

---

# EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRE OS 3 E OS 12 ANOS

## Desafios para quem ensina e para quem aprende

---

Ana Isabel Moreira\* e Gonçalo Maia Marques\*\*

---

**Resumo:** Neste artigo, para apresentar uma reflexão epistemológica e didática mais ampla sobre o ensino e a aprendizagem da História, tomamos como mote um atual entendimento perfilhado sobre Educação Histórica. A partir de perspectivas recentes que subjazem a tal tema de investigação (Chapman, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Barca, 2019), sublinhamos as potencialidades e desafios daquele processo formativo acontecer desde idades bem jovens, valorizando a consciência histórica emergente das crianças entre os 3 e os 12 anos de idade, assim como as implicações daí decorrentes para a formação profissional dos/as futuros/as educadores/as e professores/as, pretensamente sensíveis à utilização da Educação Histórica e Patrimonial e suas ferramentas de trabalho. Com um intuito meramente sugestivo, elencamos depois algumas possibilidades pedagógicas que, adaptadas a cada contexto real, poderão contribuir para o desenvolvimento paulatino de competências próprias do pensamento histórico. Uma consciência histórica construída ativamente desde o jardim de infância terá, decerto, um promissor contributo para que, dia após dia, a História se compreenda complexa e mais além de meia dúzia de datas contadas ou do desenho distorcido de uma identidade distante de sentidos democráticos e interculturais. É o que se exige num tempo marcadamente diverso e intrincado.

**Palavras-chave:** educação histórica, educação de infância, educação básica, formação docente, ciências sociais

### HISTORY EDUCATION BETWEEN 3 AND 12 YEARS OLD: CHALLENGES FOR THOSE WHO TEACH AND FOR THOSE WHO LEARN

**Abstract:** In this article, to present a broader epistemological and didactic thought about the teaching and learning of History, we took as a motto one of the current understandings assumed about History

---

\* CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Espaço, Cultura e Memória», Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

\*\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal; & CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Espaço, Cultura e Memória», Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Education. From recent perspectives that underlie such a research theme (Chapman, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Barca, 2019), we underline the potentialities and challenges of the education process from a very young age, valuing the emerging historical awareness of children between 3 and 12 years old. We also consider its implications for the professional training of future educators and teachers, supposedly sensitive to the use of History and Heritage Education and its working tools. With a purely suggestive purpose, we then list some pedagogical possibilities that, adapted to each real context, may contribute to the gradual development of competences proper to historical thinking. A historical consciousness actively built since kindergarten will certainly be a promising contribution to understanding History, day after day, in its complexity and beyond half a dozen counted dates or the distorted design of a distant identity of democratic and intercultural meanings. This is what is required in a markedly diverse and intricate time.

**Keywords:** history education, childhood education, basic education, teacher training, social sciences

### L'ÉDUCATION HISTORIQUE ENTRE LES 3 ET 12 ANS: DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS

**Résumé:** Dans cet article, pour présenter une réflexion épistémologique et didactique plus large sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire, nous prenons comme devise une compréhension actuelle de l'Éducation Historique. À partir des perspectives récentes qui sous-tendent ce thème de recherche (Chapman, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Barca, 2019), nous soulignons les potentialités et les défis de ce processus de formation qui se produira dès le plus jeune âge, en valorisant la conscience historique émergente des enfants âgés de 3 à 12 ans, ainsi que ses implications pour la formation professionnelle des futurs éducateurs et enseignants, supposément sensibles à l'utilisation de l'Éducation Historique et du Patrimoine et à leurs outils de travail. Dans un but purement suggestif, nous énumérons ensuite certaines possibilités pédagogiques qui, adaptées à chaque contexte réel, peuvent contribuer au développement progressif de compétences propres à la pensée historique. Une conscience historique activement construite à partir d'une salle de jardin d'enfants aura certainement une contribution prometteuse afin que, jour après jour, l'Histoire puisse être comprise comme complexe et que plus d'une demi-douzaine de dates comptées ou la conception déformée d'une identité loin des perspectives démocratiques et interculturelles. C'est ce qui est nécessaire à une époque très diversifiée et complexe.

**Mots-clés:** éducation historique, éducation de l'enfance, éducation de base, formation des enseignants, sciences sociales

## Introdução

Pensar epistemologicamente sobre a Educação é, também – e particularmente nos tempos modernos –, pensar sobre o que é a Educação Histórica (Schmidt & Urban, 2018). Até porque os sinais do atual momento que globalmente se vai vivendo impõem, como verdadeira necessi-

dade, uma constante, talvez sempre renovada, oportunidade de reflexão sobre a forma como estamos a educar historicamente as novas gerações (Barca & Solé, 2012).

