

DIÁLOGOS ENTRE
A EDUCAÇÃO
HISTÓRICA E O
DESENVOLVIMENTO
DO PENSAMENTO
CRÍTICO: UM
ESTUDO DE CASO
COM ALUNOS DO 1.º
CEB E DO 2.º CEB

Vânia Graça

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Cristina Maia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Resumo:

A Educação Histórica apresenta-se como uma área potencializadora do desenvolvimento do pensamento histórico e crítico, através do trabalho com conceitos metahistóricos potenciados pela análise de diversas fontes históricas. Desta forma, trabalhar a multiperspetiva em História favorece o desenvolvimento do pensamento histórico social e crítico dos alunos, dado que um dos objetivos da mesma é formar indivíduos críticos, interventivos e conscientes na sociedade em que vivem. O presente estudo teve como intuito averiguar de que forma o ensino da História contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, através do desenho de sequências didáticas. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual se pretendeu estudar duas realidades educativas: uma turma do 3.º ano e uma turma de 6.º ano de um Agrupamento de escolas do Porto. Utilizaram-se vários instrumentos e técnicas de recolha de dados como grelhas de observação direta e *focus group* aos alunos. Para análise dos dados utilizaram-se as técnicas de análise da *Grounded Theory*. Os resultados permitem concluir que houve alterações no desempenho dos alunos ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico, tendo contribuído para que estes compreendessem a importância da aprendizagem da História na formação de uma cidadania democrática.

Palavras-chave:

Educação Histórica; formação do indivíduo; pensamento crítico e social; 1.º CEB; 2.º CEB.

Abstract:

History Education presents itself as an area that fosters the development of historical and critical thinking, by working with metahistorical concepts that are enhanced by analysing different historical sources. In this way, working on multiperspective in History favours the development of students' social and critical historical thinking, given that one of the aims of History is to train critical, intervening and aware individuals in the society in which they live. The aim of this study was to find out how the teaching of history contributes to the development of critical thinking through the design of didactic sequences. It is a qualitative study, which aimed to study two educational realities: a 3rd year class and a 6th year class in a school grouping in Porto. Various instruments and data collection techniques were used, such as direct observation grids and focus groups with students. *Grounded Theory* analysis techniques were used to analyse the data. The results allow us to conclude that there have been changes in the students' performance in terms of the development of critical thinking, which has helped them to understand the importance of learning history in the formation of democratic citizenship.

Keywords:

History education; formation of the individual; critical and social thinking; 1st grade; 2nd grade.

DATA DE SUBMISSÃO: 2024/09/30

DATA DE ACEITAÇÃO: 2025/03/14

Introdução

Aprender História no século XXI implica o desenvolvimento de competências históricas mais desafiadoras cognitivamente, afastadas do velho paradigma tradicionalista de um ensino de História memorístico, dando espaço para um ensino de cariz construtivista, em que se promova a desconstrução e reconstrução crítica do conhecimento histórico com recurso à análise de diferentes fontes históricas (Graça, 2024). Desta forma, olhar para o ensino e aprendizagem de História exige a criação de diferentes ambientes de aprendizagem em que o aluno tem oportunidade de estimular o seu poder de argumentação, através do questionamento de fontes históricas, numa aula-oficina, no qual o aluno analisa, compara, infere e formula questões para retirar as suas próprias conclusões, um pouco à semelhança do trabalho do historiador (Silva, 2003). Ao fomentar ações que desenvolvam competências de criticidade, através da adoção de uma postura crítica perante certas situações, estamos a criar cidadãos críticos e interventivos, capazes de transformar a sociedade.

Neste sentido, propomos refletir sobre a forma como o ensino da História contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, através do desenho de sequências didáticas que desafiam cognitivamente os alunos a assumir uma postura ativa e de participação na construção da sua aprendizagem histórica, com a intenção de que compreendam a importância da disciplina de História na formação da cidadania democrática, alinhada com a necessidade de “aprender a pensar historicamente” (Gómez et al., 2014). Compreender como os alunos e professores pensam a História e que importância atribuem à mesma, permite-nos refletir sobre aspetos relevantes relativos à forma como a trabalhamos em sala de aula.

Assim, este estudo pretende contribuir com uma reflexão que promova um ensino e aprendizagem de História direcionado para um olhar mais crítico do mundo, através de práticas pedagógicas que potenciem o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico dos alunos, dando pistas para que outros professores possam promover este tipo de atividades nos seus contextos educativos. Este estudo não permite fazer generalizações dos resultados obtidos, nem é esse o seu intuito, dado que se optou por um estudo de caso múltiplo, no qual se pretendeu com-

preender a realidade de cada um dos contextos educativos investigados. Foram tidas em consideração todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, atribuindo números aos participantes e ocultando rostos nas fotografias.

