

Do Ensino de História à Educação Histórica: O Laboratório de Clio como Proposta Epistemológico-Educativa

From History Teaching to History Education: The Clio Laboratory as an Epistemological and Pedagogical Proposal

Marília Gago

Universidade do Minho, CIEd, Instituto de Educação

mgago@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>

Ana Isabel Ribeiro

Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras

aribeiro@fl.uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7515-2696>

Filipe Oliveira

Universidade do Minho, CIEd, Instituto de Educação

filipe.oliveira@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9945-3971>

Texto recebido em / Text submitted on: 24/02/2026

Texto aprovado em / Text approved on: 12/05/2026

Resumo

Em Portugal, ao longo do século XX, o sistema educativo transitou de uma estrutura caracterizada por elevados níveis de analfabetismo e por uma orientação ideológica restritiva durante o Estado Novo, para um processo gradual de democratização após 1974, traduzido no alargamento da escolaridade obrigatória, na gratuitidade do ensino e na implementação de políticas de inclusão. Apesar desses avanços, as reformas educativas evidenciaram fragilidades estruturais e descontinuidades recorrentes. Com a massificação escolar, intensificaram-se debates entre modelos pedagógicos uniformizadores, centrados em metodologias

Abstract

In Portugal, throughout the twentieth century, the educational system evolved from a structure marked by high levels of illiteracy and a restrictive ideological orientation during the Estado Novo regime to a gradual process of democratization after 1974. This transformation was reflected in the expansion of compulsory schooling, the establishment of free public education, and the implementation of inclusion policies. Despite these advances, educational reforms revealed structural weaknesses and recurrent discontinuities. With the massification of schooling, debates intensified between standardizing pedagogical models - centered on generalized active

ativas generalizadas e na lógica de prestação de contas, e propostas que defendem a centralidade epistemológica das disciplinas. No campo da História, afirma-se a Educação Histórica enquanto campo epistemológico alicerçado no desenvolvimento do pensamento histórico, da literacia histórica e da consciência histórica, ancorado na metodologia da ciência histórica. O Laboratório de Clio propõe um modo de operacionalizar experiências de aprendizagem contextualizadas, assentes na metodologia de História, articulando a vida prática com a História Escolar, a Historiografia e a História Académica como um contributo para o desenvolvimento da literacia histórica e formação de consciência histórica que possa ser “usada” na tomada de decisões e agência responsável no presente, antecipando possíveis horizontes de expectativa.

Palavras-chave: Consciência histórica; Educação Histórica; Laboratório de Clio; Literacia histórica; Pensamento histórico.

methodologies and accountability frameworks - and approaches advocating the epistemological centrality of disciplinary knowledge. In the field of History, History Education has emerged as an epistemological domain grounded in the development of historical thinking and historical consciousness, anchored in the methodology of historical inquiry. The Clio Laboratory proposes a framework for operationalizing contextualized learning experiences based on historical methodology, articulating practical life with School History, Historiography, and Academic History. This approach contributes to the development of historical literacy and the formation of historical consciousness that can be mobilized in present-day decision-making and responsible agency, while anticipating possible horizons of expectation.

Keywords: Historical consciousness; History Education; Clio Laboratory; Historical literacy; Historical thinking.

Introdução

A educação escolar constitui um objeto da historiografia, na medida em que permite compreender os processos de formação social e de regulação simbólica das sociedades contemporâneas. Como sublinhou Émile Durkheim¹, a educação corresponde à ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social, tendo como finalidade suscitar e desenvolver, nos mais jovens, os estados físicos, intelectuais e morais considerados os mais adequados pela sociedade em que se inserem. Do Estado Novo à atualidade, a Escola e a Educação assumiram um papel determinante enquanto dispositivos de socialização institucionalizada participando na construção de modelos de cidadania e de legitimidade cultural. Numa perspetiva crítica, Pierre Bourdieu² demonstrou que a escola tende a funcionar como um

¹ Émile Durkheim, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 2001 (Obra original publicada em 1922).

² Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

mecanismo de reprodução simbólica, e neste sentido, António Nóvoa defende a necessidade de compreender a escola como uma instituição historicamente situada, produtora de culturas próprias, afirmando que “a escola não é apenas um lugar de transmissão de saberes, mas um espaço de produção social e cultural”³. Deste modo, a análise histórica da educação e da escola, entendida como um espaço onde se articulam projetos políticos, relações de poder e processos de construção da consciência e da agência histórico-social dos indivíduos, revela-se fundamental para a compreensão das dinâmicas educativas enquanto fenômenos sociais.

O presente artigo constitui um ensaio teórico-propositivo que prossegue três objetivos: em primeiro lugar, analisar, em perspectiva histórica de longa duração, as transformações do sistema educativo português ao longo do século XX e do início do século XXI, com particular atenção às tensões estruturais entre modelos pedagógicos generalistas e a centralidade epistemológica das disciplinas; em segundo lugar, situar o campo da Educação Histórica no quadro desses debates, explicitando os seus referenciais teóricos e epistemológicos fundamentais; e, em terceiro lugar, apresentar o Laboratório de Clio como proposta de operacionalização educativa assente na epistemologia da ciência histórica. Ancorado na análise histórica e no enquadramento epistemológico, contribui para os debates contemporâneos sobre o papel da História no desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

1. Escola e Educação portuguesa no século XX – um recorte

A Escola e a Educação portuguesa, nos primeiros setenta e quatro anos do século XX, sobretudo após a escolaridade obrigatória, estava maioritariamente reservada a uma elite. Com a Implantação da República, em 1910, a construção de escolas, a formação de professores e o alargamento da escolaridade obrigatória, que passou a ser de cinco anos, demonstravam que os republicanos portugueses pareciam estar comprometidos com a promoção da Educação e com o seu alargamento a um maior número de portugueses. O foco principal de Educação, nos primeiros trinta anos do século XX, era “saber ler, escrever e contar”, uma vez que existiam mais de 60% de analfabetos⁴, fruto da pobreza das famílias, que precisavam das crianças para trabalhar. Esta situação foi

³ António Nóvoa, *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 36.