Considerar as suas potencialidades e desafios entre os 3 e os 12 anos de idade é colocar o ónus da questão em aspetos outros, mais relevantes, que não uma eventual impreparação pelo nível etário para a aprendizagem da História. Entendemos – e defendemos – que a criança tem, na primavera da vida, condições únicas de vivência(s), de memórias instigadas e de valorização do património cultural existente no seu entorno mais próximo. Cabe ao/à educador/a (e ao/à professor/a) saber integrar – e gerir – essa riqueza enorme de experiências – e até sentimentos – que constituem, se devidamente enquadrados, os mais ricos elementos de uma consciência histórica emergente (Marques, 2016).

Depois, transpor tais ideias para a formação de educadores/as e professores/as é, porventura, criar uma oportunidade «para a construção de conceções partilhadas (...) e para o reforço de atitudes de corresponsabilização e de práticas concertadas de formação» (Duarte & Canha, 2017: 85), assumindo-se, por entre os vários discursos, que aqueles podem ser mais do que técnicos especializados na aplicação das prescrições curriculares definidas por outrem. Eles/as podem, de facto, atuar como intelectuais transformativos/as, investigadores/as sociais, profissionais detentores/as de um saber específico e de uma identidade inequívoca (Barca, 2004; Giroux, 2011; Nóvoa, 2017).

Nenhum processo de mudança – como na Educação Histórica – se pode fazer sem o envolvimento, a entrega e a disponibilidade dos/as profissionais para a literacia (histórica e patrimonial). Isto porque, como defende Bauman (2001), corremos o risco de enveredar por uma sociedade «líquida», na qual o mais absoluto e cego relativismo se impõe e, perante tal cenário, não podemos deixar de ter as «armas» ou a capacidade suficiente para fazer valer a reflexão e o pensamento crítico como instrumento de combate ao(s) novo(s) totalitarismo(s), seja(m) ele(s) qual(ais) for(em). Ora, a Educação Histórica deverá sempre constituir uma oportunidade para os/as profissionais da educação mostrarem um compromisso com a transformação de atitudes, comportamentos e posturas, rumo a uma sociedade cada vez mais madura, tolerante e capaz de se (re)construir em momentos de crise de identidade(s), como aquele que justamente vivemos (Dubet, 2002).

Por sua vez, equacionar processos de operacionalização pedagógica a partir dos princípios implícitos, atualmente, na ideia de pensamento histórico desenvolvido (Lee, 2016; Barca, 2019), é olhar para as salas das crianças do jardim de infância ou para as salas de aula dos/as alunos/as do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico como espaços permeáveis a um saber que não se restringe ao agora, que permite que cada um cresça além dos limites de um aqui, que é recetivo a múltiplas interpretações e interações. É, mais ainda, constatar que o património curricular associado a uma particular área do saber pode, no sentido de também se potenciar a inovação pedagógica,

ser «contado» de modos vários e adaptado a cada contexto de ensino, permitindo, conseqüentemente, uma relação mais significativa com os/as aprendentes (Leite, 2003). De outra forma não seria possível, ontologicamente, visto que falamos de um conjunto de períodos educativos (dos 3 aos 12 anos) absolutamente cruciais e decisivos na formação da personalidade da criança e durante os quais prima a grande proximidade pedagógica entre quem ensina e quem aprende, quem dá e quem recebe, sendo os estímulos de natureza socioafetiva poderosos indicadores de aprendizagem e elementos de metacognição (Cooper, 2002).

Nas breves linhas acima, resumimos aquela que pode ser tomada como a estrutura deste nosso artigo. Em parte, uma reflexão fundamentada sobre os desafios epistemológicos, curriculares, profissionais, entre tantos outros que se colocam aquando do ensino e da aprendizagem da História.

### **Potencialidades e desafios de uma Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos**

No mundo de hoje, onde as verdades e as «inverdades», os acontecimentos, as meras opiniões pessoais, as ideias coincidentes ou disruptivas circulam de modo constante, seria ingênuo considerar que as crianças e jovens não detêm conhecimento histórico antes mesmo de integrarem o ensino formal. No contexto familiar, desde logo, começam a ser absorvidas existências e experiências do passado (Marques, 2011), seja ele mais remoto ou mais próximo, na compreensão de distintas texturas, mensagens e símbolos do tempo pretérito, emergentes nas fotografias, nos artefactos e objetos legados de geração em geração. No caso do meio local, essa vivência está associada à frequência/passagem diária por espaços estruturantes da identidade telúrica, como sejam o cruzeiro, a alminha, a igreja paroquial, a capela ou outro edifício público/privado que desperte a «descodificação» de uns quantos sentidos, tantas vezes misteriosos, em torno de especificidades, mudanças e permanências no tempo largo (Cooper, 2002). Não é, por isso, prudente – nem sério – desvalorizar os encontros das crianças na «primavera da vida» com o Património e a História Local. Bem como a capacidade inata que têm de desenvolver uma literacia, um modo diferente de olhar para esse mesmo passado, muitas vezes não sendo o «seu», mas que tem reflexo na forma como vivem e se entendem no presente. E nunca nos esqueçamos das novas linguagens digitais que, naturalmente, são intrínsecas nestes grupos de crianças, todas elas nativas digitais. Portanto, novos terrenos para a Educação Histórica Infantil.