A Educação Histórica e o desenvolvimento do pensamento crítico

A Educação Histórica tem assumido, atualmente, uma enorme importância, visto que possui uma epistemologia própria que tem sido mobilizada para o ensino da História, através da cognição histórica (Barca, 2001). A cognição histórica pretende compreender como os alunos e professores constroem cognitivamente as suas ideias em História, através da mobilização de conceitos metahistóricos e substantivos (Graça, 2024; Seixas & Morton, 2013). Na visão de Barca (2011), a investigação deste campo tem procurado centrar-se na análise dos significados e sentidos que os sujeitos atribuem à História, assim como na própria construção do conhecimento histórico através da narrativa histórica. É neste sentido que a cognição histórica se apresenta importante para o ensino e aprendizagem histórica, uma vez que ela procura compreender como ocorrem os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinando as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, e explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos, quer de natureza substantiva, quer conceitos de segunda ordem (Barca & Gago, 2001).

Destacam-se estudos que abriram novas possibilidades e pistas para melhorar a construção da aprendizagem histórica dos alunos em sala de aula e sobre o modo como os mesmos pensavam historicamente (Barca, 2000; Lee, 2001). O conceito de pensamento histórico tem vindo a ser investigado através de inúmeros estudos (Barca, 2000; Seixas & Morton, 2013; Revilla, 2019), facto que tem contribuído para a epistemologia da Educação Histórica. Pensar historicamente trata-se, portanto, de um processo de interpretação do conhecimento histórico, através de fontes históricas e do desenvolvimento de conceitos substantivos e metahistóricos que permitem a compreensão histórica (significância histórica, mudança/permanência, multiperspetiva, empatia histórica, evidência e outros) (Lee, 2002, 2005; Seixas & Morton, 2013). É, por

isso, um conjunto de operações cognitivas necessárias para se compreender o passado (Duquette, 2015). Lévesque (2008) confere-lhe, ainda, uma outra dimensão: a capacidade de os mobilizar criticamente para os problemas históricos da sociedade. É interessante verificar em estudos como os de Peter Lee, que estes conceitos estão intimamente relacionados com as conceções de alunos acerca da perceção do passado, das evidências históricas e da compreensão empática.

Para tal, é crucial que os alunos construam as suas ideias históricas com recurso a diversas fontes de informação, como a escola, a família, o seu meio social envolvente e os meios de informação e comunicação, no sentido de desenvolverem habilidades cognitivas que lhes permitam compreender a realidade histórica a estudar. Neste sentido, o professor deve criar condições para que as crianças possam estruturar o seu pensamento numa perspetiva histórica, de modo que consigam, no seu quotidiano, mobilizar o que exploraram em sala de aula (Barton, 2004; Prats, 2006; Maia, 2010). Desta forma, pretende-se um pensamento histórico autocrítico, em que se propõem tarefas que possam favorecer a argumentação histórica, com vista ao desenvolvimento de um pensamento histórico mais crítico. Por isso, é importante:

ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas (Chapman, 2021, p. 23).

Na linha de pensamento de Rüsen (2016), a Educação Histórica e a Didática da História devem estar associadas à ideia de humanidade para que seja possível a construção da identidade cultural ao longo do processo histórico. A isto, Rüsen designa de novo humanismo, propondo desta forma, uma Didática da História humanista, que possibilite aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora. Assume, por isso, um papel relevante na formação do indivíduo, dado que tem um desafio permanente de promoção de atividades que relacionam o passado, o presente e o futuro, “provocando os sujeitos à ação” (Nechi, 2017). Na perspetiva de Nechi (2017), é necessária uma Educação Humanista multiperspetivada, assente em diversas interpretações e perspetivas históricas, através da análise de fontes históricas.

Neste sentido, a multiperspetiva em História pressupõe a reconstrução do pensamento, da forma como se pensa a História e exige uma interpretação e questionamento constante sobre a evidência histórica, que é feita de uma multiplicidade de olhares sobre o mesmo acontecimento histórico (Gago, 2012; Graça, 2024). Várias investigações têm mostrado a mais-valia de trabalhar com os alunos uma História multiperspetivada, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e histórico (Barca & Gago, 2001; Gago, 2006, 2012; Grudinski et al., 2009). Por sua vez, trabalhar a multiperspetiva em História favorece o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, o que contribui para formar indivíduos críticos, interventivos e conscientes na sociedade em que vivem, incentivando o respeito pelo outro e a abertura à multiculturalidade (Alves et al., 2012). Desta forma, os alunos devem compreender que a História é feita de diferentes perspetivas, encarando a multiperspetiva como:

a aceitação de diversas visões dos acontecimentos tendo como princípio a validade e fiabilidade dessas versões, e por isso a sua complexidade, pois implica o entendimento do ponto de vista do outro num mundo cada vez mais complexo e multicultural e a mobilização de outros conceitos metahistóricos, como a explicação e evidência histórica (Graça, 2024, p. 90).

