

Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios

For an Historical Learning: From the Myths to the Challenges

Ana Isabel Moreira*

RESUMO

Este trabalho tem como propósito contribuir para a reflexão sobre os sentidos conferidos à “aprendizagem histórica” nos dias atuais. Partido de pressupostos teóricos que sustentam uma particular concepção de Educação Histórica, por exemplo no contexto português, coloca em diálogo tópicos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem da História na sala de aula. Se o foco da ação educativa é a formação de cidadãos historicamente esclarecidos e socialmente comprometidos, então justificar-se-á esta discussão sobre o papel do aluno e o desenvolvimento de sua consciência histórica, a prática pedagógica do professor de História e a lógica por detrás de seu profissionalismo ou, ainda, os recursos didáticos mobilizados e os códigos disciplinares que os marcam. Porventura, será num limiar entre os mitos do passado e os desafios da contemporaneidade que a aprendizagem histórica vai-se fazendo.

Palavras-chave: educação histórica; aprendizagem histórica; professores e alunos.

ABSTRACT

The purpose of this work is to contribute for a more ample reflection about the senses conferred to the “historical learning” of today. Starting from theoretical assumptions that sustain a particular History Education, for instance in the Portuguese context, it creates a dialogue between topics subjacent to the process of teaching and learning of History in the classroom. If the focus of educational action is the formation of historically enlightened and socially committed citizens, this discussion is justified, since it is about the role of the students and the development of their historical consciousness, the History teachers’ pedagogical practice and the logic behind their professionalism or, yet, about the didactic resources mobilized and the disciplinary codes that mark them. Perhaps, it will be in a threshold between the myths of the past and the challenges of today that the historical learning is done.

Keywords: history education; historical learning; teachers and students.

* Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM), Porto, Portugal. ana_m0reira@hotmail.com

O tempo presente é, com clarividência, testemunho de populismos em crescendo, de opiniões e atitudes xenófobas ou misóginas que se multiplicam, da fácil disseminação de notícias falsas por via dos meios de comunicação e das redes sociais. Depois, desde a população em geral até aos principais representantes de estados democráticos, vão-se mobilizando, de modo tantas vezes irrefletido, conceitos como “nacionalista”, “fronteiras”, “passado nacional”, “memória coletiva”, sem se considerarem os contornos históricos subjacentes aos mesmos.

Mais recentemente, no atípico ano de 2020 em curso, a vandalização de estátuas, um pouco por todo o mundo ocidental, representativas de personalidades históricas com eventuais ligações a ações colonialistas e discriminatórias, testemunhou a dificuldade de alguns em analisar a realidade de outras épocas à luz dos valores que nesse tempo prevaleciam. Observar, hoje, a representação material do monarca belga Leopoldo II ou do britânico (conhecido como traficante de escravos) Edward Colson não significa um obrigatório corroborar de práticas concretizadas no passado. De outra forma, pode significar o mote para a assunção de um pensamento crítico, argumentativo, reconstrutor de uns quantos pontos de vista sempre iguais e, por consequência, para a compreensão de que o sentido de cidadania, os direitos humanos ou a civilização no geral foram evoluindo.

Talvez se compreenda, então, a necessidade de uma literacia histórica (LEE, 2016), também decorrente de um processo de aprendizagem experienciado, iniciada desde cedo e transversal às diversas gerações. Entenda-se aquela literacia não como uma transformação dos indivíduos em historiadores, capazes de manusear uma gramática própria e técnicas de pesquisa específicas, mas antes como um contributo formativo para que os mesmos afirmem-se como seres conhecedores e perscrutadores, capazes de converter conteúdos isolados numa apropriação complexa das ideias históricas, num “pensar historicamente” (SEIXAS, 2004, 2012; SCHMIDT e URBAN, 2018).

Expõem-se, doravante, as potencialidades de se considerarem, em relação à História, a sua dimensão científica a par de outras, como a curricular, a pedagógica ou a didática. Porque sendo aquela, também, uma disciplina escolar, aprendida desde idades primárias, as dimensões aludidas parecem não poder ser, nessa circunstância, pensadas em separado, particularmente se a perspe-

tiva primeira é a de uma ampliação democrática do que se vai entendendo como aprendizagem histórica.

Não raras vezes, os investigadores (CHAPMAN, 2009; BARCA e CAINELLI, 2018) notam que os alunos não se mostram dotados de competências, ferramentas e saberes fundamentais para conferir sentido à História, portanto para a interpretar e entender. É-lhes impensável discutir argumentos históricos inerentes a diferentes pontos de vista, quase como se apelassem à existência de uma verdade estática e imutável ou, por outras palavras, de um passado “domesticado pela história factual sempre repetida” (CAINELLI e BARCA, 2018, p. 14). Muitas vezes, até, fundamentando-a em (des)informação que pulula, sem filtro algum, nas redes sociais e que aqueles alunos consomem e mobilizam sem qualquer sentido indagador.

É daí que se percebem os benefícios de um diálogo entre a História como ciência e a História sob a forma de práticas educativas, até porque “la historia en la escuela y fuera de ella no debe estar basada en perspectivas unidimensionales y descontextualizadas” (MARTÍN e MARTÍNEZ, 2019, p. 11).

Assim, advoga-se, também em Portugal, de há uns anos a esta parte, uma generalizada e real educação histórica, resultante da ponderada articulação entre “o que se aprende” e “como se aprende” (ALVES, 2001; BARCA, 2007, 2015; SCHMIDT e URBAN, 2018). Desde o contexto escolar, pretende-se que os sujeitos desenvolvam o pensamento e a consciência histórica, particularmente como *reorientação cognitiva* que evita a naturalização do saber (substantivo), e, ainda, como aprendizagem para a mudança social, num mundo que se tem de ler (e entender) sob múltiplas perspetivas (LAVILLE, 1999; LEE, 2016).

Todavia, se, por um lado, a ação no âmbito educativo, por vezes, resvala somente para os conteúdos substantivos, para o factual pelo factual, sem que se procure adequar a cognição própria da História à Educação e suas finalidades (até mesmo quando nos parece que este é um cenário já ultrapassado e só presente no seio das opiniões do senso comum); por outro, a articulação entre a dimensão cognitiva e a dimensão disciplinar, subjacente às políticas educativas, às vezes tende, também, a ser erroneamente assumida, afirmando-se uma espécie de cultura escolar (e código disciplinar) assente na mera perspetiva instrumental da transposição didática (GÓMEZ et al., 2018; SCHMIDT e URBAN, 2018; MEDINA et al., 2020).