Podem ser mais ou menos distorcidas, baseadas em estereótipos ou mitos que pululam nos ambientes sociais, subentendidas em perspectivas que se reproduzem, mas tais representações do passado e do presente são, então, elaboradas desde idades precoces. Nas palavras de Kölbl e Straub (2001: 39), «historical consciousness and historical self-awareness originate and develop

implicitly (...) it proceeds in the course of the participation in the sociocultural practice». De facto, também outras experiências diversas e variáveis de sujeito para sujeito, como os diálogos familiares, as partilhas com os pares, a visualização de filmes e séries televisivas ou a leitura de livros temáticos, permitem àqueles o encontro com a História e a consequente construção de concepções sobre a mesma, o passado, a identidade, o presente (Barton, 2010; Schmidt & Urban, 2018).

Este será, porventura, um ponto de partida repleto de potencial formativo no que concerne à Educação Histórica. Efetivamente, o principiar pela ideia clara de que a própria História é, segundo Chapman (2011: 91), «many things», ou seja, também uma questão de perspectivas múltiplas. Desde logo, com o intuito de não se condicionar «en gran medida la adquisición de competencias históricas» (Domínguez, 2015: 57) ou de, concomitantemente, apenas se incitar a seleção de «datos más apropiados para reforzar sus presupuestos identitários esencialistas» (Carretero & Bermúdez, 2012: 638).

Mas essa pode mesmo ser entendida como uma contradição sempre na «ordem do dia» no que diz respeito à Educação Histórica (naquelas e noutras idades). Se, por um lado, surgem perfilhadas – por professores/as, orientações curriculares, discursos vigentes – intenções de promoção, pela História aprendida, de um pensamento esclarecido e crítico e de aprimoramento da consciência histórica que ultrapassa saberes substantivos, por outro, não raras vezes o «romantismo» emerge e explora-se/ensina-se uma História que, acima de tudo, pretende a identificação emocional com uma comunidade nacional ou um olhar marcadamente positivo face ao grupo de pertença (Carretero & Bermúdez, 2012; Carretero, Castorina, & Levinas, 2013).

Uma dicotomia, em nosso entender, de fácil opção que, todavia, resvala muitas vezes para a segunda premissa pela assunção de elementos que parecem permitir um caminho mais fácil. O passado não se repete, infere-se, mas esta abstração é desculpa rápida para que os mais novos se familiarizem somente com verdades únicas e «já prontas»; a transmissão (e memorização) daquelas informações acabadas implanta-se com consequência pois é favorável ao menos rápido correr do tempo, substituindo a análise das evidências históricas (Prats, 2006); a simplificação dos processos históricos, que aparentemente beneficia a compreensão por quem menor idade detém, assume a forma de glórias nacionais ou abusos legitimados e de uma identidade excessivamente patriótica, corroborada para além dos muros de uma sala (Carretero et al., 2013).

No 1.º ciclo do ensino básico é particularmente importante que o ensino da História, dependente da disciplina de Estudo do Meio e relegado, constantemente, para o quarto ano de escolaridade – quantas vezes num ritmo alucinante devido ao «cumprimento do programa» e à pressão resultante da preparação para os exames finais – seja profundamente repensado na sua dinâmica pedagógica e didática. Como se pode esperar que – como em tantos contextos escolares que observamos ou sabemos existir – a História de Portugal seja introduzida, numa dose concentrada e massiva, em blocos temporais que têm de se restringir a uma lecionação de pouco

mais de uma manhã ou tarde por semana (tempo permitido, na distribuição curricular semanal, a Estudo do Meio; a «parte de leão» cabe a Português e Matemática) sem que, com essa inusitada opção, se prejudiquem gravemente aprendizagens presentes (e futuras) e uma relação com a disciplina que, por este motivo, pode ficar marcada para sempre?

Contudo, aquela outra primeira premissa, por sua vez mais coincidente com os princípios da Educação Histórica que perfilhamos, talvez se possa corroborar pela ideia de Moreira e Armas Castro (2017: 446):

Conceder voz [às crianças] é também permitir que sejam questionados certos discursos oficiais e hegemônicos que são *sempre iguais*, por parte de quem se encontra numa fase inicial da formação, ao mesmo tempo que vive experiências diárias no mundo real.

