alargado do que as propostas didáticas (no sentido mais lato) para o ensino de História, pois as suas propostas quer de compreensão de ideias, quer de investigação, quer ainda de operacionalização educativa vão para lá da arte e da técnica de ensinar, de transmitir conhecimento histórico.

Partilha-se a conceção que a História pretende (re)construir a realidade do passado, procurando-se (re)construir os pensamentos, as ações, os sonhos, os desejos e os receios dos seres humanos dessa realidade histórica. Assim, a História procura compreender diversas realidades culturais, pois estas ocorreram em tempos e contextos distintos dos “nossos”. Para além, da diversidade cultural que é inerente ao estudo da vida humana em tempos vários, pois “nós” que queremos compreender essa realidade somos frutos de uma cultura e os “outros” que pretendemos compreender de “outra”, é de sublinhar que temos em comum o facto de sermos humanos e de o sermos fruto de cruzamento de diversas realidades culturais. Portanto, no desenvolvimento do conhecimento e do pensamento histórico, numa linha de orientação temporal, coexistem, natural e legitimamente, várias culturas que dialogam.

A História ciência surge como disciplina nos diferentes anos e níveis de ensino que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento histórico através do estudo de diversas realidades contextualizadas culturalmente.

O pensamento histórico permite (re)construir as ações e as interações humanas ao longo do tempo materializando-as – conceitos substantivos. Estes conceitos, vulgarmente pensados como “conteúdos” curriculares, dão corpo às realidades que se pretendem compreender, mas têm de ser contextualizados e historicizados culturalmente, pois o significado de “camponês” ou “liberdade”, na atualidade, é distinto de outras realidades históricas. A (re)construção substantiva envolve o processo de investigação específico da História e aciona conceitos acerca do que é “fazer-se História” – conceitos metahistóricos ou “conceitos de segunda ordem”. Estes conceitos metahistóricos estão relacionados com questões acerca de “como é que sabemos o

¹ Isabel Barca, «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História», en *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, ed. por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 59-70.

que aconteceu”, “como se explicam eventos e processos históricos”, “como se narra historicamente” e “por que é que, tão frequentemente, temos diversas narrativas históricas”, ou seja, ideias acerca de conceitos como evidência, explicação e narrativa histórica, em articulação com outros como, por exemplo, orientação temporal, significância e empatia histórica.

A Educação Histórica pode ser pensada atendendo a quatro pontos-chave:

(...) en primera instancia, el lugar central que se le da a la epistemología de la ciencia histórica para pensar la didáctica de la Historia, (...); en segundo lugar, el paso de la contemplación a la acción, como indicador de aprendizaje, permite evidenciar la conexión entre la Historia y la vida práctica, un punto esencial para entender la relevancia del conocimiento histórico en el siglo XXI; en tercer lugar, la recuperación de las ideas previas de los estudiantes y su agencia en el proceso formativo, promueve ejercicios de enseñanza sustentados en el sentido que se le otorga a lo que se aprende; finalmente, entender al docente como un intelectual orgánico que investiga y construye conocimiento junto a sus estudiantes (...)².

Salienta-se que a História e a Aprendizagem histórica é própria do ser humano e que este é, natural e legitimamente, um ser cultural diverso. Numa perspetiva cognitivista e construtivista social, quando pensamos em promover a aprendizagem temos de atender à diversidade dos seres humanos, das suas experiências, carências e interesses fruto das suas vivências culturais. Ou seja, num processo de aprendizagem temos de atender de forma intencional as ideias prévias, as experiências e os modos de fazer sentido do mundo que cada ser humano constrói e traz consigo para desenvolver o seu pensamento e conhecimento. Este contexto prévio de fazer sentido de si, da sua realidade e das realidades com que interage que lhe permite reconhecer-se a si, também, em contraponto com o “outro” com que interage (colegas, professor,...) contribui, num diálogo intercultural, para a formação e estabilização da identidade de cada ser humano, cada aprendiz. Assim, qualquer processo de aprendizagem deve atender intencionalmente a este mundo prévio, que pode ser tácito e não consciente, que pode ser ingénuo e/ou mais ou menos sofisticado, e por isso é crucial que todos os envolvidos no processo de aprendizagem conheçam os pontos culturais de partida para terem oportunidade de os desafiar, desconstruir, complexificar e reconstruir. Realça-se que todos os intervenientes no processo de aprendizagem (decisores curriculares, professores, autores de manuais escolares,...) carregam consigo o seu mundo prévio.