⁴ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, Lisboa, INE GEPE, 2009, p. 18.

alimentada pela ideologia do Estado Novo, no seio da qual se defendia que “ensinar a ler é corromper o atavismo da raça”, como apontado por João Ameal⁵. Aliás, com o Estado Novo, a escolaridade obrigatória, foi reduzida para três anos⁶. Adicionalmente, as escolas do Magistério Primário foram encerradas entre 1936 e 1943, pois considerava-se que os professores primários não precisavam de grande instrução, surgindo a figura dos “regentes escolares” e dos “postos escolares”⁷. Com o advento da década de 1940 e até aos anos de 1960, o Estado Novo por razões várias internas e externas, promoveu a construção de mais de dez mil escolas com o mesmo desenho arquitetónico, e o analfabetismo, entre os mais jovens dos sete aos onze anos, reduziu-se em cerca de 26%⁸. Para salientar a preocupação com a formação da juventude dentro dos princípios do regime, a escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos para os meninos e de três anos para as meninas⁹, o que demonstra, mais uma vez, a ideologia do regime (só na década de 1960 a escolaridade obrigatória é igual para meninos e meninas). Pese embora este reforço do regime, ressalva-se que só 21% dos alunos do ensino primário tinham êxito¹⁰ neste nível de ensino. Com as pressões internacionais a fazerem-se sentir em Portugal e o eclodir da Guerra Colonial, durante a década de 1960, a escolaridade obrigatória passa a ser de seis anos, e em 1965 nasce a “Telescola”¹¹. Veiga Simão, ministro da Educação do Estado Novo, em 1973, propõe o alargamento da escolaridade de seis para oito anos¹², mas só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo¹³, a escolaridade obrigatória passou efetivamente para 9 anos (9.º ano), alargando-se, com a Lei n.º 85/2009, para 12 anos¹⁴.

Mas não basta legislar para que existam reais alterações na vida das crianças e dos jovens. A transformação não se ficou pela dimensão curricular: a própria governação das escolas foi democratizada, com a deposição dos diretores e reitores nomeados pelo Estado Novo e a instituição, pelo Decreto n.º 221/74, de 27 de maio, de um novo modelo de gestão colegial,

⁵ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 726-728.

⁶ Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal. Construção do sistema democrático de ensino*, Coimbra, Almedina, 2014, p. 27.

⁷ Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal*, cit., p.44.

⁸ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, cit., p. 17.

⁹ Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de Educação em Portugal*, cit., p. 50.

¹⁰ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, cit., p. 22.

¹¹ Ibidem, p. 49.

¹² Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Diário do Governo, I Série, 1973.

¹³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

¹⁴ Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I.

concretizado nos Conselhos Diretivos criados em 1975, compostos por representantes de todos os corpos do estabelecimento de ensino¹⁵. No plano da inclusão, e em particular após o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos em 1986, o sistema educativo passou a contemplar, de forma mais estruturada, a Ação Social Escolar, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais, o apoio psicológico e de orientação escolar e profissional, e o apoio de saúde escolar, medidas que visavam garantir não apenas o acesso, mas também as condições materiais e pedagógicas para o sucesso educativo de todos os alunos¹⁶.

Com a instauração do regime democrático após o 25 de Abril de 1974, o sistema educativo confrontou-se com uma realidade pedagogicamente inédita: um universo discente demograficamente ampliado e socialmente heterogéneo, proveniente de contextos diversificados, que exigia respostas distintas das que tinham servido o modelo elitista anterior. As práticas educativas foram progressivamente questionadas, procurando-se superar as abordagens transmissivas e behavioristas herdadas do pós-II Guerra Mundial, que assentavam na aprendizagem por objetivos externos e na recompensa ou penalização em função do seu cumprimento, numa lógica de “magister dixit”, de aula conferência, que tinham sido reforçadas através da aprendizagem por objetivos, assente no behaviorismo¹⁷, do pós II Guerra Mundial nos Estados Unidos da América e noutros países capitalistas. Esta teoria-prática educativa espelhava as necessidades do pós II Guerra Mundial, pois era necessário formar, rapidamente, futuros membros da sociedade, especializados numa determinada tarefa, recompensados ou penalizados em função do cumprimento de objetivos definidos externamente, segundo diversas taxonomias que proliferaram nesse período (como as de Bloom ou Maslow). Este modelo, embora ajustado às exigências de uma sociedade industrial do pós-guerra, revelou-se insuficiente num contexto de massificação e democratização educativas. Com as transformações de 1974, tornou-se evidente a necessidade de construir uma Escola que formasse cidadãos livres, críticos e participativos, e não apenas agentes produtivos. Os estudos de investigação em educação demonstravam que os estudantes chegavam à escola não como sujeitos passivos ou como recetores neutros de conhecimento, mas antes como portadores de representações, experiências e quadros interpretativos acerca

¹⁵ Maria Manuel Vieira, “Todos à escola! A escolarização de crianças e jovens nos 50 anos de democracia” in Ana Delicado e João Ferrão (coords.), *Portugal Social em Mudança: 50 Anos do 25 de Abril*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2024, p. 23-34.

¹⁶ *Ibidem*, p. 33.

¹⁷ David Justino, *Difícil é Educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010, p. 23.

do mundo social. Esta condição não era acidental nem corrigível por via do esforço pedagógico: era, como Gadamer havia demonstrado, estrutural. Compreender implica sempre uma pré-compreensão, “pré-figurada” pela tradição determinada em que o intérprete vive e que molda os seus “pré-juízos”¹⁸. Sem essa compreensão prévia, a compreensão histórica não seria nem possível nem significativa¹⁹. No campo de educação histórica, Wineburg demonstrou-o empiricamente, uma vez que, quando confrontados com fontes históricas, os estudantes não compreendiam a informação de forma aberta, antes deixavam que as suas crenças preexistentes moldassem a informação que encontravam, de tal modo que o novo se conformava à forma do já conhecido²⁰. Este fenómeno não era uma falha individual ou um hábito corrigível pelo esforço, era, nas suas próprias palavras, o estado psicológico de repouso, uma forma de pensar que exige pouco esforço e surge de modo completamente natural²¹. O que o estudante traz consigo não é, portanto, ruído a eliminar antes do ensino começar, mas a própria condição de possibilidade da aprendizagem. Reconhecer isto implicava uma reorientação profunda da escola pós-revolucionária: não transmitir um saber acabado a sujeitos vazios, mas criar as condições para que cada estudante confrontasse, de forma crítica e consciente, os quadros interpretativos que já estruturavam a sua relação com o mundo. Os professores foram, progressivamente, tentando construir respostas pedagógicas assentes nas intenções, na diversificação dos recursos educativos e nas metodologias interativas.