O desafio que logo se coloca, então, é que didaticamente se invista na História como uma construção, ativa, mediada pela linguagem e outras ferramentas na investigação e problematização dos fenómenos históricos, numa educação para os valores (Gómez & Miralles, 2017). Sabendo-se, *a priori*, que a construção do conhecimento substantivo, que favorece o aprimoramento do campo intelectual dos/as alunos/as, ou seja, o seu entendimento do mundo contemporâneo (Lee, 2016), tem de ser acompanhado pela construção de saberes sobre História, de outro modo, «las destrezas del historiador y [el] pensar historicamente» (Domínguez, 2015: 49).

Poder-se-á concretizar, assim, uma aprendizagem de competências sociais e cidadãs, até mesmo da capacidade de reflexão metacognitiva, particularmente pela análise de fontes históricas, pelo estabelecimento de relações dialéticas entre passado, presente e futuro, pelo reconhecimento da perspetiva e da empatia histórica, pela compreensão da dimensão moral das interpretações (Seixas, 2000, 2017). Porque assim se pensa historicamente desde os 3 anos de idade.

Responde-se àquele desafio quando se tomam opções quanto ao ensino da História (Barca, 2015; Moreira, 2018): se factual e centrada nas guerras e batalhas ou perspetivada e associada a pessoas comuns do quotidiano; se focada no local e nas estórias contadas ou de extensão nacional (e mundial) e orientada para a investigação de questões várias; se inerente à cronologia linear de temas fraturantes ou a uma visão transversal da realidade (também contemporânea e futura); se agarrada à memorização de tópicos essenciais a replicar num exame ou ao entendimento de uma trama intrincada de inúmeros fatores pelo aprimoramento de competências várias.

Não podemos abdicar de uma leitura analítica e comparativa da História. Não faz sentido que a disciplina se transforme num mero exercício de erudição intelectual. Olhar para o passado e, a partir dele, contextualizar os acontecimentos do presente, e até ponderar possibilidades de futuro, é cada vez mais urgente. A realidade impõe-nos, de modo inequívoco e premente, que sejamos particularmente atentos à multiperspetiva, à escuta ativa, ao cruzamento de mensagens e leituras das diversas fontes e das suas linguagens.

Eventualmente, uma resposta mais contundente emerge quando se decide por um ensino da História integrador, orientado para os processos e potenciador da compreensão das complexas transformações sociais decorridas, do conhecimento dos apelidados de marginais ou dos que foram feitos ausentes, da ponderação sobre as várias dimensões da humanidade ou aquilo que é o bem comum (Barton & Levstik, 2004; Cooper, 2006). E, no sentido da real formação de sujeitos competentes na interpretação do mundo para além das fronteiras do país onde vivem, se descartam perspectivas formativas que privilegiam a cultura histórica tradicional e uma identidade nacional submetida à hegemonia de certa ideologia ou simbolismo (Loff, 2014). Como se a doutrinação por via de um narrar subvertido fosse desejável ou a perceção de histórias incomuns que desafiam a versão nacional contada não pudesse ser uma possibilidade.

Estas fragilidades dissipam-se, como defendem Carretero e seus colaboradores (2013: 14), quando se percebe o pensar historicamente como mais do que «reforzar el *status quo actual*». Por outras palavras, quando se preconiza tal pensar como competência cognitiva ou conhecimento competente, capacidade para desconstruir representações do senso comum, compreensão de um marco conceptual específico mesmo enquanto cidadão de uma nação.

Em todos os cenários eventuais, salas de jardim de infância ou salas de aula do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, são as crianças e os jovens que têm de conviver com aquelas possibilidades e condicionantes formativas da História. Os mesmos detêm uma existência própria (individual e social), capacidades cognitivas distintivas, uma origem cultural, geográfica e económica que os distingue dos demais (Barton, 2010; Merchán, 2007). E são eles que precisam de experienciar atividades intelectualmente desafiadoras e que subjazem à utilização de procedimentos metodológicos vários no âmbito da História; que podem ser mais do que meros ouvintes/recetores de informação factual e indiscutível (Marques, 2016); que têm de se tornar avessos à realização mecânica de tarefas propostas ou ao estudo, inútil e desmotivador, de um conjunto de dados avulsos e de reprodução requerida (Merchán, 2007).

No final, subscrevemos a opinião convicta de que as potencialidades da aprendizagem da História entre os 3 e os 12 anos serão amplamente maiores se, de facto, aquela não se cingir ao estudo linear da política e dos poderosos, às narrativas dos ditos heróis nacionais e pouco crítica face aos nacionalismos excludentes, a um conjunto de conceções estereotipadas ou memórias coletivas acorrentadas às lições do passado. Apetece-nos, como José Andrés-Gallego (1993), olhar para a «história da gente pouco importante», desafiando a própria Sociologia da História e compreendendo a riqueza e diversidade que compõem a construção de um processo que é, sobretudo, global e coletivo.