Partindo dos mundos culturais prévios dos intervenientes no processo de aprendizagem podemos estruturar os desafios históricos com base na metodologia da História. Atualmente

² Nilson Ibagón, «Resignificar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Colombia. Caminos posibles a partir de la Educación Histórica», en *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, ed. por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago y Mariana Lagarto (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 115-124.

existem várias propostas de operacionalização do processo de aprendizagem³, destacando-se aqui a Aula-Oficina⁴ e a Aula Histórica⁵, que ancoradas em propostas epistemológicas diferentes mas dialogantes, podem orientar a ação educativa de modo a que os aprendentes experienciem “fazer História” e desta forma, dialoguem com culturas diferentes historicamente contextualizadas, o que lhes pode permitir dar sentido ao percurso da humanidade, inscrevendo-se a si próprio nesse percurso numa lógica de orientação temporal, de modo a tomar decisões e agir na vida prática.

Nesta linha, o modo como cada ser humano constrói e dá sentido à sua aprendizagem, nomeadamente histórica, será também intercultural⁶. No contexto educativo a cultura histórica de cada um fruto das suas experiências, da memória individual e coletiva (história pública), dialoga com a história disciplinar em que cada aprendente, cada ser humano estudará de forma metodológica-científica outras culturas (de outros tempos, espaços, crenças, quadros mentais,...). Neste diálogo intercultural, entre a cultura histórica de cada um e a história disciplinar, o ser humano (o aprendente) dará sentido ao passado e ao presente, tendo em conta o “seu próprio passado cultural” desafiado pela História, bem como poderá desenhar horizontes de expectativa.

A narrativa histórica que é a face material da História, forma e enforma a identidade, permite dar sentido e significado à experiência de compreensão histórica da humanidade em que se inscreve, sendo o reflexo e o modo de reconstrução de consciência histórica⁷. Ora a aprendizagem histórica é, natural e legitimamente, pensada e materializada narrativamente. O modo como narramos historicamente é alicerçado em diferentes questionamentos, fruto de distintas carências, interesses, experiências e vivências, que contribuem para o modo como se dá sentido e significado às realidades históricas de diversos seres humanos, de diversas culturas (tempo, espaço, costumes, tradições, crenças,...) que se procuram compreender contextualizadamente numa lógica de orientação temporal. Neste sentido, a aprendizagem histórica será o processo de digerir a experiência de tempo através de e no desenvolvimento de competência narrativa. Esta competência narrativa passa por se ser capaz de experienciar historicamente e em relação com: a atualidade e o passado; o todo temporal/cultural que

³ Marília Gago y Ana Ribeiro, «História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?», *Revista Portuguesa de História* 53 (2022): 61-78.

⁴ Barca, «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História», 66-67.

⁵ Maria Auxiliadora Schmidt, «Percurso dialógico com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica», em *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, ed. por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago y Mariana Lagarto (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 17-32.

⁶ Jörn Rüsen, *Cultura Histórica, Formação e Identidade – Sobre os fundamentos da Didática da História* (Curitiba: WAS Edições, 2022).

⁷ Marília Gago, *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História – concepções de professores* (Porto: CITCEM, 2018).

combina a experiência do passado com a compreensão do presente e as expectativas a observar no futuro; a necessidade prática de encontrar uma trajetória através da mudança temporal.

A aprendizagem histórica está imbricada com a consciência histórica. Pensa-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, que conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente. A consciência histórica, como ponto orientador da aprendizagem histórica, forma-se dialogando com vários mundos culturais “nossos” e dos “outros” com quem interagimos sejam do passado, do presente ou de horizontes de expectativa, e com diversas esferas culturais: história pública, história disciplinar e história ciência.

A Educação Histórica dialoga com a Epistemologia da História considerando que existem diferentes passados e várias perspectivas acerca das realidades humanas que são baseados nos diferentes modos de ler o presente, ou seja, numa interrelação de várias culturas. A narrativa emerge como o modo de dar sentido e significado às realidades humanas que se pretendem compreender, mas a narrativa para ser histórica tem de ser descritiva-explicativa, assente na evidência histórica e articulada com a aceitabilidade, inteligibilidade, plausibilidade e criticismo mútuo das diferentes perspectivas. A validade das distintas narrativas históricas deve ser pensada numa lógica de realismo crítico e de intersubjetividade, assente no debate racional e recíproco das várias narrativas, fruto e espelho de diálogos culturais. Esta procura de validação das diversas narrativas deve ser ainda sustentada nas ideias de equidade e respeito pela dignidade humana. A competência narrativa e a narrativa histórica, face material da consciência histórica, num horizonte de sofisticação seria interperspetivada e intercultural.