Na verdade, evitar feudos separatistas ou condicionamentos à interação

entre diferentes faces que fazem uma mesma área poderá ser, porventura, a opção. Como afirmam Metzger e Harris (2018, p. 66):

moving beyond disciplinary and socio-cultural approaches, studies of historical consciousness may enlighten researchers as well as policymakers and practitioners about the utility of history and history education in people's everyday lives.

E essa educação histórica pode, em última análise, contribuir para a asunção de uma cidadania democrática, multicultural e socialmente comprometida. Por isso, que ultrapassa identidades nacionais restritas, que contraria intenções de reescrita ou branqueamento do acontecido, que permite relacionar dinamicamente tempos distintos, que coloca em perspectiva histórica os problemas das sociedades atuais (BARTON e LEVSTIK, 2004, 2008; ARMAS CASTRO e LÓPEZ-FACAL, 2012).

Ao longo das próximas páginas, procurar-se-á desenvolver, sob a forma de um ensaio, as ideias antes explicitadas, de modo a proporcionar uma reflexão fundamentada sobre (o ensino e) a aprendizagem da História que é disciplina escolar, bem como sobre a relevância eventual da formação histórica das gerações mais jovens, além da mera presença daquela área do saber nas matrizes curriculares oficiais.

UMA APROXIMAÇÃO À DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (DA HISTÓRIA)

Epistemologicamente, e segundo Lee (2016), a História pode ser considerada de acordo com dois sentidos: uma área do conhecimento com conteúdos e métodos próprios que, de alguma forma, marcam a compreensão e representação do passado e, em simultâneo, uma possibilidade de reflexão mais ampla sobre tal conhecimento (histórico), favorecendo as intervenções no mundo em que cada um se movimenta. A História, já enquanto disciplina escolar, tem de se sustentar nesse duplo carácter epistemológico, uma vez que, efetivamente, “os sujeitos aprendem a pensar historicamente enquanto aprendem História” (SOUZA, 2018, p. 148).

Constata-se, então, a existência de uma ciência, por isso com marcas de realização humana, que transforma o passado num saber fundamentado e inteligível a partir de determinados critérios e procedimentos, bem como se no-

ta a possível organização desses conteúdos (históricos) para a orientação temporal na vida prática quotidiana de cada sujeito (RÜSEN, 2010), pela mobilização de perspectivas mais abrangentes e pela capacidade de se evitar o *presentismo* ou as constatações mais imediatistas. Relacionadas, as duas dimensões podem assumir-se como contributo fundamental para que a aprendizagem histórica não seja, antes, uma forma de doutrinação, utilitarista, enviesando a racionalidade inerente ao pensamento histórico (SOUZA, 2018).

Importa reconhecer, pois, que com cada vez maior ênfase defende-se que a História não se completa num raciocínio que é cópia do passado ou num conjunto de enfoques lineares, apenas descritivos e acríticos (MARTÍN e MARTÍNEZ, 2019). Esta tendência, aliás, vai permanecendo, hoje, sobretudo no seio de certa frivolidade, ao mesmo tempo que a investigação tende a esclarecer que saber História é, pelo contrário, mais do que isso (MOREIRA, 2018). É desenvolver um conjunto de competências cognitivas que favorecerão uma mais aprofundada compreensão, diacrónica e multiperspetivada, da Humanidade, tomando consciência da utilidade intrínseca da conceção do passado elaborada para o uso funcional e pessoal numa realidade concreta. Para que seja possível, desta forma, potenciar uma participação ativa, refletida e crítica nas sociedades democráticas, atuais, onde circulam inúmeras interpretações assumidas (BARTON e LEVSTIK, 2004, 2008; ARMAS CASTRO e LÓPEZ-FACAL, 2012).

Assim, tome-se a aprendizagem daquelas particulares capacidades para (também) considerar o passado, e que permitem ir além da mera acumulação de conhecimentos memorizados, como aquilo que subjaz à construção de um pensamento que se pode apelidar de histórico (SEIXAS, 2004, 2012; RÜSEN, 2010; ALVES, 2016; BARCA, 2019a, 2019b). Os sujeitos vivenciam, ao desenvolver esse pensamento histórico, a oportunidade de ampliação objetiva dos seus horizontes no mundo habitado (BARCA, 2019b), se realmente assumirem um papel ativo na investigação da História e na análise das diferentes evidências disponíveis, articulando-as com ideias pré-concebidas sobre a mesma (LEE, 2005, 2016).

Retomando aquela ideia inicial, a História pode ser considerada segundo os conhecimentos substantivos, que se referem a nomes, datas e acontecimentos históricos concretos e que possibilitam representar o passado ou segundo os conceitos metodológicos (de “segunda ordem”), isto é, capacidades e com-

petências que organizam e explicam os saberes substantivos e que permitem responder a questões históricas de forma holística e sustentada (SEIXAS e MORTON, 2013; CASTILLO, 2015). Por sua vez, a conciliação entre ambos é fundamental para que a História não se esgote num cânone de dados a transmitir à geração subsequente, pois a mesma “são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias” e, como não são independentes um do outro, “há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias” (VON BORRIES, 2016, p. 179).

Conceptualizam-se, deste modo, um conjunto de especificidades que podem, se encaradas neste sentido, dotar o ensino da História de contornos mais pertinentes. De acordo com Martineau (2002, p. 119), esse ensino deve ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento do “pensamento crítico y creativo”, para que a aprendizagem experimentada pelos alunos os faça capazes, dentro e fora do âmbito académico, de analisar tempos diferentes e de imaginar futuros alternativos perante a evolução das questões sociais contemporâneas. Na volatilidade do quotidiano em curso, tal como se aludiu no início deste texto, a racionalidade crítica tem, de facto, de ser qualidade assumida pelos agentes históricos que atuam no seio de uma Humanidade tão vasta e intrincada.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ALGUNS APONTAMENTOS