O desafio, no fim de contas, passará por enfoques educativos mais inovadores, ou mesmo críticos, que potenciem, então, uma clara perceção dos sentidos de relação intertemporal, de que os sujeitos de todos os dias também são agentes da história, dos fatores vários que ocasionam

(ou ocasionaram) acontecimentos diversos, das narrativas históricas distintas que se podem assinar. Para que se formem, num sentido transversal às diferentes idades, cidadãos informados, participativos e críticos. Seja sobre a utilidade de uma lucerna, hoje, ou sobre as ações de Salazar, num tempo já pretérito.

### **O/A educador/a / professor/a e a Educação Histórica: da formação às sugestões para a ação**

Ao longo das próximas páginas, e depois de uma exposição mais conceptual no que concerne ao princípio geral que sustenta este nosso texto, pretendemos elencar algumas sugestões práticas passíveis de concretização em contextos educativos reais.

Estas sugestões entrecruzam-se com a ideia de uma formação (inicial) que, desde logo, permita que os/as futuros/as educadores/as / professores/as construam uma identidade profissional assente nas especificidades de uma ação que é singular e distinta das demais (Nóvoa, 2017). Neste âmbito em particular, fazendo como sua intenção primeira o desenvolvimento do conhecimento sobre História pelas crianças e a afirmação de cidadãos/ãs que sabem, de facto, interpretar o mundo. E, mais ainda, notando a relevância de uma busca incessante e de um posterior contacto recorrente com práticas educativas inovadoras, promotoras, sobretudo, da interatividade e da indagação.

Com efeito, da formação vivenciada à prática concretizada será essencial que os/as educadores/as / professores/as do século XXI assumam que «a história (...) não é simplesmente a recitação exata de pequenos pedaços ou fragmentos de informação» (Kliebard, 2011: 19), quando a ação docente integra e se integra nos diferentes tempos e espaços (Giroux, 2011).

De um modo mais concreto, é importante tomar em consideração, relativamente às crianças em idade pré-escolar, que «a História não é uma ciência tão distante que só possa estar em Museus ou em Livros, mas é algo bem próximo e real, que até se pode tocar» (Marques, 2016: 36).

Pese embora o sentimento de passado ou a ideia de alteridade social e temporal não sejam naturais para os/as mais pequenos/as, os desafios de cognição histórica podem acontecer desde os 3 anos de idade, sobretudo pela escuta dos seus saberes e pelo incentivo ao seu espírito questionador perante a evidência (Cooper, 2006; Lee, 2016). Dos passados próximos e afetivos será possível alcançar, depois, os mais distantes e «desconhecidos».

Assim, em contexto de uma sala de jardim de infância, e para a aprendizagem da História por parte dos/as mais novos/as aprendentes, alguns caminhos podem ser seguidos. Sem sentidos impositivos ou restritivos, mais como possibilidades e sugestões eventuais:

- *Mobilizar a experiência de vida das crianças*, como a ligação a um território em particular – casa, família, meio local –, que poderá ser cruzada com um olhar mais amplo e associado a acontecimentos históricos regionais e, até, nacionais. Decerto haverá, para cada um, utensílios, fotografias, memórias valorizadas e partilhadas entre «os seus». Aliás, como já havíamos sublinhado acima.
- *Usar as rotinas diárias* para se referirem ao dia da semana ou ao mês do ano e, simultaneamente, para se enquadrarem cultural e historicamente momentos do calendário anual. De facto, são várias as comemorações antropológicas e etnográficas que (inter)relacionam dimensões físicas e sociais (Marques, 2016).
- *Considerar a narrativa e o jogo simbólico*, pois o maravilhoso e o imaginário das histórias infantis pode ser, de modo adaptado, aliado ao conhecimento de factos históricos e, assim, assumir um carácter formativo inegável (Marques et al., 2013). Constroem-se, então, as primícias da cognição histórica (Lee, 2016) de crianças daquelas idades.
- *Trabalhar múltiplas linguagens*, aquelas que a criança reconhece e que, de alguma forma, poderão revestir-se de distintas evidências históricas com mensagens diferentes (Barca & Solé, 2012). Seja uma fonte iconográfica notada, os símbolos locais ou as lendas «da terra», os monumentos arqueológicos ou, ainda, elementos do mundo digital.
- *Transformar a sala num laboratório permanente*, assente no diálogo interdisciplinar e contrário à simples contemplação do passado acontecido. As crianças precisam de ver, tocar, cheirar objetos (dos contextos familiar, social e histórico também), de a partir daí construir as suas próprias narrativas (sob a forma de pinturas murais, dramatizações, maquetes, ...), de as divulgar (em exposições, livros editados, ...). E, de modo subtil mas fundamentado, se vão conhecendo aspetos históricos efetivos (Marques, 2016). É com o processo de crescimento (Cooper, 2006) que vai ocorrendo uma aproximação empática e significativa das crianças às perspetivas e vivências dos antepassados e, paulatinamente, nota-se a sua perceção das semelhanças e diferenças daqueles tempos idos em relação ao presente.