Estudos de Investigação

Partilhando-se o quadro teórico que tem vindo a ser desenhado no campo da Educação Histórica em estreito diálogo com a Epistemologia da História e a Epistemologia da Educação, a investigação é requerida para suportar este emergente campo epistemológico. Considerando-se que a aprendizagem histórica é intercultural e, como tal, multiperspetivada torna-se relevante compreender como é que os diversos agentes educativos pensam a multiperspetiva em História, fruto de diversas culturas que interagem. Vários estudos têm sido realizados acerca das ideias de multiperspetiva nas narrativas históricas de estudantes e professores de História, propondo-se aqui um olhar acerca de estudos desenvolvidos em Portugal, mas considerando diálogos com outros espaços culturais. Pretende-se realizar uma análise que procure uma síntese acerca de como lidam estudantes e professores com a multiperspetiva em História, nomeadamente de realidades históricas “sensíveis/difíceis,” bem como apontar algumas pistas que podem ser úteis para o processo de aprendizagem e práticas educativas.

Ideias de estudantes acerca de multiperspetiva

Nos últimos vinte e cinco anos têm sido realizados vários estudos acerca das ideias de multiperspetividade da narrativa histórica⁸ em Portugal, entre estudantes dos 10 aos 20 anos de idade, maioritariamente estudos qualitativos-descritivos e interpretativos, bem como algumas abordagens quantitativas. As conclusões dos diversos estudos apontam que a maioria dos estudantes justificam a existência de diversas perspetivas de duas formas, com diferente grau de complexidade: a. por os seus autores saberem mais ou menos informação e nesta linha decidem que a narrativa mais válida é a que apresenta informação mais detalhada, nomeadamente quando surge uma maior especificação de datas, número de intervenientes ou percentagens (caminho utilizado na atualidade por várias narrativas revisionistas e narrativas com “verdades alternativas”); b., de forma mais complexa, por essas narrativas terem sido escritas por determinado autor, que é fruto de um contexto específico que influencia a sua visão acerca da realidade que estuda, mas que os historiadores deveriam chegar a um consenso. Prevalece a ideia da procura de uma versão, da História, da verdade numa lógica de objetividade neutral.

As ideias mais elaboradas surgiram com maior frequência em estudantes num ano de escolaridade mais avançado, mas também são encontradas em estudantes mais novos, o que sugere que não é a idade um fator determinante do grau de elaboração das suas conceções históricas, em linha com as conclusões de outros estudos portugueses e ingleses⁹.

Propõe-se um olhar mais próximo sobre dois estudos de investigação focalizados na multiperspetividade em História no âmbito de uma realidade histórica que pode ser considerada como “sensível” ou “história difícil”¹⁰ - a guerra colonial e o processo de descolonização portuguesa com o regresso de Portugueses a Portugal no fim da ditadura do Estado Novo, após o 25 de Abril de 1974.

⁸ Ver os estudos de: Isabel Barca, *O pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriabilidade da explicação histórica* (Braga: CEEP, 2000); Marília Gago, *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem* (Maputo: EPM-CELP, 2012); Marília Gago, «Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica», em *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, ed. por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago y Mariana Lagarto (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 181-198.

⁹ Ver os estudos/publicações de: Peter Lee, «Progressão da compreensão dos alunos em História», em *Perspectivas em educação - Histórica Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, ed. por Isabel Barca (Braga: CEEP, 2001), 13-27; Peter Lee, «Why learn History?», in *Learning History*, eds. Alaric Dickinson, Peter Lee and Peter Rogers (London: Heinemann Educational, 1984), 1-20; Barca, *O pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriabilidade da explicação histórica...*; Marília Gago, «Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica», 181-198.

¹⁰ Bodo von Borries, *Jovens e Consciência Histórica* (Curitiba: W&S Editores, 2018).