A especificidade da Escola como instituição que acolhe a diversidade humana impõe uma abertura permanente à mudança e à inovação pedagógica. No entanto, as reformas educativas em Portugal têm sido, recorrentemente, marcadas por descontinuidades e resistências que comprometem a sua efetiva implementação. Esta tensão entre o impulso reformista e a inércia das práticas instaladas constitui uma regularidade histórica bem documentada ao longo do século XX. Como demonstrou Stoer ao evidenciar que a expansão de um sistema educativo não equivale necessariamente à transformação da sua natureza, podendo a rigidez da determinação estrutural sedimentar-se

¹⁸ H. G. Gadamer, “The Problem of Historical Consciousness” in Paul Rabinow e William M. Sullivan (eds.), *Interpretive Social Science: A Reader*, Berkeley, University of California Press, 1979, p. 108.

¹⁹ Ibidem, p. 107.

²⁰ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001. Ver sobretudo a parte II - “Challenges for the student”.

²¹ Ibidem, p. 91.

em sequências de ação aparentemente bem sucedidas que resistem à mudança efetiva, fazendo com que as reformas tendam a regressar às características estruturais do ponto de partida em vez de as superar²². Este padrão é particularmente visível no caso português – a análise da Reforma Veiga Simão revelou que a sua “crise” não representava um retrocesso, mas antes um retorno às características estruturais mais profundas da própria reforma, evidenciando como o sistema tende a reabsorver os impulsos transformadores e a neutralizar o seu potencial de mudança. A sedimentação desta inércia estrutural explica que os sucessivos ciclos reformistas, apesar da sua diversidade política e pedagógica, partilhem um destino comum: o de produzirem alterações na superfície normativa sem transformarem as lógicas profundas de funcionamento das instituições escolares e das práticas educativas. É neste sentido que a afirmação de que “a tradição das nossas reformas educativas é de elas não chegarem ao fim” – proferida em 2016 pelo ex-ministro da Educação Guilherme de Oliveira Martins – não constitui um diagnóstico conjuntural, mas o reconhecimento de uma regularidade estrutural²³. Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases da Educação que foi a concretização de um raro momento de convergência em termos de política educativa²⁴.

No início da década de 1990, Portugal contava com quase dois milhões de alunos matriculados²⁵ que viram a escolaridade obrigatória alargada para nove anos, “Reforma Roberto Carneiro”. Esta situação pressionava o sistema escolar e educativo, pois havia: falta de professores, falta de qualificação profissional dos professores (1980/81 cerca de 50,5% dos professores não eram profissionalizados²⁶), falta de manuais escolares, falta de escolas (colmatadas, por vezes, com “pré-fabricados”) e falta de rendimentos das famílias, pois continuávamos a assistir à existência de trabalho infantil. Este contexto desafiador era espelhado nas taxas de escolarização que eram nessa altura de 71,7% no 2º ciclo, de 58% no 3º ciclo e de 31% no

²² Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1986*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, p. 256-257; Fátima Antunes e António M. Magalhães, “Stephen R. Stoer, educação e mudança social em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 25 (2007), p. 10.

²³ Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1986*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, p. 256-257.

²⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I.

²⁵ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, cit., p.18.

²⁶ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. II, Lisboa, INE GEPE, 2009, p. 209.

ensino secundário²⁷. Havia algo que deveria ser feito e para colmatar as dificuldades sentidas apostou-se na qualificação dos professores, na sua profissionalização, tendo sido criado o curso de Ciências Pedagógicas, alicerçado em torno das áreas da Pedagogia e Didática, da História, da Organização e Administração Escolar, e da Psicologia, reforçado após a Portaria nº659/88²⁸. O desenvolvimento da profissionalidade docente com o enfoque nas várias Ciências da Educação e das Metodologias/Didáticas específicas expressava-se ainda mais na realização de um estágio pedagógico, em que se pretendia o diálogo entre a teoria, a investigação e as práticas educativas. Surgiram os cursos de licenciatura em ensino que conjugavam as duas áreas ao longo desse ciclo de estudos, e outros que se adequaram às novas necessidades, integrando nos seus planos de estudo as áreas de saber das Ciências da Educação²⁹.

O ensino superior renovava-se para dar resposta à nova sociedade portuguesa. Em 1927, este ciclo de estudos contava com 6600 alunos³⁰ e, ao longo das décadas de 1960 e 1970 houve um reforço do crescimento do número de estudantes no ensino superior, que se acentuou no pós 25 de Abril de 1974³¹. Em 1989 frequentavam o ensino superior cerca de 157 mil alunos que, na sua maioria, eram do sexo feminino – situação muito distinta do que acontecia em 1940 em que as alunas representavam 20%, em 1970 representavam 44% e no fim da década de 1980 representavam 56,7%³² – o ensino superior a ser o espelho da sua própria sociedade.

2. Do ensino de História à Educação Histórica

Num processo acelerado de democratização e massificação da Escola começam a surgir novos desafios: uns consideram que é necessário repensar os currículos e as práticas educativas; outros consideram que é necessária a

²⁷ Instituto Nacional de Estatística, *50 anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, cit., p. 10.

²⁸ Portaria n.º 659/88, Diário da República, I Série, 1988.

²⁹ Joaquim Pintassilgo e Hélia Oliveira, “A formação inicial de professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo”, *Revista Contemporânea de Educação*, 8, 15 (2013), p. 28-29.

³⁰ David Justino (coord.), *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril – Um século em Análise*, Fundação Belmiro de Azevedo, 2024, p. 39.

³¹ Leanete Thomas Dotta, Amélia Lopes e Carlinda Leite, “O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 146 (2019), p. 1-27.

³² David Justino (coord.), *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril*, cit., p. 40.

“prestação de contas” acerca dos resultados efetivos da Escola. Aponta-se para uma sala de aula que seja centrada no estudante e no desenvolvimento de literacias/competências, bem como são divulgados, pelo Governo e pela primeira vez, os resultados de cada aluno nos exames nacionais de 12º ano de escolaridade e os *rankings* das escolas, com base nesta informação (2010)³³. A formação de professores, quer inicial quer contínua, é reforçada, atendendo, também, à necessidade de se repensar se a Escola se focaliza no “Ensino de...” ou se focaliza na “Educação em.../Literacia em...”³⁴. Repensa-se a Escola e as práticas educativas, numa tentativa de revolução coperniciana em que o foco não é apenas acerca de “o que e como se ensina”, mas acerca de “o que e como se aprende”³⁵.