As palavras de Metzger e Harris (2018, p. 61), relativamente à educação histórica, são francamente reveladoras: “history education is now a burgeoning area of inquiry conducted by researchers around the globe”. De facto, desde as décadas de 60/70 do século passado, no Reino Unido, aquela tem-se afirmado como área de investigação específica, orientada para os processos de ensino e de aprendizagem da História, mas distinguindo-se de “outras linhas de pesquisa sobre o aprendizado histórico, por marcar sua fundamentação no campo da história, e não na educação, pedagogia ou psicologia” (RAMOS e CAINELLI, 2015, p. 11). E, com maior incisão, as últimas três décadas têm sido fundamentais para a multiplicação de pesquisas acontecidas em diferentes contextos nacionais (KÖSTER et al., 2014; CHAPMAN e WILSCHUT, 2015; CARRETERO et al., 2017; MEDINA et al., 2020). São estudos sobre o modo como os mais jovens leem ou escrevem a História (aquém e além-fronteiras),

sobre as identidades coletivas perfilhadas e a sua influência nas concepções e narrativas históricas construídas, ou sobre o entendimento da vida diária presente e de certa orientação para o futuro permitidos pelo conhecimento do passado (METZGER e HARRIS, 2018).

Essa educação histórica, na sequência dos elementos epistémicos descritos na secção anterior, parece evidenciar-se como francamente relevante no que concerne à vivência educativa atual. Com efeito, ponderar sobre as práticas pedagógicas subjacentes a uma concepção específica e situada da aprendizagem histórica permite analisar potencialidades e fragilidades de currículos oficiais prescritos, de opções didáticas assumidas na sala de aula, de posições tomadas relativamente à História e suas funções educativas e sociais (SCHMIDT, 2009; SOUZA, 2018).

As várias decisões, pedagógicas ou didáticas, com impacto no espaço da escola precisam, pois, emergir como oportunidades para os estudantes ponderarem dimensões históricas fundamentais, situando-se num contexto particular e constatando que, face a um mesmo acontecimento ou atuação, cada narrativa considerada pode veicular um olhar distinto. Por conseguinte, o pensar com a História vai-se desenhando para os mesmos, também enquanto cidadãos, como uma ação agregadora de vários elementos interligados; e se aquela, para além de surgir como área do saber, assentar numa dimensão curricular adequada, pode ser assim ensinada e aprendida.

Nessa escola, lugar onde os alunos contactam com informações várias, artefactos diversos e atitudes culturalmente validadas, leciona-se uma disciplina de História que aparece, como qualquer outra, sustentada num património curricular próprio. Em Portugal, porventura como em vários outros lugares do mundo, fará sentido que o mesmo inclua as ferramentas de que os mais novos precisam para compreender o mundo “a través de una orientación temporal definida por su sentido” (MARTÍN e MARTÍNEZ, 2019, p. 16).

Como tal, mais do que uma visão tradicional da História, que somente exalta certos períodos e acontecimentos do passado, aqueles que não comprometem o orgulho nacional e antes reforçam o nacionalismo banal quotidiano (BILLIG, 2014), será necessário afirmar, cada vez com maior veemência, um outro paradigma para o ensino e a aprendizagem da disciplina e pelo qual se clarifique “la conciencia histórica como lugar de aprendizaje” (SCHMIDT, 2019, p. 39).

Estudos nacionais e internacionais (GAGO, 2018b; MOREIRA, 2018; SAÍZ e BARCA, 2019), por exemplo, dão conta que, ainda hoje, e em alguns contextos, a “finalidad de la historia escolar sigue más cerca de una perspectiva romántica de construcción de identidades nacionales que de una formación crítica de la ciudadanía” (SAÍZ, 2015, p. 40). Às vezes, até, pela perspectiva daqueles que ainda se formam para a profissão docente.

Depois, e pese embora não sejam casos raros aqueles estudantes que sabem argumentar, mobilizando critérios de segunda ordem válidos, em relação às visões da História apresentadas (BARCA, 2019b), muitos outros, como alguns dos mais jovens estudantes portugueses, mantêm-se como um caso ilustrativo de uma identidade retrospectiva, isto é, uma identidade orientada para o passado e a tradição, nostálgica, marcada pelo encantamento histórico (GAGO, 2018b; MOREIRA, 2018). Será naqueles, que para lá de um ensino de verdades únicas e quase fixas assumem as potencialidades da multiperspetiva (fundada na evidência), que reside a esperança!

Neles e, porventura, numa didática humanista da História (SCHMIDT, 2019), se aplicada com foco num certo desejo de interculturalidade e de valorização das distintas idiossincrasias locais, assim como numa aprendizagem histórica que, nesse sentido, pode ser consequente. Reconhecendo-se, desde logo, que “a capacidade de se utilizar assim a disciplina nada tem a ver com a sua perversão. Não invalida nem marginaliza a leccionação dos conteúdos, antes os coloca ao serviço de realidades intemporais” (ALVES, 2001, p. 28). Por outras palavras, aprender História tende a ser, assim, um aprender a ressignificar as experiências temporais da vida prática (RÜSEN, 2010; LEE, 2016; SCHMIDT, 2019).

Dos princípios do saber histórico aos princípios educativos de base ‘constitutivista’, a aula de História tornar-se-á espaço privilegiado para que os alunos “puedan pensar de forma autónoma acerca del pasado” (BARCA, 2019b, p. 327), concretizando esse pensamento sob a forma de uma narrativa abrangente, consistente e baseada numa argumentação racional e no respeito pela evidência (BARCA, 2019a). Crê-se que os estudantes que aprendem História nestas circunstâncias experienciam uma formação distinta daquela outra que “únicamente puede permitir al alumnado aprobar la asignatura, sin conseguir ningún tipo de conocimiento” (DOÑATE e FERRETE, 2019, p. 58) sobre a vida real à sua volta.

A educação histórica procura relacionar, com intenção, as teorias e as práticas no ensino da História. Por conseguinte, a investigação, com base em elementos conceptuais concretos, atenta nas ideias perfilhadas e nas práticas assumidas por professores e alunos, na sala de aula, particularmente pelo seu contributo para a promoção da consciência histórica (dos mais jovens).

Ao longo das próximas páginas, pretende-se sistematizar teoricamente, às vezes mobilizando resultados de estudos nacionais e internacionais já divulgados, as ideias gerais contidas no parágrafo anterior, parte por parte, mas reconhecendo, *a priori*, a pertinência das palavras contundentes, e nada ficcionais, de Schmidt (2002, p. 205):

o que se observa é a continuação de um descompasso entre o que os governos desejam, os professores fazem e os jovens sonham. A crise da escola continua e os modos de ensinar história na perspectiva da construção da consciência histórica, cuja essência é o modo humano de viver, permanecem ausentes da sala de aula...