Neste sentido, realizou-se um estudo qualitativo que contou com a participação de 83 estudantes com 11-12 anos¹¹, que com base em diverso material histórico de contextualização acerca do tema em estudo, foram desafiados a lidar com quatro perspectivas distintas acerca da guerra colonial e do processo de descolonização portuguesa em África. Essas quatro perspectivas tinham como autores: a. António de Oliveira Salazar, presidente do conselho de ministros de 1933 a 1968, durante a ditadura do Estado Novo; b. Marcello Caetano, presidente do conselho de ministros de 1968 a 1974, durante a ditadura do Estado Novo; c. Declaração do Movimento para a Libertação de Angola (MPLA) acerca do assassinato do líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), 1973; d. Manuela Silva, economista portuguesa que na clandestinidade durante a ditadura do Estado Novo publicou o livro “Portugal pode passar sem as colónias?”, em 1974. Estas diferentes perspectivas eram acompanhadas por um conjunto de questões abertas que foram estruturadas de modo a promover a reflexão acerca destas diversas perspectivas. Assim podemos considerar quatro conjuntos de questões com diferentes objetivos: Etapa I – Pergunta preparatória para a compreensão das diferentes mensagens; Etapa II – Cruzamento de fontes – semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas – perguntas-retrato de diversas posturas; Etapa III – Cruzamento de fontes: reflexão e fundamentação da opinião; Etapa IV - Problematização: relação passado e presente. Aqui iremos focalizar a nossa atenção às ideias que emergiram das respostas dos estudantes a quatro questões de duas etapas:

Etapa III – Cruzamento de fontes: reflexão e fundamentação da opinião

4. Na tua opinião, porque razão os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos?
5. Encontras algumas razões no texto 1 que suportem as ideias do texto 2 quanto à política colonizadora de Portugal?
7. Os autores dos textos 1 e 2 terão as mesmas ideias políticas do que os autores dos textos 3 e 4 quanto aos territórios africanos?

Etapa IV - Problematização: relação passado e presente

11. De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa hoje? Justifica a tua resposta.

Das respostas dos estudantes a estas questões emergiram três perfis de ideias que foram categorizados, em 2021, da seguinte forma: “Sem tomada de posição/decisão”; “Nós...”; “Nós e os Outros...”.

As ideias dos estudantes que sugeriram o perfil “Sem tomada de posição/decisão” descreviam as duas posições em relação à guerra colonial e ao processo de descolonização, mas não indiciam

¹¹ Estudo realizado e revisitado por Isabel Barca e Marília Gago durante o 2000-2001 e 2021.

o seu próprio ponto de vista acerca do tema em estudo. Assim, o António de 11 anos refere que os autores têm diversas perspetivas porque “Eles discordam quanto à independência dos territórios africanos porque os autores do texto 3 [Movimento para a Libertação de Angola] queriam a independência porque eram habitantes de uma das colónias de Portugal e queriam ter liberdade e o Marcello Caetano [Presidente do conselho de ministros português, 1968-1974] não queria a independência das colónias de Portugal”.

Outros estudantes apresentaram ideias acerca desta realidade histórica que apontam para um olhar focalizado nos “nossos”, no “nós” dos colonos, sem atender ao olhar dos colonizados. A Manuela de 11 anos considera que a perspetiva mais válida “É o 2 [Marcello Caetano, Presidente do conselho de ministros português, 1968-1974], porque se calha de termos parentes sem possibilidades de voltar para Portugal continental, e se essa colónia quer ficar independente, nós não devemos deixar”. Esta estudante demonstra uma preocupação central e dominante no bem-estar dos “seus”, sem equacionar o bem-estar e os direitos dos “outros”.

Alguns estudantes apresentaram ideias mais sofisticadas acerca da realidade em análise e do modo como a mesma é narrada multiperspetivamente. Assim, as suas ideias apontam para a compreensão de “Nós e os outros...”, em que contextualizando a situação, tomam uma decisão assente nos direitos que todos devem ter, independentemente de serem dos “nossos” ou dos “outros”. Para a Joana de 11 anos “Os textos 2 [Marcello Caetano] e 3 [Movimento para a Libertação de Angola] discordam quanto à independência porque Marcello Caetano é que mandava nos Angolanos e os Angolanos queriam a independência (...) por isso houve uma guerra, mas as colónias merecem a independência”.