A Escola alberga, cada vez mais, diversas culturas de pertença sejam estas comunidades dos estudantes e das suas famílias, sejam comunidades científicas que refletem acerca da Educação. Face à diversidade e à necessidade urgente de promover integração assente na equidade, parecem surgir, em última instância, dois pontos cardeais na bússola educativa:

a) Uma orientação didática generalizada assente em metodologias ativas, de foro didatizante/pedagogizante em que as abordagens educativas são “pronto a vestir”, pois servem para todas as disciplinas. Estas abordagens devem ser motivadoras, ativas e iguais em todas as disciplinas, mesmo que estas sejam ciências diferentes, e têm ainda a mais valia de permitirem uma “prestação de contas” transversal imposta pelas diversas instituições que se alicerçam em interesses políticos, económicos, sociais, culturais. Visa-se que “todos” cheguem ao mesmo conhecimento, que é entendido como único, verdadeiro, fixo, e que será classificado pela avaliação externa sem atender a contextos específicos, mas atendendo aos valores do que o poder político em vigor definiu por cidadania³⁶. Os professores são pensados como um protagonista que procura motivar os seus alunos e prepará-los para o futuro através de lições e exemplos, mesmo que não saibamos o que será, mais ainda num tempo futuro que é cada vez mais incerto e imprevisível.

³³ David Justino, *Difícil é Educá-los*, cit..

³⁴ OCDE. *Learning Compass 2030*, 2015.

³⁵ Guilherme Oliveira Martins et al., *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, cit..

³⁶ Alguns autores, como Gert Biesta, identificam na contemporaneidade uma tendência para a “learnification” da educação – a redução do processo educativo à lógica da aprendizagem mensurável e da prestação de contas –, em detrimento da função de subjetivação, isto é, da formação do sujeito como ser autónomo, capaz de agir responsavelmente no mundo. Cf. Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Paradigm Publishers, 2010.

b) Uma orientação educativa em que a prática educativa na sala de aula ou noutros espaços, deve pautar-se pela metodologia de cada uma das ciências que são a base das diversas disciplinas, para que os estudantes possam conhecer e em certa medida experienciar “fazer a ciência que estudam”. No caso da disciplina de História, pretende-se que seja permitido a cada estudante experienciar o “ofício de historiador”, e que na sala de aula de Ciências lhe seja permitido experienciar o “ofício de cientista”. Assim, não se fala de “metodologias ativas que servem todas as disciplinas”, mas antes que a prática educativa tem de assentar na própria metodologia da ciência dessa disciplina. O conhecimento é construído pelos estudantes, de forma contextualizada, atendendo aos seus contextos, às suas ideias como o mundo funciona e às suas carências, à semelhança do que ocorre com o “produtor de cada uma das ciências que estuda”, seja este cientista, matemático ou historiador. Cada estudante desenvolve a sua competência, as suas diversas literacias ao experienciar “fazer ciência” mobilizando o seu conhecimento para resolver problemas em diferentes situações – o conhecimento é entendido como múltiplo, plural e independente. Os professores são pensados como especialistas na sua ciência, conhecedores dos saber(es) mais atualizado(s), que refletem acerca do “como, porquê e para quê aprender/ensinar” numa orientação que converge com a proposta de Michael Young em torno do conceito de *powerful knowledge* (conhecimento poderoso), em que se defende que o currículo escolar deve garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento especializado e disciplinarmente estruturado, precisamente porque este não está disponível na experiência quotidiana. É esse acesso que distingue a Escola de outros contextos de aprendizagem e que constitui o seu contributo insubstituível para a equidade³⁷. Arthur Chapman, no âmbito de Educação Histórica, acrescenta que desenvolver um currículo alicerçado nestas ideias, implica que os professores sejam cognoscentes das estruturas conceptuais do seu domínio disciplinar/científico, dos debates acerca do conhecimento da disciplina de forma historicizada, o que obriga a relações efetivas entre a academia, as comunidades de produção de conhecimento nas universidades e os professores nas escolas³⁸.

Num mundo global, pautado pela imprevisibilidade e a incerteza, pelo fácil acesso e partilha de informação, é fundamental que os estudantes desenvolvam

³⁷ Cf. Michael Young e Johan Muller, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, Londres, Bloomsbury, 2014.

³⁸ Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the ‘knowledge turn’” in Arthur Chapman (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, Londres, UCL Press, 2021, p. 10.

uma bússola de aprendizagem/competências que lhes permita navegar num mundo cada vez mais complexo de dados e informação. Assim, terá de saber desconstruir, criticar e reconstruir a informação transformando-a em conhecimento, para que face aos diversos e complexos desafios do presente e do futuro, mobilize o conhecimento que construiu para desenhar soluções a esses desafios. A mobilização de conhecimento, a complexificação de pensamento e a construção de soluções são assentes em princípios como a co-agência, a responsabilidade, a equidade e o respeito pela dignidade humana³⁹. Assim, os estudantes devem desenvolver competências transformativas e transformadoras que lhes permitam compreender e agir de forma complexa, lidando com a incerteza e a diversidade, reconciliando tensões e dilemas, e criando valor⁴⁰.

A escola democratizada e de acesso universal que emergiu do processo revolucionário de 1974, fundada nos princípios da diversidade, da democracia e da equidade, é convocada a prosseguir um processo permanente de autorreflexão e reinvenção⁴¹. Mas, será que a uniformização, a estandardização e a repetição de práticas educativas ativas motivadoras que servem todas as disciplinas/ciências são suficientes num mundo pautado pela incerteza e pela diversidade não apenas humana, mas também tecnológica, nomeadamente a associada à Inteligência Artificial? Ou a Educação e a Escola deverão orientar-se por outro ponto cardeal que se focaliza no contexto de cada ser humano, na sua forma de compreender o mundo, nas suas necessidades específicas, de modo que cada pessoa co-construa o seu conhecimento através da metodologia própria de cada ciência, de modo a ser competente na criação de soluções face a situações que desconhecemos?

A evidência disponível sugere que a primeira orientação, de carácter generalista, tem sido predominante nas reformas educativas das últimas décadas. Os seus resultados revelam-se, todavia, insuficientes: com base nos dados estatísticos disponibilizados pela Direção-Geral da Educação através dos relatórios anuais do Júri Nacional de Exames, a análise das classificações obtidas nas três disciplinas de História nos exames nacionais do ensino secundário no período 2015-2025, o mais recente intervalo de uma década com dados publicados pelo JNE, permite quantificar esta tendência e identificar os seus padrões estruturais (Tabela 1).

³⁹ ONU, *Sustainable Development Goals*, 2015.

⁴⁰ OCDE, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, Paris, OCDE, 2018, p. 5-6.

⁴¹ Maria de Lurdes Rodrigues, *40 anos de políticas de Educação em Portugal*, Almedina, 2014; David Justino, *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 Abril*, cit..