Talvez se possa sumariar, num sentido mais amplo e como escreveu Cerri (2011: 142), que «a história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, e conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história».

No que diz respeito ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, partimos desta necessária asserção, porque nos parece fundamental que

O aprendizado histórico [não] refém da repetição da narrativa dos professores, dos autores de manuais, dos veículos mediáticos ou, num degrau acima nas relações de poder, das opções ideológicas do Estado ou do Mercado que atuam para a manutenção da mentalidade alheia. (Alves, 2013: 1299)

Como tal, o caminho de formação adotado poderá revestir-se de diversas características. A título de exemplo:

- *Situações de aprendizagem* que vão além da reprodução do currículo oficial – matizado no manual escolar – e que, portanto, permitem uma leitura transversal das temáticas programáticas (Marques Alves, 2016).
- *Desafios cognitivos*, como questões instigadoras sobre os genuínos problemas da vida humana (populismos emergentes, migrações e xenofobia, alterações climáticas, ...), que permitem a inferência, a argumentação, a interpretação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conhecimento sobre história (Barca, 2019).
- *O pensar historicamente*, ou seja, desenvolver destrezas relacionadas com o tratamento de informações disponíveis, a sua contextualização e relevância para uns e outros, a relação entre acontecimentos anteriores, simultâneos e posteriores, a fundamentação ética de perspectivas individuais (Seixas & Morton, 2013). Porque assim se providencia um passado interpretado, um presente com significado, um futuro orientado (Alves, 2013).
- *Ultrapassar o mero «transmitir factos e descrever situações históricas avulsas»* (Barca & Solé, 2012: 94), percebendo-se que um quadro substantivo coerente também é necessário, não sendo suficiente, para o desenvolvimento do raciocínio histórico crítico e intertemporal. Na verdade, a simples transmissão de dados factuais, num sentido estático e cronológico, tende a reforçar a redutora memorização e a aborrecida repetição na aula de História.
- *Mobilizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as*, enquanto saberes diversos e desorganizados, que conferem relevância pessoal à história aprendida. Os/as alunos/as ouviram histórias em casa, já observaram artefactos ou *slogans*, sabem do património arquitetónico local, conhecem o calendário dos feriados. Perceber tais conceções sobre o mundo, os valores culturais, os sentidos temporais e de mudança pode ser, pois, o início do «consolidar um “andaime” que irá fornecer aos alunos a possibilidade de alargar e aprofundar o seu mundo conceptual» (Barca, 2019: 121).
- *Recusar a normatividade do manual escolar/currículo oficial*, «básicamente linear y relativa sobre todo a la parte occidental da Europa o del mundo y [com uma] trayectoria de estudio secuencial» (Mattozzi, 2013: 951), já que há «outras» histórias, que se fazem de inúmeros pontos de vista, de diferentes opções temáticas, de distintas escalas temporais e/ou espaciais que, quando aprendidas, permitem níveis de conceptualização mais sofisticados e a progressão do pensamento histórico (Cainelli e Barca, 2013).
- *Atender à cognição situada*, por isso, ao contexto físico e social das aprendizagens históricas. Os estudantes podem estar no litoral ou no interior, na terra deste ou daquele facto ocorrido, num meio de avós que foram à «guerra do ultramar» ou de pais que trabalham

nas fábricas de hoje. Com regularidade, deve possibilitar-se a verbalização de ideias individuais ou as partilhas interpessoais (Barca, 2015; Moreira, 2018).

- *Experimentar a aula-oficina* (Barca, 2004) como abordagem pedagógica que favorece o desenvolvimento, pelos/as alunos/as, de um sentido crítico que lhes permite tomar decisões fundamentadas sobre as respostas históricas. Será assim que aqueles reconstruam as suas percepções individuais, porque são atuantes na aula. E, simultaneamente, iniciam-se no método da pesquisa histórica, quando resolvem problemas a partir de fontes históricas várias, concretizam desafios e se deparam com diversas interpretações possíveis, elaboram as próprias narrativas e formulam hipóteses com base nas evidências (Barton & Levstik, 2004; Seixas & Morton, 2013).
- *Praticar a narrativa histórica* nas suas formas escrita, iconográfica, digital, todavia para além dos exemplares breves e fragmentados ou das listagens cronológicas. Enquanto veículo de expressão de ideias históricas, não pode ser, para os/as alunos/as, um relato linear, único e branqueador de memória. Antes tem de ser exemplo de interpretações plurais e de uma «lembança» a problematizar (Chapman, 2016). A narrativa espelha, de facto, a consciência histórica perfilhada por quem a produz e por quem a ela adere (Rüsen, 2010; Barca, 2019).
- *Reconhecer a complexidade identitária*, porque daí também emerge uma identidade nacional mais esclarecida, distante de simplificações ou mitificações. Quer isto dizer que os/as alunos/as precisam de entender as diferenças epistemológicas entre tempos distintos, a nação sem uma existência teleológica, as narrativas nucleares como ferramentas de representação variáveis (Moreira, 2018). «Nós» não descobrimos o Brasil ou «nós» não fizemos a revolução, pois não se verifica uma identidade atemporal, um grupo de pertença em exclusivo ou a supremacia em detrimento do diálogo intercultural e contextualizado (Barton & Levstik, 2004; Chapman, 2016).
- *Considerar o contributo da História para a promoção de uma cidadania democrática*. Não único, mas concomitante com outras áreas do saber/disciplinares. Algo essencial, porque «la convivencia democrática en la actuales sociedades multiculturales, mestizas, exige un educación diferente al viejo adoctrinamiento patriótico del nacionalismo romántico» (Armas Castro & López Facal, 2012: 89). Aos/as alunos/as pode sugerir-se que «calcem os sapatos» de um militar na guerra, que pesquisem sobre a tribo *Surma* ou que vão além da ignorância de opiniões racistas ou sexistas. Assim, pode promover-se, junto daqueles/as, «uma consciência histórica (...) orientada para uma perspectiva de humanidade (...), que integra a ideia de interculturalidade – um conceito que poderá relacionar-se com outro, talvez mais profundo porque diacrónico, de empatia histórica» (Barca, 2019: 124).