Em linha com o estudo de investigação apresentado anteriormente, procurou-se compreender através de um estudo exploratório qualitativo-descritivo como é que os professores de História portugueses abordariam esta mesma realidade histórica em sala de aula - práticas educativas. Participaram duas dezenas de professores com uma média de idade de 48,8 anos e uma média de tempo de serviço de 20,3 anos. Através de entrevista, questionou-se qual seria a melhor opção para abordar a revolução 25 de Abril de 1974, que colocou fim à ditadura do Estado Novo e à guerra colonial provocando a descolonização e o retorno de Portugueses colonos a Portugal. Assim, solicitou-se que os professores escolhessem entre duas opções de como abordar esta “história difícil” e justificassem a sua opção. Pediu-se, ainda, que explicitassem que recursos, fontes e tarefas utilizariam na sua aula de História. As duas opções propostas foram:

1. Desenvolveria o tema da descolonização portuguesa
 - a. de forma abrangente, mas tendo em mente que o retorno dos Portugueses de Ultramar após o 25 de Abril de 1974 foi o processo menos conseguido desta revolução que defendia a democracia e a liberdade; ou

- b. sem abordar se foi, ou não, um processo menos conseguido desta revolução, pois não queria correr o risco de os alunos se fixarem neste aspeto e construírem uma visão deturpada do 25 de Abril de 1974.

As respostas dos participantes oscilaram, em termos de frequência, entre as duas opções. As ideias presentes nas justificações apontam, em ambos os casos, para a procura de imparcialidade. Assim, os professores que escolheram a opção a. justificam a sua escolha por “Apesar de considerar que o processo não foi bem conseguido, mas também não foi obrigatoriamente o menos conseguido... carece de mais investigação (...) parece-me que é o que permite uma abordagem mais imparcial”. Os professores que escolheram a opção b., justificam que “Quando leciono temáticas que possam implicar abordagens controversas, há que explorar (...) não emitindo juízos de valor...” “Como docente, tento transmitir os dados históricos numa perspetiva imparcial”.

Parece haver uma perspetiva partilhada de evitar trazer para a sala de aula o passado “sensível”, a “história difícil”. Mas, quando equacionam abordar o tema na sala de aula propõem duas formas de abordagem. A maioria dos professores participantes, coloca o foco no estudante, na utilização de fontes diversas em termos de suporte e mensagem, numa lógica de debate multiperspetivado dos agentes e interpretação da realidade histórica. No entanto, ressaltam que o professor não deve emitir juízos de valor, nem é explícito o debate da validade das diferentes perspetivas, o que parece indiciar a ideia que todas as perspetivas têm validade semelhante. Outros professores colocam o foco no professor e no uso de recursos/fontes diversas, mas sem referirem, explicitamente, a diversidade de mensagem, procurando o relato da testemunha e atendendo à identidade da família dos estudantes.

Neste estudo exploratório surgiu um caso particular. Uma professora considerou que deveria existir uma opção c. Assim, referiu que escutaria as ideias dos estudantes “uma vez que os alunos têm nos seus contextos familiares histórias sobre “retornados” e/ou elementos que defenderam ou estiveram relacionados com a luta pela independência da colónia, posteriormente pediria para analisar fontes variadas (escritas, iconográficas e documentários) que retratassem as várias perspetivas do processo (...). Num momento final poderia ainda haver espaço para uma reflexão, por exemplo, sobre a diferença entre “memória” e a “História” (...).”

Algumas considerações

A aprendizagem histórica, num mundo em rápida e expandida interrelação, contribui para uma “leitura” mais complexa do mundo promovendo a crítica e contextualização histórica de narrativas, que encerram mensagens diferenciadas em virtude de diferentes intenções e objetivos vários dos seres humanos que as constroem, de forma a promover uma compreensão mais abrangente e profunda acerca da realidade que se tenta explicar e dar sentido/significado.

Parece ser crucial distinguir as assunções racionais de pressupostos emocionais orientados por interesses pessoais ou de grupos, sejam estes de foro político, económico, nacional ou outros¹². Este debate, em torno do que nos une com respeito pelo que nos diferencia¹³, pode e deve ser realizado em situações educativas concretas, na sala de aula ou noutros contextos, e serem alvo de investigação¹⁴. Atendendo aos dados de investigação empírica partilhados, em Portugal há uma tentativa de implementação das propostas da Educação Histórica, mas coexistem tendências de perpetuar algumas ideias ingénuas fruto da História pública em nome de um “bem comum”, que ~~é~~ ~~será~~ ~~de~~ poderá ser só de alguns. Parece ser necessário repensar o “nosso” contexto quando lidamos com realidades “históricas difíceis”, dialogando intersubjetivamente com as culturas históricas, sem se cair em debates de conflito e agendas de exacerbamento das diferenças e de nacionalismos. O debate acerca do passado colonial deve ser tecido numa lógica dinâmica, abrangente e aprofundada, em que o que nos une enquanto humanidade seja o foco, reconhecendo-se a realidade do passado na sua totalidade - sem silêncios, omissões e/ou “branqueamentos”.