Tabela 1 – Média global de classificação e percentagem de classificações abaixo de 100 pontos nas disciplinas de História, Exames Nacionais do Ensino Secundário, 1.^a Fase (2015-2025)⁴².

Ano	História A		História B		Hist. Cultura e Artes	
	Média	<100 pts	Média	<100 pts	Média	<100 pts
2015	101	~50% ⁴³	115	~30%	85	~62%
2016	90	~57%	108	~38%	88	~60%
2017	98	~51%	109	~37%	86	~61%
2018	91	~56%	115	~33%	90	~58%
2019	99	~50%	119	~27%	111	~40%
2020 ⁴⁴	134	23,5%	145	15,6%	139	13,1%
2021	129	15,7%	116	34,4%	126	23,1%
2022	123	23,9%	128	24,1%	123	23,9%
2023	115	34,3%	115	37,5%	103	47,8%
2024	124	26,2%	122	26,9%	119	31,1%
2025	109	42,1%	109	39,5%	126	23,1%
Média do período⁴⁵	106	38,7%	116	31,4%	103	39,5%

⁴² Médias de 2015-2019 calculadas como médias ponderadas a partir dos dados desagregados por tipo de candidato (internos e autopropostos) publicados pelo JNE; médias de 2020-2025 correspondem à média global publicada. Júri Nacional de Exames, Relatórios de Exames Nacionais do Ensino Secundário, 1.^a Fase, 2015-2025, Direção-Geral da Educação (<https://www.dge.mec.pt/relatorios-e-estatisticas>, consultado em maio de 2026).

⁴³ Os valores precedidos de ~ na coluna <100 pts para o período 2015-2019 são estimativas aproximadas, obtidas por inferência a partir das médias ponderadas e das taxas de reprovação publicadas pelo JNE, na ausência dos histogramas de distribuição com frequências absolutas para esses anos. Estes valores não são calculados com precisão aritmética e devem ser interpretados como indicadores de ordem de grandeza. Os valores sem ~ são calculados com precisão aritmética a partir das frequências absolutas publicadas nos histogramas JNE.

⁴⁴ Exames realizados em julho em contexto pandémico (COVID-19), com taxas de faltas exceccionalmente elevadas: História A, 21% em 2020 e 28% em 2021; História B, 15% em 2020 e 36% em 2021; História da Cultura e das Artes, 16% em 2020 e 23% em 2021. A ausência de desagregação por tipo de candidato e a seleção positiva da população examinanda por efeito das ausências tornam estes valores não diretamente comparáveis com os restantes anos da série.

⁴⁵ Médias calculadas sobre o período comparável 2015-2019 e 2022-2025, excluindo 2020 e 2021. Os valores da coluna <100 pts para 2015-2019 são estimativas; para 2022-2025 são valores exatos calculados a partir dos histogramas JNE.

Os dados da Tabela 1 revelam que, no período de referência 2015-2019, as médias globais dos desempenhos dos estudantes nos exames finais das três disciplinas se situaram consistentemente abaixo ou muito próximo do limiar de suficiência da escala de classificação (100 pontos), com particular expressão em História da Cultura e das Artes, cuja média, nesse período, não ultrapassou os 90 pontos. Igualmente, a percentagem estimada de classificação de desempenho abaixo de 100 pontos cifrou-se acima dos 58%, no período compreendido entre 2015 a 2018. Relativamente às classificações do exame de História A, estas oscilaram entre os 90 e os 101 pontos sem tendência de melhoria sustentada, com uma percentagem de classificações abaixo de 100 pontos que não desceu, neste período, abaixo dos 50%. O biénio 2020-2021, marcado por condições excepcionais de realização e por taxas de faltas anómalas, não integra a tendência estrutural da série: os valores inflacionados de 2020 resultam da seleção positiva da população examinanda por efeito das ausências, e não de uma melhoria real do desempenho. No período 2022-2025, a trajetória de normalização pós-pandémica não repõe os valores do período de referência de forma inequívoca. Considerando o período comparável 2015-2019 e 2022-2025, as médias globais de desempenho no âmbito dos exames nacionais situam-se em 106 pontos para História A, 116 para História B e 103 para História da Cultura e das Artes, com percentagens médias de classificações abaixo de 100 pontos de 38,7%, 31,4% e 39,5%, respetivamente. Estes valores confirmam que, ao longo de uma década, cerca de um terço a quase metade dos estudantes que frequentaram as disciplinas de História no ensino secundário não atingiu o que é considerado como desempenho suficiente no exame nacional. Estes dados, enquanto indicadores do desempenho em contexto de avaliação sumativa, apontam para dificuldades estruturais no domínio disciplinar e apontam para a necessidade de repensar as abordagens educativo-pedagógicas e curriculares no ensino desta disciplina. Esta necessidade é reforçada pelo contexto contemporâneo, marcado pela proliferação de desinformação, negacionismos históricos e revisionismos que interrogam também, e de forma mais ampla, a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas, apontando para a necessidade de aprofundar uma orientação alternativa.

Assim, perante os desafios colocados pela massificação e diversidade escolar, e pela crescente complexidade dos contextos sociais e informacionais⁴⁶, impõe-se repensar a aprendizagem de História para além de modelos tradicionais,

⁴⁶ Luís Alberto Marques Alves, “Educação histórica e formação inicial de professores” in Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago e Mariana Lagarto (coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Porto, CITCEM, 2021.

meramente transmissivos ou de metodologias ativas indiferenciadas. A persistência de práticas centradas na memorização e reprodução de narrativas, frequentemente fragmentadas, assente numa avaliação das aprendizagens e não para as aprendizagens, tem, como vimos, revelado as suas limitações.

Em contraponto, a Educação Histórica afirma-se como um campo epistemológico que, ancorado na metodologia da ciência histórica, desloca o foco de um ensino transmissivo para o desenvolvimento de competência histórica. Importa tentar distinguir, neste quadro de competência, três conceitos estruturantes: o raciocínio histórico, que designa o conjunto de operações racionais implicadas na interpretação de fontes, na construção de argumentos historicamente fundamentados e na sua materialização narrativa; a literacia histórica, que abrange o desenvolvimento de um “andaime” conceptual-metodológico da ciência de História, que incorporando a informação substantiva das realidades históricas se alicerça na matriz metahistórica integrando os conceitos de segunda ordem como evidência, mudança, explicação e narrativa histórica, de modo a fazer sentido das realidades de forma contextualizada; e a consciência histórica, entendida como a capacidade humana de fazer sentido e dar significado às realidades históricas, conjugando a dimensão racional, normativa e emocional, orientando a tomada de decisão na vida prática presente considerando o passado e projetando horizontes de expectativa.