O ALUNO, QUE PAPEL ASSUME?

No que concerne ao papel possível de ser assumido, pelos alunos, na aula de História, ainda não se puderam dissipar as críticas que, mediante o que acontece nas escolas, apontam o dedo ao facto de as atuais abordagens pedagógicas não contribuírem para o desenvolvimento do seu sentido indagador, fundamental até para a tomada de decisões justificadas sobre assuntos históricos (BARCA e CAINELLI, 2018).

De facto, e como pesquisas recentes testemunharam, a tradição parece francamente enraizada e vão permanecendo em percentagem avultada, nas classes de História, as atividades que se associam à exposição de conteúdos substantivos (GAGO, 2018b; GÓMEZ et al., 2018; MOREIRA, 2018). E aquela “substância do conteúdo histórico” (CASTILLO, 2015, p. 46), mais não é do que o reflexo do plasmado no currículo oficial da disciplina e nos símbolos que circulam na vida mundana coletiva, sem que sobre ela os estudantes construam um olhar criterioso, analítico, multiperspetivado. Sem que, por isso, vivenciem a experiência formativa de desenvolvimento da consciência histórica em níveis de progressão cada vez mais elevados (MOREIRA, 2018).

Não é este um ponto de vista que dispensa a dimensão substantiva, até

porque “não se pode ensinar História sem conteúdos” (LAVILLE, 1999, p. 128), antes é uma ressalva de que aqueles saberes, se investigados e relacionados, podem ser o meio para a mobilização, e aprimoramento, de competências mais amplas e consequentes, bem como para a articulação entre aspectos cognitivos, políticos, culturais, éticos, no âmbito de uma formação (social) mais integradora. No entanto, e como assina Santacana Mestre em mais um dos seus artigos *online*¹ (2019), muitas escolas continuam a não ensinar a pensar historicamente, ou seja, não fomentam o espírito crítico e não trabalham uma história partida da evidência, que permita entender o valor da diversidade.

Um dos riscos daí decorrentes é, sem dúvida, um aluno que também assimila um conjunto vasto de estereótipos, simplificações, tópicos errôneos sobre a História e a sua função social, sem sequer os querer questionar. Mais ainda quando esse aluno não tem, ali, a oportunidade para experimentar uma análise e uma interpretação complexas dos factos históricos, nomeadamente pela perceção das motivações humanas. Quando, na maior parte das intervenções pedagógicas na sala de aula, é-lhe somente permitido “repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor” (BARCA e CAINELLI, 2018, p. 3). A este propósito, mas sublinhando maior atividade dos estudantes, há investigadores (PRATS, 2001; DOÑATE e FERRETE, 2019) que salientam, e entenda-se, aqui, este como um exemplo entre vários possíveis, as potencialidades dos exercícios de empatia histórica, pois esta última “sitúa al alumno como protagonista de su aprendizaje” (DOÑATE e FERRETE, 2019, p. 58), quando cada um tem de pesquisar, colocar-se no lugar do outro, refletir.

Com rasgos de certa (r)evolução, vai sendo viável, ainda assim, reconhecer que, progressivamente, na sala de aula de História começam a ganhar importância ações que privilegiam a intervenção ativa dos alunos, como a análise de fontes históricas várias, mas sem que se imponham em definitivo (BARTON, 2010; GAGO, 2018b; MOREIRA, 2018).

Orientando a intenção presente do ensino e da aprendizagem daquela disciplina no sentido da inovação, tome-se esta como a opção por práticas pedagógicas que contribuem para a formação de cidadãos pensantes, intervenientes e que não se acomodam à repetição memorizada da narrativa nuclear, desde logo o currículo nacional precisa aproximar-se de uma História que não

é só cronológica, mas também crítica perante identidades nacionais que excluem os pontos de vista constrangedores ou de mais difícil justificação (LAVILLE, 1999; ARMAS et al., 2019).

Essas experiências formativas significativas, por exemplo, são aquelas que consideram as ideias prévias de cada um, bem como a aprendizagem histórica situada; ou, além disso, aquelas que emergem sob a forma de desafios cognitivos fundamentais para certa progressão conceptual acontecer (BARCA, 2019b). Portanto, não preconizam um conhecimento mecanizado ou uma consciência histórica de tipo exemplar (situações do passado como lições a seguir ou a evitar) (RÜSEN, 2010). Antes, apelam a um entendimento da História como uma outra forma de ver o mundo, permitindo aos alunos essa já aludida orientação no tempo, bem como um pensamento independente e respeitador do ser humano (GAGO, 2018c).

Numa sociedade de informação rápida, de imagens distorcidas, de opiniões contraditórias, os alunos do século XXI precisam realizar tarefas didáticas que lhes possibilitem aprender a mobilizar um modo distinto de pensamento, como mais uma opção válida para potenciar uma proatividade (historicamente) informada num cenário idiossincrático onde eles e outros agentes interagem (LEE, 2016; VON BORRIES, 2016).

Assim sendo, serão esses alunos mais capazes de, por exemplo, entender a relevância da contextualização em História e uma certa interpretação enviesada quando se opta pela destruição intencional de património material (retomando uma ideia mencionada no ponto introdutório deste texto). Por conseguinte, serão também mais competentes na explicitação de que não é possível, tampouco necessário, apagar ou reescrever o passado e, ao mesmo tempo, na discussão, de modo sustentado e com a objetividade possível, sobre o carácter discriminatório, desigual e intolerante de atitudes e práticas adotadas ontem e, às vezes, ainda hoje.

De uma outra forma, tais tarefas didáticas (só) podem contribuir, também, para o desenvolvimento de um perfil de consciência histórica humanista, ocasionador de uma capacidade de compreensão mais aprimorada, assim como de uma ação e tomada de decisão, por parte de cada aluno-cidadão, em consonância com o diálogo intercultural.

O PROFESSOR, QUE IDENTIDADE ADOTA?