Neste sentido, a História contribui para a construção de um pensamento social crítico quando é desenvolvido um trabalho de pesquisa e de questionamento constante sobre problemáticas do presente contribuindo para a formação de um aluno crítico, consciente da realidade histórica, capaz de mudar atitudes frente aos desafios sociais e impulsionar transformações (Kantovitz, 2012). Pensar criticamente em História exige, segundo Barca (2011), a capacidade de aprender a selecionar respostas mais adequadas acerca do passado e presente, desmontando a ideia de opinião e, assim, conduzindo à compreensão histórica dos alunos. Ao fomentar ações que desenvolvam sentimentos de criticidade e adotando um posicionamento crítico perante certas situações, estamos a criar cidadãos críticos que conduzam à transformação da sociedade e à promoção da identidade pessoal e social do aluno. Deste modo, através da análise e exploração de fontes históricas com diferentes perspetivas e suportes, e estabelecendo uma ligação com o presente, é possível a construção do conhecimento histórico com um olhar para o mundo. Para tal, o professor deve redesenhar ambientes de aprendizagem ativos que favoreçam a exploração de fontes históricas multiperspetivadas,

estimulando o poder de argumentação do aluno, para que observe e estabeleça comparações, identificando semelhanças para, posteriormente, retirarem as suas próprias conclusões (Silva, 2003).

Também o trabalho com o conceito metahistórico de significância histórica foi desenvolvido com os alunos, quando se procurou compreender a importância que os alunos atribuíam à História. Na perspetiva de Cercadillo (2000) trata-se de um conceito que tem como propósito compreender o significado que se atribui a um acontecimento histórico, processo histórico ou até mesmo a uma personagem histórica. Esse processo de atribuição de significado é influenciado pela família, vivências pessoais, sociais e outras. Cercadillo (2000) aponta, também, duas dimensões para este conceito: a dimensão multicultural, em que a significância é atribuída pelas motivações do indivíduo; e a dimensão dos contextos históricos, dos relatos e das narrativas históricas, no qual se encontra associado aos factos históricos e à sua importância no passado e presente, mas também possui um significado abrangente que se relaciona com a interpretação histórica mais elaborada, desenvolvendo a literacia histórica.

Na perspetiva de Lee (2016), a literacia histórica é o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado com recurso a fontes históricas que possibilita orientação temporal na sociedade. Pretende-se, por isso, na visão do autor, que os alunos ao terminarem a escola sejam capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, aquilo a que se designa de consciência histórica. Esta trata-se da capacidade de orientação temporal de cada pessoa no seu tempo, tendo como referência os três tempos – passado, presente e futuro. Na linha de pensamento de Jörn Rüsen (2016) que desenvolveu vários estudos sobre a consciência histórica, este considera-a como universalmente humana e como o processo mental que interpreta o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Essa orientação temporal possibilita que o aluno possa localizar-se temporalmente na sociedade, de forma crítica e consciente da realidade que o rodeia, potenciando a formação de valores e atitudes que estão presentes na produção do conhecimento histórico, assim como na formação da identidade do indivíduo (Matoso, 1999). Assim, um dos objetivos da História é proporcionar aos alunos competências importantes para terem um papel de questionamento ativo e de resolução de problemas.

Delineamento da investigação e aspetos metodológicos

Tendo em consideração o objetivo do estudo já mencionado anteriormente, delineou-se a seguinte questão de partida: “De que forma o ensino da História contribui para desenvolvimento do pensamento crítico?”. De forma a dar resposta à questão enunciada, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar os contributos de práticas pedagógicas do ensino da História, através do exercício de multiperspetiva, da relação passado/presente e de conceitos de segunda ordem como mudança e continuidade, para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico; e b) comparar as conceções prévias dos alunos acerca do potencial da História para o desenvolvimento do pensamento crítico com as suas opiniões finais, depois das intervenções educativas desenhadas.

A presente investigação enquadra-se na metodologia qualitativa que procura compreender os fenómenos educacionais, através da inter-relação do investigador com a realidade que estuda, recorrendo ao estudo de caso múltiplo em que se pretendeu compreender/estudar uma determinada realidade (Coutinho, 2011). Além disso, ao longo da construção dos instrumentos de investigação, baseamo-nos na metodologia de investigação-ação (Latorre, 2004), uma vez que esta contribuiu para uma transformação de práticas, refletindo sobre elas, planeando e agindo de outra forma ao longo das sessões de intervenção. Procurou-se, portanto, identificar aspetos positivos e aspetos mais débeis na ação educativa, questionando ambientes de aprendizagem, tendo em vista a adoção de práticas e estratégias pedagógicas adequadas e motivadoras, que vão ao encontro das necessidades e potencialidades do contexto em causa e, assim, construindo um perfil de professor investigador e reflexivo que consiga fazer dos seus alunos cidadãos mais críticos.

O estudo foi desenvolvido com uma turma de 25 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) (8-10 anos) e uma turma de 27 alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) (10-11 anos), perfazendo um

total de 52 alunos. Fazem parte de um Agrupamento de escolas do distrito do Porto que possui programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). Trata-se de uma iniciativa governamental implementada nos agrupamentos de escola que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar são uma realidade que pretendem prevenir e solucionar, através deste programa. Neste contexto TEIP, a turma do 3.º ano demonstrava grandes dificuldades na leitura de textos, havendo alunos que ainda não liam fluentemente textos. Com os alunos do 6.º ano era notória a sua falta de autonomia para a realização das atividades pedagógicas propostas, em parte pelo facto de possuírem fragilidades ao nível da compreensão textual, mas também défice de concentração. Ao nível de equipamentos tecnológicos, as salas de aula destas duas turmas tinham um computador e um projetor para uso do professor.