A Educação e a Escola têm sido objeto de propostas diversas, ancoradas em tradições filosóficas e educativas, que procuram compreender de que modo a experiência histórica deve ser estruturada para fomentar a aprendizagem e contribuir para a formação de consciência histórica⁴⁷.

Isabel Barca propõe o modelo de aula-oficina, que parte das ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos e do conhecimento substantivo da História, bem como de como o mundo funciona e se faz História. Estas ideias são a base para as decisões curriculares e para a proposta de tarefas assentes na exploração orientada de fontes históricas diversas, de modo que os estudantes desenvolvam o seu pensamento e construam o seu conhecimento histórico, que é materializado pela narrativa histórica, descritiva e explicativa suportada pela evidência⁴⁸. Em linha com esta proposta, Chapman operacionaliza de forma mais esmiuçada a articulação entre o conhecimento substantivo e a compreensão metahistórica, nomeadamente o tempo, a mudança, a causalidade,

⁴⁷ Para uma análise mais desenvolvida destas propostas, veja-se Marília Gago e Ana Isabel Ribeiro, “História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?”, *Revista Portuguesa de História*, 53, 2022, p. 70-76.

⁴⁸ Isabel Barca, “Aula Oficina Revisitada” in *Conferência no EDHILAB – Laboratório de Educação Histórica*, 13 (outubro 2021).

a significância, a evidência e as interpretações históricas⁴⁹. Van Boxtel e Van Drie⁵⁰, por sua vez, conceptualizam o raciocínio histórico como uma tarefa integradora e socialmente situada, que visa alcançar conclusões justificadas sobre processos de continuidade e mudança, causas e consequências, e semelhanças e diferenças entre fenómenos ou períodos históricos, distinguindo três tipos de raciocínio e seis componentes: a formulação de questões históricas, a contextualização histórica, o uso de conceitos substantivos e metaconceitos, a construção de relações temporais e causais, o uso de fontes históricas e a argumentação. Schmidt, ancorando-se na matriz da didática da História de Rüsen, prolonga esta orientação ao propor que a aula parta das carências e interesses dos estudantes decorrentes da sua vida prática no presente, sendo essas o ponto de partida para que o professor selecione os conceitos substantivos e metahistóricos a desenvolver através da exploração metodológica de diversas fontes históricas, operando os estudantes no campo da ciência histórica, construindo e expressando a sua consciência histórica de forma narrativa, para posteriormente procederem à avaliação e metacognição do que foi aprendido, atribuindo-lhe significado para a sua vida prática⁵¹.

Estes quadros conceptuais em desenvolvimento, atenderam a propostas e estudos de autores como Peter Lee⁵² e Denis Shemilt⁵³, em torno de literacia histórica, Peter Seixas e Tom Morton sobre o pensamento histórico e os seus eixos norteadores⁵⁴, de Sam Wineburg sobre a cognição histórica e a leitura epistémica de fontes⁵⁵ ou de Jörn Rüsen sobre consciência histórica⁵⁶.

⁴⁹ Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn””, cit., p. 13.

⁵⁰ Carla van Boxtel, Jannet Van Drie, “Historical reasoning: conceptualizations and educational applications” in Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley-Blackwell, 2018, p. 149-176.

⁵¹ Maria Auxiliadora Schmidt, “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”, *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3, 2 (2017), p. 69.

⁵² Peter Lee, “Literacia histórica e História transformadora” in Marília Gago, Isabel Barca e Luís Alberto Marques Alves (coord.), *Educação Histórica: Teoria e Investigação Empírica*, Porto, CITCEM, 2025, p. 13-46.

⁵³ Denis Shemilt, “Os deuses dos provérbios populares: porque é que nós não aprendemos com o passado?” in Marília Gago, Isabel Barca e Luís Alberto Marques Alves (coord.), *Educação Histórica: Teoria e Investigação Empírica*, Porto, CITCEM, 2025, p. 47-99.

⁵⁴ Peter Seixas e Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

⁵⁵ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past...*, cit..

⁵⁶ Jörn Rüsen, “What is historical consciousness? – A theoretical approach to empirical evidence” in *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, 2001.

É a partir desta base epistemológica que a Educação Histórica propõe um deslocamento do ensino assente em narrativas frequentemente fragmentadas para uma aprendizagem promotora do desenvolvimento articulado do pensamento, da literacia e da consciência históricas⁵⁷. Não se trata de uma desvalorização do conteúdo historiográfico a desenvolver, mas antes de dar significado às narrativas historiográficas através da compreensão dos seus alicerces: o trabalho de análise, crítica e cruzamento de fontes, o levantamento de hipóteses e a construção de explicações cientificamente sustentadas, ou seja, a compreensão do trabalho historiográfico como um trabalho científico, como uma matriz interpretativa cientificamente construída para tentar compreender a ação humana no tempo, sendo esta também um produto do seu tempo e, portanto, historicizada.

2.1. O Laboratório de Clio – como um horizonte

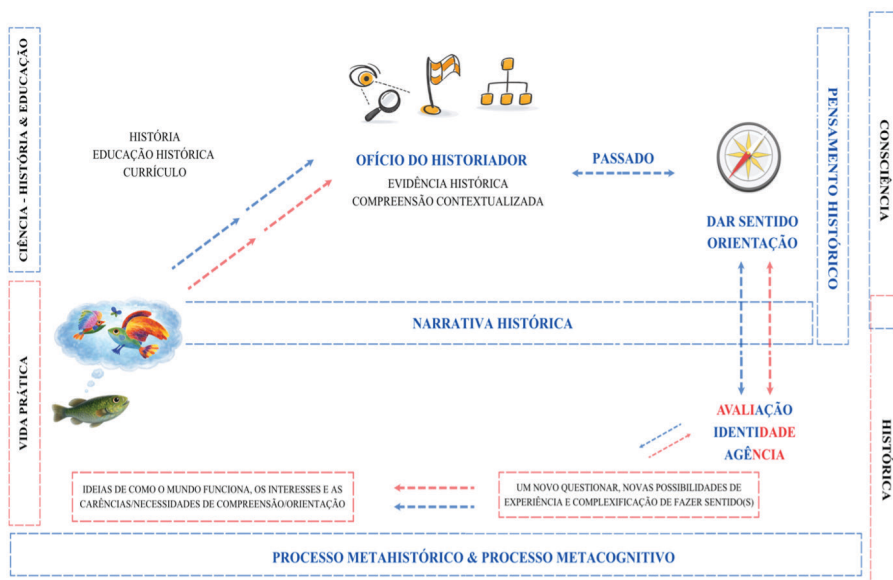
O percurso analítico traçado nos pontos anteriores, que percorreu a evolução histórica do sistema educativo português ao enquadramento epistemológico da Educação Histórica, permite-nos agora situar, com maior precisão, a proposta do Laboratório de Clio. Trata-se de um modelo de operacionalização educativa que procura concretizar, no plano da prática pedagógica, os princípios epistemológicos previamente identificados: o desenvolvimento articulado do raciocínio histórico, da literacia histórica e da consciência histórica. A proposta inscreve-se no horizonte de expectativa⁵⁸ de contribuir para a formação de seres humanos historicamente contextualizados e competentes, capazes de construir uma compreensão integrada e plural dos processos históricos da Humanidade, em lugar de uma visão fragmentada assente em sequências cronológicas desarticuladas. O Laboratório de Clio parte do princípio de que as experiências educativas de História (na sala de aula e noutros territórios) devem ancorar-se na metodologia da ciência histórica, de modo que os estudantes experienciem e compreendam o labor de Clio: o questionamento e a interpretação orientada