A identidade profissional docente constrói-se de modo permanente e dinâmico, de acordo com as circunstâncias sociais, históricas e profissionais experienciadas, sendo ainda marcada pela dimensão pessoal de cada professor (DAY, 2004; MARCELO, 2011). De há uns anos a esta parte, porém, parece viver-se uma crise que afeta aquela identidade construída, porquanto há um conjunto de mudanças sociais e escolares que têm vindo a transformar o trabalho docente, a sua imagem junto da população em geral ou a valoração cultural de tal papel (DUARTE, 2016; NÓVOA, 2017).

O professor de História experimenta, também ele, aquele paradoxo que, em parte, caracteriza a sua atuação no contexto escolar. Almeja-se uma profissão desempenhada com autonomia e liberdade, portanto democrática. No entanto, multiplicam-se as definições, externas às escolas, de aprendizagens e perfis, as orientações e *rankings* que apenas reforçam o controlo e a prestação de contas e, conseqüentemente, a emergência de uma atuação *gerencialista* (GAGO, 2018a). Aliás, aquela mesma autora, num estudo realizado junto de futuros professores de História (GAGO, 2018c), em Portugal, concluiu que para eles, *ser professor*, muito próximo de tal lógica do profissionalismo docente, é gerir o comportamento dos estudantes e formar profissionais.

Implanta-se, na escola, a “bandeira” da eficiência educativa, mais do que uma vivência de real aprendizagem e crescimento mútuos. Depois, no que diz respeito à aula de História, tende a ser recorrente uma construção do conhecimento que ainda é responsabilidade maioritariamente assumida pelos professores, por exemplo, pela presença de atividades de exposição oral do docente para um grupo de passivos alunos, pela definição das sequências de tarefas ou pela seleção dos documentos históricos a utilizar e cuja análise é regulada pelas suas questões (WINEBURG, 2001; BARTON e LEVSTIK, 2004; GÓMEZ et al., 2018; MOREIRA e DUARTE, 2019). Quase como se as atividades de carácter mais tradicional – sublinhar conteúdos no manual, copiar para o caderno esquemas desenhados no quadro ou ouvir as apresentações orais – fossem o meio ideal, e incontornável, para se conseguirem cumprir as metas tantas vezes estabelecidas por outros.

De facto, os estudos nacionais e internacionais (HARRIS e BURN, 2016; MOREIRA, 2018; SAÍZ e BARCA, 2019) continuam a constatar, numa atuação

profissional que se distancia daquela que a investigação em educação histórica vai justificadamente defendendo, uma prática docente muitas vezes coincidente com uma visão unidimensional, associada a uma História que é essencial para o acesso à herança cultural acumulada e capaz de estimular o sentimento patriótico dos sujeitos. Para estes docentes, e consequentemente para os seus alunos, o ensino da disciplina é, de modo repetido, um ensino de perspetivas únicas e quase inertes. Por conseguinte, muitos desses estudantes não tomam consciência da forma como se (re)produz a narrativa nuclear nacional, não perfilham interativamente relatos alternativos e denunciadores face a abusos e injustiças, não entendem a importância de se assumirem identidades democráticas e menos sectárias (ARMAS et al., 2019).

Ponderando as especificidades do tempo presente, rapidamente se nota que enfoques mais inovadores, e até críticos, no que diz respeito às práticas de ensino da História, são inevitáveis (BARTON e LEVSTIK, 2004, 2008; MOREIRA, 2018). Porventura, como defende Gago (2018a; 2018c), a identidade profissional do docente (neste caso, da disciplina em análise) precisa firmar-se em linha com uma lógica de profissionalismo democrático. Por outras palavras, deve comprometer-se com uma aprendizagem histórica, por parte dos alunos, que deriva de uma “conceção de História transformadora e promotora de um novo Humanismo” (GAGO, 2018c, p. 517). E, desde logo no entendimento assumido pelos professores ainda em formação, pode admitir, por exemplo, que as práticas pedagógicas num qualquer contexto e as práticas investigativas no âmbito da educação histórica conseguem cruzar-se e interconectar-se (BARCA, 2019b).

Mais do que fazer uma transposição linear do currículo nacional para o quotidiano da leção da História, mais do que seguir dia após dia a normatividade do manual (ROLDÃO, 2004) ou mais do que uma modesta especialização em técnicas e saberes restritos, um docente precisa, hoje, explorar a sua capacidade para tomar decisões curriculares diversas, porque, de alguma forma, conhecimentos históricos e pedagógicos podem assim ser incorporados na estruturação de um saber atuante mais significativo. Essas decisões, por sua vez, vão adquirindo a forma de seleção dos conteúdos a trabalhar ou das estratégias de ensino adequadas aos mesmos, de atenção e criticidade face a eventuais interesses políticos, subjacentes ao ensino da História, na formação de identidades e *sentidos comuns* (SANTOMÉ, 2017), de reconhecimento da

provisoriamente das explicações (BARCA, 2019a), de desconstrução desse currículo tantas vezes oculto pela valorização de práticas pedagógicas que clarificam a inexistência de saberes fixos, sem contexto, unitários e de fácil consumo.

No final, talvez o mais relevante seja cada docente, também de História, não se desvincular de um processo reflexivo e crítico (pessoal) que integre “aspectos relacionados com os pressupostos teóricos, com os valores e a ética docente e as necessidades próprias de cada contexto” (DUARTE, 2016, p. 413). Porventura, assumindo um certo perfil de investigador social, que vai conhecendo as epistemologias da Educação e da História e que, por consequência, compromete-se com o seu contínuo desenvolvimento profissional.

AS OPÇÕES DIDÁTICAS, QUE INTENÇÕES LHES SUBJAZEM?

Continuam a repetir-se, nos dias atuais, aulas de História pelas quais não se exercita a imaginação histórica e não se cruzam distintos recursos didáticos demonstrativos de perspectivas alternativas. Assim, condicionando-se o desenvolvimento da consciência histórica de crianças e jovens (SEIXAS, 2004; RÜSEN, 2010; LEE, 2016), não raras vezes, utiliza-se apenas um ou outro documento, preferencialmente escrito, para ilustrar o exposto pela voz do professor e confere-se ao manual escolar o papel de manancial de conteúdos inequívocos (GÓMEZ et al., 2018).

Tal falta de diversidade de recursos mobilizados na aula talvez decorra da constante clarificação de orientações curriculares, da definição de intenções formativas desejáveis para a disciplina ou da especificação de resultados de aprendizagem mensuráveis (BARCA e SOLÉ, 2012) e, ainda, daquele habitual argumento, inconscientemente interiorizado pelos docentes, de que “os alunos não sabem nada” (ALVES, 2001; BARCA, 2007).