Para a recolha dos dados, delinearão-se dois *focus group* a seis alunos do 1.º CEB e a seis alunos do 2.º CEB, no qual o primeiro foi aplicado antes das intervenções para compreender as conceções prévias dos alunos acerca do potencial da História para o desenvolvimento do pensamento crítico e o segundo após todas as sessões de intervenção para analisar os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos durante e após as mesmas. Além disso, optou-se por utilizar grelhas de observação direta, com o objetivo de observar e registar o que foi visualizado ao longo das práticas educativas. Também os trabalhos dos alunos foram tidos como fontes de informação, uma vez que contêm dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos e, por isso, também foram analisados.

Para a análise dos dados foram utilizadas as técnicas da *Grounded Theory* para codificar e categorizar os dados em temas centrais, recorrendo ao método de comparação sistemática que passa por três fases: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Na primeira, os conceitos emergem e é atribuído um nome ou código; no segundo, os conceitos são reorganizados em torno de eixos e definem-se relações entre as categorias; e na última codificação, os dados são integrados em torno de um conceito central explicativo, no qual emerge a categoria com maior potencial e relaciona-se com todas as outras, conduzindo à definição da categoria central (Corbin & Strauss, 2008).

A construção de sessões de intervenção

Construíram-se sessões de intervenção para as duas turmas, mobilizando diferentes estratégias e recursos que privilegiassem o confronto de diversas fontes sobre a mesma realidade histórica, a multiperspetiva em História, assim como o tratamento de informação de fontes históricas que permitissem desenvolver valores ligados à cidadania e a ligação passado-presente-futuro (Tabela 1).

Tabela 1 - Sessões de intervenção desenvolvidas

Ano	Desenho da sessão
3.º ano	<p><u>“Os meios de comunicação” (90 min.)</u></p> <ul style="list-style-type: none">· Análise de imagens da tribo Xucuru-Kairiri a comunicar na atualidade e visualização de um vídeo sobre as formas de comunicação primitivas – questionamento sobre a forma de comunicação primitiva utilizada.· Visualização e exploração de um vídeo e posterior questionamento sobre a origem de alguns meios de comunicação, as suas funções, tipologia e as principais diferenças e semelhanças entre antigos e atuais meios de comunicação.· Realização de uma atividade de argumentação sobre as vantagens e desvantagens do uso da Internet.
	<p><u>“O 25 de Abril de 1974” (90 min.)</u></p> <ul style="list-style-type: none">· Análise de diversos documentos históricos: poema “As portas que Abril abriu”, de José Carlos Ary dos Santos, e análise de outros documentos históricos sobre o antes e depois da Revolução de Abril – questões orientadoras e preenchimento de um esquema síntese.· Audição da canção “Somos livres”, de Ermelinda Duarte, e preenchimento de lacunas para compreensão do conceito de liberdade.· Exploração da simbologia da liberdade representada na canção e posterior preenchimento de um mapa de ideias com a definição de liberdade.
6.º ano	<p><u>“A 1.ª República” (50 min.)</u></p> <ul style="list-style-type: none">· Análise de vários documentos históricos com diferentes perspetivas sobre a 1.ª República, acompanhada de questões orientadoras que posteriormente foram discutidas em grupo turma.· Sistematização das ideias através do preenchimento de lacunas do texto.

Análise e discussão de dados

Com o propósito de compreender de que forma o ensino da História contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, as investigadoras optaram por dividir esta análise tendo em conta duas dimensões: a) análise dos contributos de práticas pedagógicas do ensino da História, através do exercício de multiperspetiva, da relação passado/presente e de conceitos de segunda ordem como mudança e permanência, para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico; e b) comparação das conceções prévias dos alunos acerca do potencial da História para o desenvolvimento do pensamento crítico com as suas opiniões finais (depois das sessões).

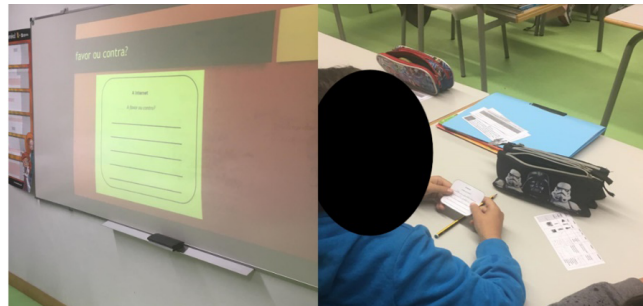
α) Análise dos contributos de práticas pedagógicas do ensino da História para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico

Para a análise das sessões de intervenção consideraram-se as notas retiradas das grelhas de observação direta, com o objetivo de averiguar os contributos das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Na primeira sessão referente ao 1.º CEB, com o tema “Os meios de comunicação”, privilegiou-se o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem como a mudança e permanência, através da análise de imagens sobre a tribo Xucuru-Kariri a comunicar na atualidade e da exploração de um vídeo sobre os meios de comunicação, seguido de questões orientadoras que colocavam o aluno a pensar historicamente. Pretendia-se com isto demonstrar que apesar dos meios de comunicação terem evoluído, ainda permanece no presente essa forma de comunicação em algumas sociedades, sendo que noutras se alterou. Repare-se que trabalhar as ideias de mudança e permanência é importante para compreender como permanece ou evolui a realidade histórica, situando-nos no tempo e espaço e explicando as razões dessas mudanças, contribuindo para dar sentido ao mundo e desenvolver a consciência históri-

ca (Graça, 2024). Além disso, esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem a sua argumentação sobre as vantagens e desvantagens do uso da *Internet*, através de um trabalho de pesquisa e questionamento, assumindo a posição de favor ou contra, contribuindo para a formação de um aluno crítico, consciente da realidade, capaz de mudar atitudes frente aos desafios sociais e de apontar prováveis transformações impulsionadoras (Kantovitz, 2012) (Figura 1).

Figura 1- Atividade “favor ou contra?” sobre o uso da Internet

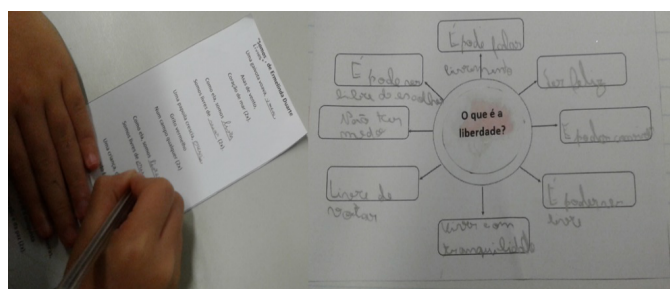


Promoveu-se, por isso, uma atividade em que se incentivava os alunos a fundamentarem pontos de vista e a lançar hipóteses de explicação. Notou-se que, numa fase inicial, os alunos estavam um pouco envergonhados para apresentarem as suas ideias à turma, mas depois, criou-se um ambiente de confiança, o que provocou a reflexão crítica, a divergência de pontos de vista dos alunos e, conseqüentemente, empenho em defender a sua posição e a justificá-la.

Na segunda sessão, cuja temática foi “O 25 de Abril de 1974”, ressaltamos o desenvolvimento de noções de multiperspetiva em História, por meio da análise crítica de variadas fontes e de questões orientadoras. Os alunos identificaram o que havia de comum entre as fontes, se os autores descreviam/falavam sobre o acontecimento histórico da mesma forma e justificaram a sua posição, desenvolvendo para isso a argumentação histórica, nomeadamente o desenvolvimento de competências de análise e avaliação de argumentos históricos, com base na interpretação da evidência histórica (Chapman, 2021). Ensinar os alunos a questionar o passado histórico através de perspetivas distintas é mostrar-lhes que o conhecimento do passado é construído por meio da análise e interpretação da evidência histórica (Gago, 2012). Ao analisar a canção “Somos livres”, de Ermelinda Duarte, através do preenchimento de lacunas, possibilitou-se uma melhor compreensão do conceito de liberdade que a cantora

reforça na música. Recorrer ao uso da música como uma fonte histórica que fornece informação sobre um determinado acontecimento histórico configura-se como um aliado importante para tornar a História mais motivadora e compreensível aos alunos. Assim, a exploração da simbologia da liberdade representada na canção possibilitou a compreensão do conceito de liberdade, resultando num mapa de ideias (Figura 2).

Figura 2 – Compreensão e construção do conceito de liberdade



“Livre de votar”, “É poder ser livre de escolher”, “É poder falar livremente”, “Não ter medo” são algumas das ideias que os alunos consideraram ser a liberdade. Houve, portanto, uma compreensão do conceito, através da exploração dos documentos numa aprendizagem por descoberta, na qual o aluno assume um papel ativo e participativo na construção do seu conhecimento histórico (Graça, 2024). Assim, explorou-se a relação passado/presente, associada à ideia de mudança, tendo a noção de liberdade como motor e valor a defender. Ao se proceder à análise de fontes históricas foi possível trabalhar conceitos de mudança e permanência que contribuísssem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, levando-os a pensar sobre o passado, estabelecendo inferências sobre as fontes que indicam como teriam vivido as pessoas no passado (Cainelli, 2008).

Já no que diz respeito à atividade “A 1.ª República” implementada no 2.º CEB, pretendeu-se desenvolver, mais uma vez, o pensamento crítico dos alunos através de noções de multiperspetiva em História, pela análise crítica de várias fontes sobre a temática, acompanhada de questões orientadoras (Figura 3).