⁵⁷ O conceito de consciência histórica é, como referimos, mobilizado no sentido proposto por Jörn Rüsen, que a designa como a capacidade humana de orientar a vida prática no tempo através da interpretação do passado. Cf. Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nova Iorque, Berghahn Books, 2005.

⁵⁸ Expressão é convocada a partir de Reinhart Koselleck, para quem o *horizonte de expectativa* designa o conjunto de antecipações, esperanças e projeções que orientam a ação no presente. Cf. Reinhart Koselleck, *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*, Rio de Janeiro, Contraponto/PUC-Rio, 2006.

de fontes históricas diversas (no seu suporte, estatuto e mensagem), visando a construção fundamentada de múltiplas possibilidades de compreensão das ações e interações humanas no tempo.

Fig. 1 – Laboratório de Clio⁵⁹.



Como se representa na fig. 1, o Laboratório de Clio articula, de forma dinâmica e não estritamente linear, três planos da experiência histórica: a vida prática dos estudantes, a história escolar e a historiografia. Esta articulação não é meramente instrumental, pois não se trata de “ilustrar” a experiência quotidiana com exemplos do passado, mas antes epistemológica, uma vez que os estudantes são convocados a operar efetivamente no campo da ciência histórica, experienciando o labor de Clio. O ponto de partida é a vida prática dos estudantes, entendida na aceção rüseniana do termo: as suas experiências, interesses e, sobretudo, as suas carências de orientação temporal, ou seja, a necessidade de dar sentido ao passado para compreender o presente e antecipar o futuro. Em linha com o que Gadamer demonstrou acerca da estrutura

⁵⁹ Agradecimento a Marcelo Fronza, da Universidade Federal de Mato Grosso, pelo diálogo e debate de ideias acerca da construção deste horizonte. Uma versão mais detalhada está disponível em Marília Gago, “E mais que saber, duvidar me agrada” – Do ensino da História à Educação Histórica Humanista” in Arnaldo Szlachta, Carlos André Moura & Wilian Bonete (orgs.), *Didática da História – abordagens e conceitos para a sala de aula*, Recife, EDUPE, 2025, p. 129-148.

hermenêutica da compreensão⁶⁰, e que Wineburg confirmou empiricamente no campo da cognição histórica, os estudantes chegam à aula de História portadores de representações, pré-conceitos e quadros interpretativos que não constituem obstáculos ao ensino, mas a condição de possibilidade da aprendizagem histórica significativa⁶¹.

O Laboratório de Clio inicia-se, por isso, por um momento de diagnóstico: a identificação sistemática das ideias prévias dos estudantes, tanto de foro substantivo, isto é, os seus conhecimentos sobre determinados processos históricos, como de foro metahistórico através das suas conceções sobre como se constrói e valida o conhecimento histórico. Este diagnóstico, que dialoga com o modelo da aula-oficina desenvolvido por Barca⁶², é o alicerce sobre o qual assentam todas as decisões pedagógicas subsequentes: a seleção dos conteúdos historiográficos, a escolha das fontes históricas e a formulação das questões-problema. É este inventário de ideias, experiências e carências de orientação temporal que orienta o professor nas suas decisões curriculares: que passado estudar, que conceitos metahistóricos desenvolver e que fontes e questionamentos propor.

Com base neste diagnóstico, o professor deve orientar a sua ação educativa, gerindo o currículo de forma fundamentada, selecionando visões historiográficas atualizadas e fontes históricas diversificadas (no seu suporte, estatuto e mensagem), bem como os desafios históricos que os estudantes irão construir e solucionar, alinhando-se com o que se encontra definido nos documentos curriculares portugueses em vigor⁶³. Importa sublinhar que a orientação docente é, neste processo, indispensável mas distinta da função transmissiva: cabe ao professor, enquanto especialista disciplinar, conhecer as estruturas conceptuais do domínio histórico, os debates historiográficos relevantes e as formas como o conhecimento é produzido e validado na comunidade académica, condição

⁶⁰ H. G. Gadamer, “The Problem of Historical Consciousness”, cit..

⁶¹ Sam Wineburg, “Historical Thinking and Other Unnatural Acts”, cit. p. 85-91.

⁶² Esta proposta dialoga com o modelo da *aula-oficina* desenvolvido por Isabel Barca, que preconiza uma prática educativa centrada no questionamento histórico, na análise de fontes e na construção progressiva de interpretações pelos estudantes, a partir do diagnóstico das suas ideias prévias. Cf. Isabel Barca, “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação” in Isabel Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*, Braga, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

⁶³ Nomeadamente as Aprendizagens Essenciais da Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> e <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Cf. Guilherme Oliveira Martins et al., *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, cit..

identificada, por Chapman, como central numa Educação Histórica de qualidade e que exige relações efetivas entre a academia e os professores nas escolas⁶⁴.