Depois, não esqueçamos, a par de investigadores vários (MERCHÁN, 2002; VALLS, 2010; AFONSO, 2013), a hegemonia do manual escolar, que permanece como artefacto fundamental para a gestão do quotidiano na sala de aula. Com certa recorrência, emerge como suporte quase absoluto das práticas que ali acontecem, sobrepondo-se mesmo aos recursos didáticos ligados às tecnologias digitais, tantas vezes elogiados nos dias que correm. E, segundo Santacana Mestre (2019), as investigações em Espanha têm revelado aquele como um elemento que, repetidamente, *enaltece glórias nacionais, fomenta o*

patriotismo e estimula o nacionalismo. De certa forma, em consonância com os mais tradicionais modelos de ensino da História que assentam numa ideia de identidade homogênea (MARTÍN e MARTÍNEZ, 2019).

Para os professores, o manual escolar é base científica para as suas explicações, clarificador dos conteúdos a ensinar, guia metodológico, apoio para as práticas didático-pedagógicas adotadas e gestor do comportamento dos alunos; para os estudantes é roteiro para acompanhar as exposições do docente, fonte para o estudo e preparação para os testes e exames, local para a concretização de exercícios (rotineiros) (MERCHÁN, 2002; VALLS, 2010; AFONSO, 2013; MOREIRA, 2018). E apesar de ali incluírem-se materiais de trabalho, às vezes de diferentes tipologias e cada vez mais diversificados, os mesmos vão sempre refletir aquela que é uma seleção de certo(s) autor(es), também de acordo com regras de edição específicas.

Não negligenciando, pois, esse aspeto mencionado, importa notar que há uma panóplia de recursos didáticos “avulsos” que evidenciam potencialidades para uma aprendizagem histórica que não se quer limitada, mas pautada pela diversidade (MOREIRA, 2018). Desde os textos historiográficos, os documentos cartográficos, os gráficos ou os frisos cronológicos, que podem estimular a observação atenta e a análise comparativa; as fontes iconográficas, se distantes de ideologias dominantes, que ocasionam a imaginação empática; as tecnologias digitais que vão estando presentes no quotidiano dos jovens; a música e os jogos que motivam pela sua ludicidade; as dramatizações e o teatro que chamam a atenção pela dinâmica própria; os debates e as pequenas discussões que favorecem a autonomia intelectual e a argumentação livre; os trabalhos de pesquisa que promovem as competências de investigação, o espírito de cidadania e o respeito pelo património histórico-cultural.

Esta multiplicidade de opções, se utilizada na sala de aula, para o ensino e a aprendizagem da História, permitirá que se escutem, com regularidade, narrativas históricas contadas a várias vozes e com diferentes intenções e, por isso, distantes de um entendimento sobre o passado especulativo ou simplista, e aparentemente singular. As próprias tarefas de investigação, normalmente mobilizadas para as pesquisas no âmbito da educação histórica, como a aula-oficina, podem usar-se como inspiração para o trabalho a desenvolver em sala de aula, isto se, de facto, o pressuposto residir na estimulação do pensamento histórico individual a partir do já conhecido (BARCA, 2019b). Na rea-

lidade, a investigação que se vincula a fundamentos teóricos vários e as ações acontecidas nos contextos educativos podem interligar-se, como referido umas linhas acima, com um intuito de reflexão para ambas as partes e sem que se comprometa qualquer uma delas.

Retomando as opções didáticas, e em jeito de súplica, parece que, de modo progressivo, vai-se tornando clarividente que os alunos podem afirmar-se como agentes sociais e participar em diversas práticas e interações comunicativas na sala de aula. Como tal, também naquele espaço, não é possível negligenciar que os mesmos “elaboram ideias pessoais sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente e durante sua vida escolar” (CASTORINA, 2010, p. 163) e que face às circunstâncias de que cada um beneficiar para o uso da História na atualidade dependerá o seu exercício da cidadania (ALVES, 2001).

PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA (NO SÉCULO XXI)

Rapidamente se constata, na sequência das conceções plasmadas nas páginas anteriores, que “as dificuldades e as potencialidades inerentes ao ensino e à aprendizagem da História ultrapassam a estreita relação entre professores e alunos ou entre alunos e manuais escolares [...]” (MOREIRA, 2018, p. 57). Se olhamos a Educação para além de um sentido utilitário, por isso segundo uma abordagem que integra as múltiplas dimensões do ser humano (Conselho da Europa [CE]², 2018), é necessário contabilizar, ainda, os contextos sociais e culturais onde os sujeitos atuam, os saberes que circulam entre os membros de sua família, no grupo de pares, noutra qualquer instituição frequentada ou as opiniões difundidas pelos meios de comunicação social.

Por conseguinte, em meia dúzia de palavras é possível apontar os contornos que podem fazer uma educação histórica contemporânea: a assunção de que o presente se pode entender criticamente: por um lado pelo ensino de um passado diverso e percebido em cada contexto ocorrido e, por outro, pela aprendizagem histórica que não é estática, mas resultante do debate alargado e que inclui “conteúdos abertos e variados” (LAVILLE, 1999, p. 137).

Ensinar História não é só enaltecer os heróis nacionais, mitificados, considerados a partir de conceções sociais promotoras de conflitos, porque assentes em bases intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas. De facto, “[...] existe

o perigo de que a omissão de acontecimentos que podem ser percebidos como controversos ou sensíveis conduza a que os alunos conheçam uma versão do passado distorcida e enganadora” (CE, 2018, p. 22). A História aprendida não pode, pois, esbarrar em fronteiras nacionais e limitar-se a explicitar linearmente a identidade coletiva subjacente a uma nação, mas tem de assentar na desconstrução histórica das identidades, na percepção esclarecida dos nacionalismos que ocasionam opiniões sobre os problemas sociais existentes em cada época (SAÍZ, 2015; SAÍZ; BARCA, 2019), no distanciamento do *presentismo* e das visões românticas e idealizadas dos factos.