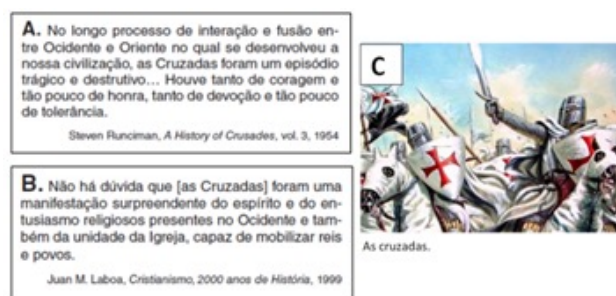
Figura 3 – Análise de diferentes fontes históricas sobre a temática estudada.



Os alunos foram questionados sobre os vários documentos históricos, concluindo que todos falavam do mesmo acontecimento de maneira diferente, procurando argumentar sobre a posição assumida em cada um deles.

O trabalho do conceito metahistórico de multiperspetiva foi ainda mais aprofundado, pois acreditamos que o seu desenvolvimento em sala de aula potencia o pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, aplicou-se um exercício de multiperspetiva em História que tinha como objetivo averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a interpretação e análise de várias fontes sobre a realidade histórica das Cruzadas (Figura 4). Tratava-se de um exercício que não fez parte das sessões de intervenção enunciadas anteriormente e, por isso, realizado num outro momento, mas que constituiu um elemento de recolha de dados relevante para a investigação.

Figura 4 – Fontes históricas do exercício de multiperspetiva em História



Após a leitura de duas fontes escritas, os alunos foram questionados se estes tinham sido escritos pela mesma pessoa e se descreviam essa realidade da mesma forma, ao qual todos os alunos responderam que não. Quisemos compreender as justificações dos alunos e, por isso, categorizamos as mesmas (Tabela 2).

que remetem para a construção de inferências com base na interpretação da evidência histórica, dado que apresentavam o confronto de ideias e/ou características presentes nas três fontes históricas, como demonstra o exemplo de resposta:

Tabela 2 – Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da multiperspetiva em História

Categorias	Descritores
Perspetiva restrita	Integra ideias dos alunos que revelam um entendimento restrito da mensagem, sem atender à perspetiva dos autores.
Perspetiva restrita condicionada pelo tipo de fonte histórica	Integra ideias dos alunos que revelam um entendimento restrito da mensagem, condicionada pelo tipo de fonte histórica apresentada (ex: fonte histórica escrita e fonte histórica iconográfica).
Perspetiva básica com base na evidência histórica	Integra ideias dos alunos que revelam a construção de inferências com base na interpretação da evidência histórica.
Perspetiva com base na opinião do autor	Integra ideias dos alunos que revelam uma explicação com base na informação histórica das fontes e na opinião dos autores.

Numa amostra de doze alunos, as respostas de dois alunos enquadraram-se na categoria de “Perspetiva restrita”, pois estes demonstraram-se capazes de identificar essa realidade histórica, mas sem ter em consideração a perspetiva dos autores. Ora, veja-se nas seguintes respostas:

Não. Este (aponta doc. A) fala das cruzadas. Este fala das cruzadas (aponta doc. B), e este (aponta doc. C) também fala das cruzadas. (Aluno 5).

O B está a falar da civilização do ocidente e oriente e a C está a falar das cruzadas mas em desenho. (Aluno 3)

Os alunos, também, revelaram ideias que evidenciaram uma “Perspetiva restrita condicionada pelo tipo de fonte histórica”, no qual inferem que há diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico, devido a dois serem documentos escritos e um ser uma fonte histórica iconográfica e, na opinião dos alunos, divergirem:

Eles falam da mesma coisa, só que não estão a falar da mesma maneira, por exemplo, o A e o B são documentos, enquanto que o C é uma imagem. (Aluno 1)

Na categoria “Perspetiva básica com base na evidência histórica”, três respostas revelam ideias dos alunos

Os sentimentos são exatamente os contrários. No doc. A diz que foi muito mau, e no B foi muito bom, mais leve. (Aluno 4).

Um fala de maneira que são honrados, da coragem e outro fala da destruição e do modo deles. (Aluno 3)

Veja-se que a resposta do aluno 4 remete para questões emocionais, atribuindo sentimentos possíveis, mediante a interpretação realizada aos documentos históricos.

Por fim, dois alunos justificam a multiperspetiva em História, através de uma “Perspetiva com base na opinião do autor”, no qual evidenciam uma explicação com base na informação histórica das fontes e na opinião dos autores, ou seja, são autores diferentes que têm distintas perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico, pois cada um pensa de forma diferente.

Não porque eles podem ter opiniões diferentes ou então viram a História de uma forma diferente. (Aluno 8)

Assim, a maioria dos alunos demonstrou ser capaz de compreender as fontes históricas com mensagens divergentes, uns com ideias históricas mais elaboradas do que outros.