De alguma forma, importa não negligenciar «uma aprendizagem histórica que deriva dos antagonismos da vida, aos quais os aprendizes desejam atribuir um sentido» (Moreira, 2018: 95). Por outras palavras, o ensino poderá ser uma opção privilegiada para responder a desafios (históricos) vários: o desafio da explicação histórica – *o que eu percebi?*; o desafio da compreensão do passado alheio – *o que isso significa?*; o desafio da orientação temporal da vida pessoal – *onde é o meu lugar no tempo?*; o desafio da escolha de motivações pessoais – *o que posso fazer no futuro?* (Rüsen, 2010).

### **Em jeito de considerações finais**

Para além das questões de natureza hermenêutica, que nos parecem interessantes e fundamentais tratar no que à Educação Histórica diz respeito e em relação às faixas etárias antes consideradas, procurámos que o presente artigo constituísse um momento de partilha de uma «teoria construída na prática», ancorada na observação de dezenas de contextos e de várias centenas de sessões/aulas nos quais, felizmente, já colhemos diversas notas e tivemos ocasião de dialogar com profissionais vários (em formação ou detentores de uma experiência docente mais extensa no tempo).

A Educação Histórica (também na infância) é uma área de estudo recente que decorre da investigação contínua que, desde a década de 1970, vem sendo feita em diversas geografias – com particular destaque para a Europa, a América e a Ásia –, marcada pelo precioso cruzamento de domínios do saber como a Psicologia do Desenvolvimento (trabalhos de Piaget, Vigotsky e Donaldson), a Filosofia da História (destacamos os trabalhos de Jörrn Rüsen, mas também os de Collingwood e Bloch), a Pedagogia e a Didática de natureza construtivista (Dewey, Kilpatrick, Fosnot). Em parte, essa herança possibilita que, hoje, munidos de ferramentas de investigação e de observação cada vez mais apuradas e consistentes, possamos olhar para tal âmbito de investigação como prioritário em toda a dinâmica da construção do saber histórico desde idades iniciais.

De facto, as raízes da árvore estão ali. Importa que a sua implantação seja equilibrada e que a sua «sede» de novas informações e de novos conhecimentos seja constante.

São, porventura, estes desafios epistemológicos, curriculares e profissionais que, dia após dia, surgem no encaço de quem ensina e de quem aprende História, ou Ciências Sociais num sentido mais lato. São, pois, estes reptos que terão de ser tomados como reais e, de alguma forma, incontornáveis se a intencionalidade número um daquele processo de ensino e de aprendizagem se sustentar na perspectiva inequívoca de que também pelo mesmo se formam cidadãos/ãs atuantes e, de facto, interventivos na sociedade diversa onde coabitam com inúmeros outros indivíduos, numa multiplicidade de histórias, memórias, culturas, pontos de vista que todos os dias se cruzam.

Logo a partir da primeira infância, e continuando nas fases da vida subsequentes, entender a História naquelas suas mais diversas especificidades será, decerto, o caminho viável para a construção de uma identidade individual (e coletiva) que não assenta nos factos históricos memorizados e apologeticamente replicados, que não consente uma certa vulnerabilidade perante todos os «ismos» em crescendo, que não corrobora a ausência de atitudes críticas e fundamentadas face a esse mundo atual.

Esta será, no nosso entender, a Educação Histórica entre os 3 e os 12 anos que pode, e deve, afirmar-se com cada vez mais veemência num século XXI em curso.