A disciplina escolar, ao contrário de que continuamente evidenciam os estudos (BARTON, 2010; GREVER et al., 2011; GÓMEZ et al., 2018; MOREIRA, 2018), precisa de ser reconhecida, pelos alunos, como mais do que uma oportunidade para adquirir conhecimentos factuais, particularmente sobre as “grandes” questões políticas ao longo do tempo e sobretudo relevantes para uma participação bem-sucedida num concurso televisivo ou para um diálogo mais culto. E esta preconizada interação dialógica entre os mais novos e o passado histórico pressupõe que os mesmos “se compreendam a si próprios através da compreensão das necessidades e condições daqueles que viveram no passado” (CE, 2018, p. 24). A empatia histórica emerge, aqui, como a resposta possível. Não numa perspetiva emotiva, mas como competência do pensamento histórico (PRATS, 2001; SEIXAS e MORTON, 2013; CATILLO, 2015; DOÑATE e FERRETE, 2019) que, quando desenvolvida, permite estabelecer ligações e perceber motivações, causas e consequências de ações humanas e factos decorridos no seu tempo.

Ainda nesse sentido, o ensino e a aprendizagem na sala de aula só podem, progressivamente, distanciar-se de uma didática tradicional e expositiva; de um papel preponderante do professor; da passividade dos alunos, que somente recebem informação acabada (MOREIRA, 2018). O ponto de partida para isso será, porventura, um outro entendimento daquilo que é o *conhecimento poderoso* – aquele “que pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294) – por parte das estruturas governativas, mediáticas e institucionais. Para além das ciências naturais, exatas ou tecnológicas, também as ditas sociais e humanas podem, se esse tempo lhes for concedido, potenciar uma integração mais evidente dos saberes inerentes à cidadania, à identidade ou à transversalidade da dimensão humana.

Não sendo a História sinónimo de ficção ou especulação, “todas as narrativas devem basear-se nas fontes dos registos históricos e não devem ignorar qualquer fonte inconveniente que possa contrariar a opinião defendida” (CE, 2018, p. 10). Também as narrativas históricas elaboradas pelos alunos precisam transparecer que os mesmos vão aprendendo a analisar e diferenciar, por entre diversas perspetivas, o que é mais, ou menos, fundamentado na evidência (WINEBURG, 2001; SEIXAS e MORTON, 2013; BARCA, 2019b). O estudante tem, pois, de se tornar capaz de interpretar fontes várias, antagónicas até, salvaguardando-se de propagandas com intenção manipuladora; de selecionar e interpretar pontos de vista, uma vez que os relatos históricos podem ser múltiplos, provisórios, passíveis de reavaliação; de questionar as opiniões tidas como dominantes, mas, muitas vezes, contestáveis.

A prática de ensino da História, subjacente à ação de um docente de perfil crítico (democrático, talvez) e voltado para a formação de cidadãos reais e comprometidos com o mundo atual, basear-se-á, por consequência, e como afirma Alves (2016, p. 14):

no transformar um quadro conceptual inicial (tácito e, por vezes, preconceituoso) num outro mais sofisticado onde ideias mais substantivas, conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de um outro Humano.

Como tal, a diversidade de materiais pedagógicos não pode ser negligenciada e, desde o manual escolar até aos objetos, às fontes orais ou aos recursos digitais, a atenção terá de centrar-se numa seleção que não se pauta pelo domínio cultural, os estereótipos, a discriminação. Em parte, um currículo oculto, que sublinha tais valores e conhecimentos dos grupos sociais mais influentes e poderosos (APPLE, 2019), e que também marca o ensino e a aprendizagem, será, desse modo, desconstruído.

Em suma, a aprendizagem da História, que se pretende promotora de uma já apontada racionalidade ponderada e interventiva na amplitude do mundo real, implica que os alunos ultrapassem as perceções num só sentido e que, concomitantemente, mostrem-se capazes de as transmutar num conhecimento relevante e consistente com a sua vida de estudantes e de cidadãos conscientes do papel que a sociedade global lhes atribui (ALVES, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo quis-se, tomando em consideração diferentes dimensões, sublinhar as potencialidades do aprender História, no seio de uma cultura escolar, quando aquela é mais do que “uma ideia feita” que genericamente se foi implantando.

Há, de facto, uma História que desde a dimensão curricular, também prescrita oficialmente, até à operacionalização didáctica em contexto de sala de aula, não tem de ser o exemplo de uma panóplia de conceitos substantivos, compartimentados, insignificantes, que os alunos, em todas as organizações educativas, devem decorar e replicar, sem lacunas, um dia mais tarde.

O ensino da História pode, e deve, possibilitar outras oportunidades de aprendizagem aos estudantes, bem como uma opinião generalizada sobre a disciplina que não implica um conjunto de vocábulos como “aborrecida”, “desinteressante”, “pouco útil”. Uma educação histórica realmente experimentada na escola permitirá que competências, como o sentido crítico, o entendimento da multiperspetiva e da multicausalidade, a perceção das especificidades temporais ou a assunção de posturas dialógicas, se desenvolvam e afirmem.

A identidade de cada um, enquanto aluno, cidadão, membro de uma comunidade, também assim se vai definindo. Nos dias atuais, fará sentido equacioná-la como ainda decorrente de uma História aprendida, que se distancia dos mitos branqueadores e aponta, antes, para uma cidadania democrática, respeitadora, sem fronteiras territoriais. O docente, assumindo a sua responsabilidade profissional reflexiva e transformadora, é figura que pode ocasionar tais experiências formativas que são mais do que o (supracitado) manual escolar lido e sublinhado página após página. E que, em simultâneo, pela mobilização de recursos didáticos multifacetados, pode contribuir para que a aprendizagem histórica alcance outro sentido e significado.

No final, a intenção primeira, e última, daquelas aulas não será saber, por si só, que Portugal começou em 1143, com a valentia de D. Afonso Henriques ou que, em 25 de abril de 1974, viveu-se um dos dias revolucionários mais felizes do país. De outra forma, não será assimilar um conjunto de assuntos que, segundo Vasentini (1984, p. 76):

resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos “nós”, pontos centrais em torno dos quais todo um conjunto de temas passa a ser

referido através dessa rede de relações; e articulando vários temas de um nó, cada um deles torna-se definidor e periodizador.