β) **Comparação das concepções prévias dos alunos acerca do potencial da História para o desenvolvimento do pensamento crítico com as suas opiniões finais**

O primeiro *focus group* apresentava pontos de discussão para compreender as concepções prévias dos alunos acerca do potencial da História para o desenvolvimento do pensamento crítico aliado ao desenvolvimento de valores e atitudes. Neste participaram 12 alunos no total, sendo 6 alunos do 1.º CEB e 6 alunos do 2.º CEB. Começamos, então, por proceder à análise indutiva das respostas aos tópicos de discussão apresentados, criando-se categorias de análise organizadas hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelos alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – Categorias que emergiram das ideias dos alunos acerca da significância histórica

Categorias	Descritores
Significância causal	Inclui ideias dos alunos que atribuem à História um significado fixo, uma causa, uma consequência.
Significância passado/presente	Inclui ideias dos alunos que atribuem à História significados semelhantes em função da perspetiva passado/presente.

Em primeiro lugar, é importante mencionar que num total de 12 alunos, houve 5 alunos que não responderam. Daqui se pode inferir que os alunos não sabiam responder à questão ou tinham receio de o fazer por pensar que a sua resposta pudesse estar errada.

O primeiro tópico de discussão foi relativo à opinião dos alunos sobre o papel/importância da História. No que concerne ao primeiro *focus group* na categoria “Significância causal”, registaram-se ideias que atribuem um significado fixo à História, como por exemplo servir para conhecer mais o nosso país e o passado:

Para explorarmos um pouco mais o país. (Aluno 1)

A História serve para aprendermos o nosso passado, sobre as guerras, para sabermos mais sobre o nosso país. (Aluno 3)

Os alunos revelaram, ainda, ideias que se enquadravam na categoria “Significância passado/presente”, que atribuem à História um valor exemplar em função da perspetiva passado/presente, vendo o passado como uma forma de aprendizagem para o presente:

Eu acho que serve para nós aprendermos mais sobre o passado e para nós não cometermos os mesmos erros do passado. (Aluno 2)

Repare-se que os alunos chegaram com alguma facilidade à ideia de que a História serve para aprender mais sobre o passado e “para evitarmos os erros do passado”, em que se nota a relação do passado, presente e futuro. A ideia histórica evidenciada pelo aluno remete para o tipo de consciência histórica exemplar, no qual o passado é visto como uma lição importante a ser tida em consideração no presente e futuro, em que o passado é carregado de uma multiplicidade de exemplos que conferem validade e utilidade na definição de regras de conduta (Graça, 2024; Rüsen, 1993).

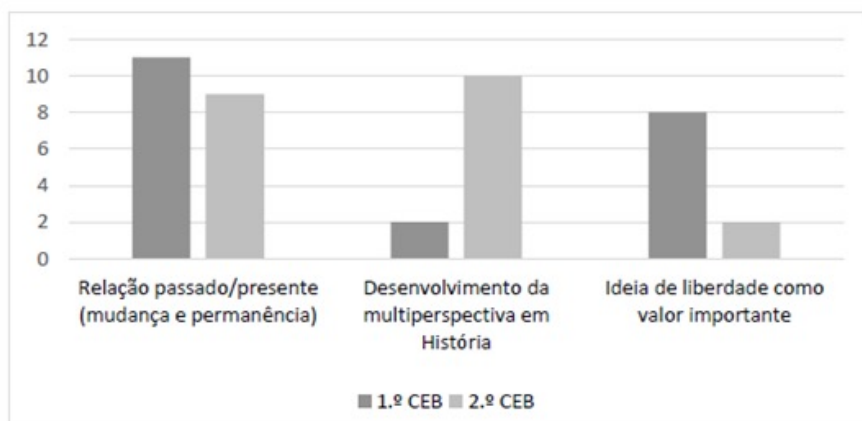
Já no segundo *focus group*, as ideias dos alunos sobre a importância que atribuem ao ensino e aprendizagem de História melhoraram, o que poderá ser justificado pelo facto de estes possuírem agora mais conhecimentos sobre o tema do que no primeiro *focus group*, demonstrando ideias históricas mais aprimoradas. Neste sentido, demonstraram ter ideias que se enquadravam na categoria “Significância passado/presente”, em que, mais uma vez, o passado serve para aprender algo e não cometer os mesmos erros no presente e futuro:

A História serve para aprender o passado, assim negro do nosso país, tentar aprender o que é que levou a isso para não os cometer mais e o que foi bom para nós, tentar reproduzi-lo e usar para nossa vantagem. (Aluno 8).

Não se verificaram ideias que se enquadrassem na categoria “Significância causal”. Além disso, não era nosso propósito estabelecer uma comparação entre os dois níveis de ensino e, por isso, optamos por analisar as ideias dos alunos sem distinguir o ciclo de ensino, dado que o nosso foco era analisar a progressão das suas ideias.

Por último, foi nosso intuito compreender a atividade preferida dos alunos. Optou-se por categorizar as respostas segundo a grande intenção das sessões de intervenção: i) relação passado/presente (mudança e permanência); ii) desenvolvimento da multiperspetiva em História; e iii) ideia de liberdade como valor importante (Figura 1).