**Correspondência:** CITCEM – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal

Email: ana\_m0reira@hotmail.com; gmaiamarques@ese.ipv.pt

## Referências bibliográficas

- Alves, Rolando (2013). Por um ensino de História com sentido para a vida. In J. Prats, I. Barca, & R. López (Orgs.), *História e identidades culturais* (pp. 1295-1305). Braga: Universidade do Minho.
- Andrés-Gallego, José (1993). *História da gente pouco importante*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Armas Castro, Xosé, & López-Facal, Ramón (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-91.
- Barca, Isabel (2004). Aula oficina: Do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das quartas jornadas de educação histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, Isabel (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barca, Isabel (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: Opções metodológicas. *Educar em Revista*, 35(74), 109-126. doi:10.1590/0104-4060.64403
- Barca, Isabel, & Solé, Glória (2012). Educación histórica en Portugal: Metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REINFOP*, 15(1), 91-100.
- Barton, Keith (2010). Historia e identidad: El reto de los investigadores pedagógicos. In R. Ruíz, M. Gracia, & P. Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Barton, Keith, & Levstik, Linda (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Cainelli, Marlene, & Barca, Isabel (2013). A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: A construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões

- históricas. In J. Prats, I. Barca, & R. López (Orgs.), *História e identidades culturais* (pp. 1081-1092). Braga: Universidade do Minho.
- Carretero, Mario, & Bermúdez, Angela (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625-646). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carretero, Mario, Castorina, José António, & Levinas, Leonardo (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation: A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 269-287). New York: Routledge.
- Cerri, Luís Fernando (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Chapman, Arthur (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106. doi:10.1590/S0104-40602011000500007
- Chapman, Arthur (2016). Historical interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd edition) (pp. 96-108). London and New York: Routledge.
- Cooper, Hilary (2002). *History in the early years*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Cooper, Hilary (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, (spe), 1-15. doi:10.1590/0104-4060.405
- Domínguez, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Duarte, Pedro, & Canha, Bernardo (2017). Supervisão e colaboração em prática de ensino supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do ensino básico. In *Atas do II colóquio: Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 76-87). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Ed. du Seuil.
- Giroux, Henry (2011). *On critical pedagogy*. New York and London: The Continuum International Publishing Group.
- Gómez, Cosme, & Miralles, Pedro (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Kliebard, Helbert (2011). Burocracia e teoria do currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, 11(2), 5-22.
- Kölb, Carlos, & Straub, Jürgen (2001). Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397>
- Lee, Peter (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. doi:10.1590/0104-4060.45979
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Loff, Manuel (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13. doi:10.3989/chdj.2014.017
- Marques, Gonçalo (2011). A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades. In *Actas do II encontro de sociologia da educação: Educação, territórios e (des)igualdades* (pp. 184-198). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Associação Portuguesa de Sociologia.
- Marques, Gonçalo (2016). Experiências de cognição histórica na primeira infância: Balanços e perspectivas. In I. Barca & L. A. Alves (Eds.), *Educação histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional* (pp. 34-40). Porto: CITCEM.

- Marques, Gonçalo, Silva, Diana, Veiga, Ana, Maciel, Cátia, Marinho, Cecília, & Silva, Lília (2013). A educação histórica com crianças de idade pré-escolar: Perspectivas e desafios. In J. Prats, I. Barca, & R. López (Orgs.), *História e identidades culturais* (pp. 1343-1360). Braga: Universidade do Minho.
- Marques Alves, Luís Alberto (2016). Epistemologia e ensino da história. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30. doi: 10.20949/rhhj.v5i9.229
- Mattozzi, Ivo (2013). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. In J. Prats, I. Barca, & R. López (Orgs.), *História e identidades culturais* (pp. 946-955). Braga: Universidade do Minho.
- Merchán, Javier (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Moreira, Ana Isabel (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). Retirado de <http://hdl.handle.net/10347/18036>
- Moreira, Ana Isabel, & Armas Castro, José (2017). A história de Portugal pelas narrativas de alunos do 2.º ciclo. In C. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, H. Pinto, & M. Gago (Coords.), *Epistemologias e ensino da história* (pp. 445-464). Porto: CITCEM.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843
- Prats, Joaquín (2006). Ensinar história no contexto das ciências sociais. *Educar em Revista*, (spe), 1-20. doi: 10.1590/0104-4060.406
- Rüsen, Jörn (2010). *Jörn Rüsen e o ensino da história*. Brasil: Editora UFPR.
- Schmidt, Auxiliadora, & Urban, Ana C. (2018). Afinal, o que é educação histórica?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, 1(1), 7-31.
- Seixas, Peter (2000). «Schweigen! Die Kinder!» Or does postmodernist history have a place in the school?. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Dir.), *Knowing, teaching & learning history: National and international perspectives* (pp. 19-37). New York: New York University Press.
- Seixas, Peter (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, Peter, & Morton, Tom (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.