Urge debater a História nas suas diversas relações (história pública, história disciplinar e história ciência) não com uma visão em conformidade com a origem e as normas válidas intemporalmente, com o objetivo apregoado de coesão social, mas antes incorporando a, natural e legítima, diversidade, contingência, fragmentação e contradição das relações entre os seres humanos, direcionando-se ao futuro, sem continuar a veicular narrativas cristalizadas. Assim, “la Educación Histórica, se configura como *una* posibilidad de reflexión/acción teórica y metodológica, que permite entender la presencia de la Historia en la escuela (...) y, por lo tanto, los roles de estudiantes y docentes [son los] que produce[n] finalmente una resignificación de la enseñanza y el aprendizaje”¹⁵.

O pensamento histórico deve ser promovido numa lógica de “*big picture*”¹⁶ e “*powerful knowledge*”¹⁷, para que através da competência narrativa de dar sentido e significado às realidades - do passado, do presente e do futuro -, se contribua para a construção de um entendimento empático intercultural, em que a história de cada um (pública, disciplinar,...) ingresse na pluralidade das inúmeras perspetivas que dialogam criticamente, sem abdicar da sua

¹² Michael Oakeshott, *Experience and Its Modes* (Cambridge: Cambridge Press, 1933).

¹³ Jörn Rüsen, *Cultura Histórica, Formação e Identidade* (Curitiba: WAS Edições, 2022).

¹⁴ Peter Lee, «Historical Literacy and Transformative History», en *The Future of the Past: Why History Education Matters*, eds. Lukas Perikleous y Denis Shemilt, (Nicosia: UNDP-ACT, 2011), 129-167.

¹⁵ Ibagón, «Resignificar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Colombia. Caminos posibles a partir de la Educación Histórica», 122-123.

¹⁶ Dennis Shemilt, «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?», en *The Future of the Past: Why History Education Matters*, eds. Lukas Perikleous y Denis Shemilt, (Nicosia: UNDP-ACT, 2011), 69-127.

¹⁷ Arthur Chapman, *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (London: UCL Press, 2021).

própria identidade em permanente reconstrução. Um ser humano que se sinta incluído na Humanidade como um todo.

Referências Citadas

- Barca, Isabel. «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História». En *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, editado por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago, 59-70. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021.
- Barca, Isabel, *O pensamento histórico dos jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: CEEP, 2000.
- Chapman, Arthur, *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press, 2021.
- Gago, Marília y Ribeiro, Ana, «História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?», *Revista Portuguesa de História* 53 (2022): 61-78.
- Gago, Marília, «Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica». En *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, editado por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago e Mariana Lagarto, 181-198 . Porto: CITCEM, 2021.
- Gago, Marília, *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História – conceções de professores*. Porto: CITCEM, 2018.
- Gago, Marília, *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspectiva no Processo de Aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP, 2012.
- Ibagón, Nilson, «Resignificar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Colombia. Caminos posibles a partir de la Educación Histórica». En *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, editado por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago e Mariana Lagarto, 115-124. Porto: CITCEM, 2021.
- Lee, Peter, «Progressão da compreensão dos alunos em História». En *Perspectivas em educação - Histórica Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, editado por Isabel Barca, 13-27. Braga: CEEP, 2001.
- Lee, Peter, «Historical Literacy and Transformative History», In *The Future of the Past: Why History Education Matters*, edited for Lukas Perikleous y Denis Shemilt, 129-167. Nicosia: UNDP-ACT, 2011.
- Lee, Peer, «Why learn History? », In *Learning History*, edited for Alaric Dickinson, Peter Lee and Peter Rogers, 1-20. London: Heinemann Educational, 1984.
- Oakeshott, Michael, *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge Press, 1933.
- Rüsen, Jörn, *Cultura Histórica, Formação e Identidade – Sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: WAS Edições, 2022.
- Schmidt, Maria Auxiliadora, «Percurso dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica». En *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, editado por Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago e Mariana Lagarto, 17-32, Porto: CITCEM, 2021.

Shemilt, Dennis, «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?», In *The Future of the Past: Why History Education Matters*, edited for Lukas Perikleous and Denis Shemilt, 69-127. Nicosia: UNDP-ACT, 2011.

von Borries, Bodo, *Jovens e Consciência Histórica*. Curitiba: W&S Editores, 2018.