Figura 1- Intenções das atividades que os alunos mais gostaram das aulas de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal



As respostas dos alunos do 1.º CEB evidenciam preferência pela experiência de aprendizagem cuja intenção didática foi a relação passado/presente relativamente ao tema trabalhado, os meios de comunicação, ou seja, o trabalho de ideias de mudança ou de permanência histórica. Como segunda preferência, encontra-se a ideia de liberdade como valor relevante que resultou na construção de um mapa conceitual, e como é que a Revolução de Abril contribuiu para a reposição da liberdade em Portugal. Desta forma, foi possível demonstrar que a História influencia a formação de valores e de atitudes (Kantovitz, 2012).

No que concerne ao 2.º CEB, é visível a notória predileção por experiências de aprendizagem que envolveram o desenvolvimento da multiperspetiva em História, com recurso a um trabalho de exploração das fontes multiperspetivado sobre a mesma realidade histórica, no âmbito do estudo da 1.ª República. Esta seleção poderá ser justificada pelo facto de ter provocado nos alunos curiosidade em compreender que a História é multiperspetivada, não existindo uma única versão da realidade histórica. A atividade com intenção didática relação de passado/presente (mudança e permanência) foi eleita em segundo lugar.

Considerações Finais

O desenho de experiências de aprendizagem com o trabalho de exploração das fontes direcionado para o trabalho da multiperspetiva, da significância e da mudança/permanência pode potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos para uma melhor

compreensão da realidade histórica que se encontram a estudar. O exercício de multiperspetiva em História demonstrou que os alunos compreenderam as fontes históricas com mensagens divergentes, apresentando ideias que se enquadravam numa “Perspetiva básica com base na evidência histórica”, que remetiam para a construção de inferências com base na interpretação da evidência histórica, dado que apresenta-

vam o confronto de ideias e/ou características presentes nas fontes históricas. Relativamente à significância histórica, os alunos revelaram uma significância passado/presente, atribuindo à História um valor exemplar em função da perspetiva passado/presente. Vendo o passado como uma forma de aprendizagem para o presente, reconheceram uma das funções sociais da História. Esta ideia histórica evidenciada pelos alunos remete-nos para uma consciência histórica exemplar, o que corrobora a importância de se desenvolver conceitos metahistóricos (pensamento histórico), como a significância histórica, para que seja possível desenvolver a consciência histórica, que é a capacidade do ser humano se orientar no tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro. Sem o trabalho de conceitos metahistóricos em sala de aula torna-se difícil o desenvolvimento do pensamento histórico e, por consequência, da consciência histórica. Por fim, importa salientar que o presente estudo apresenta algumas limitações pela pequena amostra de alunos e pelo reduzido número de sessões de intervenção. No entanto, conseguimos concluir que boas práticas pedagógicas no ensino da História, com o trabalho da multiperspetiva em História, do estabelecimento de relações passado/presente e de conceitos de segunda ordem como mudança/continuidade e significância

histórica, permitem o desenvolvimento da literacia histórica e do pensamento crítico dos alunos. Sabemos o quanto este tipo de intervenção é fundamental na formação de cidadãos mais conscientes e críticos e, por isso, estes exemplos de práticas pedagógicas podem contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos, no qual o pensamento histórico é fomentado pelo trabalho de conceitos metahistóricos em aula, exigindo, assim, que desenvolvam o seu pensamento crítico sobre a realidade histórica em estudo.

Referências

- Alves, L. A., Moreira, L., Oliveira, R., & Ribeiro, C. (2012). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Tempo de Histórias*, 21, 7-31.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens* [Tese de doutoramento]. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista Da Faculdade de Letras*, 2, 013-021.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar Em Revista*, 42, 59-71.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-269.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 11-27.
- Cainelli, M. R. (2008). A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos históricos*, 12(1), 97-110.
- Cercadillo, L. (2000). Significance in History: Student's Ideas in England and Spain. *Comunicação apresentada no simpósio Creating Knowledge in the 21 St Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference*.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.

- 55-73). Cied, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.
- Gómez, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.
- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Grudinski, A., Martins, H., & Samarão, A. (2009). Os olhares cristãos e muçulmanos (e dos alunos) sobre a Batalha de Covadonga. In M. do C. Melo (Ed.), *O Conhecimento (Tácito) Histórico – Polifonia de Alunos e Professores* (pp. 56-74). Cied, Universidade do Minho.
- Kantovitz, G. (2012). A disciplina de História e a formação para a cidadania: uma experiência interdisciplinar. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, 2(2), 95-109.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lee, P. (2002). ‘Walking backwards into Tomorrow’: Historical Consciousness and Understanding History. *The International Journal*, 4(1), 1-46.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31-78). The National Academies Press.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar Em Revista*, 60(60), 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações | Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares Europeus (1890-2000)*. Porto.
- Matoso, J. (1999). *A função social da História no mundo de hoje*. APH - Associação de Professores de História.
- Nechi, L. (2017). *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal do Paraná.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em revista*, 01-20.
- Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2016). *Contribuições para uma teoria da didática da história*. WA Editores.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Silva, E. (2003). O desenvolvimento do senso crítico no exercido de identificação e escolha de argumentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3, 57-68.
-