Porventura, será perceber que, antes e depois de tais datas e figuras mitificadas, houve mais do que apenas guerras e batalhas, nós e os outros (diferentes de nós), descobertas e vitórias (portuguesas), causas de hoje no dia de ontem, bons exemplos para a posteridade. Porventura, será comprometer-se com um mundo contemporâneo que se faz de múltiplas gentes, diversas identidades, diferentes dimensões que se cruzam, enfim, que se faz de tanta(s) história(s).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Isabel. *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho. Braga, 2013.
- ALVES, Luís Alberto. O Estado da História - o Ensino. *História – Revista da Faculdade de Letras*, III Série, 2, p. 23-31, 2001.
- ALVES, Luís Alberto. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), p. 9-30, 2016.
- APPLE, Michael. *Ideology and Curriculum*. 4.^a Ed. New York and London: Routledge Falmer, 2019.
- ARMAS, José; LÓPEZ-FACAL, Ramón. Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber*, 71, p. 84-91, 2012.
- ARMAS, José; MOREIRA, Ana Isabel; MAIA, Cristina; CONDE, Jorge. La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. Formar patriotas o educar ciudadanos?. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(2), p. 67-80, 2019. Disponível em: doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), p. 115-126, 2007.
- BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), p. 591-604, 2015.
- BARCA, Isabel. Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, v.35, n.74, p. 109-126, 2019a.
- BARCA, Isabel. Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, v.15, n.53, p. 309-332, 2019b.

- BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória. Educación histórica en Portugal: Metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad, *REINFOP*, 15(1), p. 91-100, 2012.
- BARTON, Keith. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, p. 97-114, 2010.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. History. In: ARTHUR, James; DAVIES, Ian; HAHN, Carole. (Org.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 2008. p. 355-366.
- BILLIG, Michael. *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitan Swing, 2014.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, v. 44, p. 1-16, 2018.
- CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- CASTILLO, Domínguez Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.
- CASTORINA, José. As contribuições das representações sociais para o estudo dos conhecimentos sociais dos alunos. In: *Textos Escola da Vila*, 2010. p. 163-171. Disponível em: http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/17_jos%E9%20castorina.pdf.
- CE. *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018.
- CHAPMAN, Arthur. *Towards an Interpretations Heuristic*: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts. Tese de Doutorado em Educação. University of London, Londres, 2009.
- CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie (eds.). *Joined-Up History*. New Directions in History Education Research. Charlotte: Information Age Publishing, 2015.
- DAY, Christopher. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In: Tony TOWNSEND, Tony; BATES, Richard (eds.). *Handbook of Teacher Education*. Netherlands: Springer, 2004. p. 597-612.
- DOÑATE, Olga; FERRETE, Carmen. Vivir la Historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales*, n.36, p. 47-60, 2019.
- DUARTE, Pedro. A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(3), p. 405-429, 2016.

- GAGO, Marília. Ser professor de história na paleta de cores de um profissionalismo complexo. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.1, n.1, p. 107-125, 2018a.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM | Edições Afrontamento, 2018b.
- GAGO, Marília. Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, v.11, n.22, p. 507-519, 2018c.
- GÓMEZ, Cosme; RODRÍGUEZ, Raimundo; MIRETE, Ana. Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), p. 237-250, 2018.
- GREVER, Maria; PELZER, Ben; HAYDN, Terry. High school students views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), p. 207-229, 2011.
- HARRIS, Richard; BURN, Katharine. English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), p. 518-546, 2016
- KÖSTER, Manuel; TÜNEMANN, Holger; ZÜLSDORF, Meik (eds.). *Researching History Education*. International Perspectives and Disciplinary Traditions. Germany: Wochenschau Verlag, 2014.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da História. *Revista Brasileira de História*, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.
- LEE, Peter. *How Students Learn. History in the classroom*. Washington: National Academy Press, 2005.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, p. 107-146, 2016.
- MARCELO, Carlos. La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), p. 15-42, 2011.
- MARTÍN, Nilson Ibagón; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. *Historia y Espacio*, v.15, n.53, p. 9-18, 2019.
- MARTINEAU, Robert. La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. In: PALLASCIO, Richard; LAFORTUNE, Louise (Orgs.). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002. p. 281-309.
- MEDINA, Jairo; CARRASCO, Cosme; FACAL, Ramón; MARTÍNEZ, Pedro. Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, p. 211-242, 2020.
- MERCHAN, Javier. El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uzta-riz*, 17/18, p. 79-106, 2002.

- METZGER, Scott; HARRIS, Lauren (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. United States of America: John Wiley & Sons, 2018.
- MOREIRA, Ana Isabel. *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Santiago de Compostela. Galiza, 2018.
- MOREIRA, Ana Isabel; DUARTE, Pedro. A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), p. 41-60, 2019.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), p. 1106-1133, 2017.
- PRATS, Joaquín. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- RAMOS, Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, v.19, n.1, p. 11-27, 2015.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, p. 95-120, 2004.
- RÜSEN, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR, 2010.
- SAÍZ, Jorge. *Educación histórica y narrativa nacional*. Tese de Doutoramento em Didática das Ciências Sociais. Universidade de Valência. Valência, 2015.
- SAÍZ, Jorge; BARCA, Isabel. Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cad. Pesqui.*, v.49, n.172, p. 78-95, 2019.
- SANTOMÉ, Torres. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. In: MOREIRA, Maria; FLORES, Assunção; OLIVEIRA, Raquel. *Desafios curriculares e pedagógicos na Formação de Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2017. p. 51-72.
- SCHMIDT, Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). *Perspectiva*, v.20, p. 182-208, 2002.
- SCHMIDT, Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Auxiliadora (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.
- SCHMIDT, A. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, v.15, n.53, p. 21-42, 2019.
- SCHMIDT, Auxiliadora; URBAN, Ana C. Afinal, o que é educação histórica?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.1, n.1, p. 7-31, 2018.

- SEIXAS, Peter. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- SEIXAS, Peter. Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48, p. 859-872, 2012.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.
- SOUZA, Éder. Livros didáticos e Epistemologia da história. *História & Ensino*, vol.24, p. 135-161, 2018.
- VALLS, Rafael. Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, 29/30, p. 95-100, 2010.
- VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, 60, p. 171-196, 2016.
- WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, v.28, n.101, p. 1287-1302, 2007.

NOTAS

¹ *Los manuales de historia y la educación nacional*. Disponível em: <https://elcuadernodigital.com/2019/11/21/los-manuales-de-historia-y-la-educacion-nacional/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

² Doravante referido apenas como “CE”.