O núcleo do processo educativo no Laboratório de Clio é a interpretação de fontes para a construção de evidência histórica. As fontes históricas não servem como ilustração de uma narrativa prévia do professor ou do manual; inversamente, são o material a partir do qual os estudantes, de forma orientada e progressivamente autônoma, constroem a sua própria evidência, questionando, comparando e interpretando os vestígios do passado. Este processo articula-se diretamente com os três conceitos estruturantes identificados anteriormente: o raciocínio histórico que é convocado na análise e cruzamento das fontes, na formulação de hipóteses e na construção de argumentos; a literacia histórica que se desenvolve à medida que os estudantes internalizam o quadro conceptual-metodológico da disciplina, compreendendo que o conhecimento histórico é uma construção científica sujeita a critérios de validade e revisão; e a consciência histórica que emerge quando os estudantes estabelecem uma relação significativa entre a interpretação do passado e a orientação da sua ação no presente. A competência narrativa estabelece, precisamente, a ponte entre a experiência histórica, a interpretação e a orientação para a *práxis*, permitindo que esta consciência histórica se reflita em agência responsável.

Todo o Laboratório de Clio assenta, igualmente, num processo metahistórico e metacognitivo. A dimensão metahistórica convoca a reflexão sobre como se dá sentido e significado às vidas humanas em diversas culturas e temporalidades; a dimensão metacognitiva implica que os estudantes reflitam sobre o próprio processo de aprender em História e sobre como construíram o seu conhecimento e que significado atribuem a esse percurso. Esta dupla reflexividade é condição de uma consciência histórica progressivamente mais elaborada, capaz de integrar a incerteza, a multiperspetividade e a provisoriedade como dimensões constitutivas do trabalho historiográfico. A consciência histórica materializa-se pela (co)agência e pela narrativa escrita, oral, visual ou simbólica, mais ou menos abreviada, mais ou menos complexa⁶⁵, expressão da unicidade e da diversidade legítimas dos seres humanos. Por isso, tanto a narrativa como a consciência histórica são plurais, com graus variáveis de validade e robustez na apreensão da complexidade do mundo⁶⁶.

⁶⁴ Arthur Chapman, “Introduction: Historical knowing and the “knowledge turn””, cit., p. 10.

⁶⁵ Marília Gago, *Consciência histórica e Narrativa na aula de História – Conceções de Professores*, Porto, CITCEM, 2018.

⁶⁶ A própria proposta de Rüsen estabelece uma progressão na consciência histórica – da tradicional assente na repetição acrítica de padrões do passado para a consciência ontogenética capaz de integrar a mudança, a perspetiva múltipla e a incerteza como dimensões constitutivas da experiência histórica. Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, cit..

Tendo em consideração os limites evidenciados tanto pelos modelos pedagógicos transmissivos como pelas orientações generalizadas analisadas anteriormente, perante a persistência de desempenhos considerados como insuficientes nas disciplinas de História no ensino secundário, bem como a proliferação de negacionismos e revisionismos históricos que interrogam a eficácia das abordagens dominantes, propõe-se uma Educação Histórica Humanista, centrada no estudante enquanto sujeito interventivo e coagente, comprometida com os valores da equidade e do respeito pela dignidade humana, e alicerçada na metodologia da ciência histórica como forma de acesso ao conhecimento poderoso (*powerful knowledge*), aquele que, precisamente por não estar disponível na experiência quotidiana, constitui o contributo insubstituível da Escola para a equidade⁶⁷. As propostas curriculares orientadas exclusivamente para uma consciência histórica de pendor identitário ou exemplar, centradas na transmissão de narrativas sobre origens, tradições ou lições do passado, têm revelado resultados insuficientes na promoção de uma agência histórica consciente e crítica.

A Educação Histórica Humanista proposta no Laboratório de Clio oferece uma alternativa epistemologicamente fundada, assente não na transmissão de uma versão fixa do passado, mas antes na formação de sujeitos capazes de construir, questionar e mobilizar o conhecimento histórico em função das exigências do presente, projetando horizontes de expectativa fundados no rigor intelectual, na pluralidade de perspetivas e na responsabilidade ética⁶⁸. Conhecer as experiências, os interesses e as carências de orientação temporal dos estudantes torna-se, assim, crucial para tomar decisões acerca do passado a estudar em termos substantivos, dos conceitos metahistóricos a desenvolver e das fontes e questões a propor, de modo que os estudantes desenvolvam um posicionamento informado e significativo sobre os processos históricos e sobre a forma como os historiadores foram construindo e comunicando esse conhecimento⁶⁹.

⁶⁷ Michael Young e Johan Muller, *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, cit..

⁶⁸ Retoma-se aqui, de forma intencional, a dialética koselleckiana entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*: enquanto o primeiro condensa o passado tornado presente através da memória, da tradição e da aprendizagem histórica, o segundo projeta as possibilidades que orientam a agência no presente. É precisamente nessa tensão que o *Laboratório de Clio* se inscreve: partir da experiência historicamente construída para antecipar e construir horizontes de ação responsável. Cf. Reinhart Koselleck, *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*, cit., p. 305-327.

⁶⁹ Cf. Marília Gago e Ana Isabel Ribeiro, “História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?”, cit..

Conclusão

O percurso traçado identifica uma tensão estrutural que atravessa a educação portuguesa desde o início do século XX até à atualidade: a tensão entre a Escola como instrumento de controlo e reprodução social e a Escola como espaço de emancipação, construção de conhecimento e formação de sujeitos autónomos. Do analfabetismo endémico do Estado Novo à massificação democrática pós-1974, das reformas sucessivas e recorrentemente inacabadas ao debate contemporâneo entre metodologias ativas uniformizadoras e a centralidade epistemológica das disciplinas, o que está em causa é sempre a mesma questão fundamental: para que serve a Escola e que ser humano se pretende construir.

O ensino de História também vive esta tensão. Tendencialmente reduzido à transmissão de narrativas fragmentadas e à memorização de conteúdos, tem revelado limitações não apenas pedagógicas, mas também cívicas e humanistas, como evidencia a persistência de negacionismos e revisionismos históricos que caracterizam o presente. A Educação Histórica, ancorada na epistemologia e metodologia da ciência histórica, afirma-se como uma alternativa epistemologicamente fundamentada que desloca o foco da transmissão para a construção de conhecimento, promovendo o desenvolvimento articulado do pensamento histórico (a capacidade de raciocinar com fontes e construir argumentos historicamente sustentados), da literacia histórica (o domínio de um quadro conceptual e metodológico da disciplina/ciência) e da consciência histórica (a orientação da ação presente a partir da interpretação do passado).

O Laboratório de Clio inscreve-se nesta orientação como proposta de operacionalização educativa da epistemologia da ciência histórica. Ao articular a vida prática dos estudantes com a história escolar e a historiografia, e ao colocar a metodologia histórica no centro das experiências de aprendizagem, procura promover a formação de sujeitos historicamente conscientes e capazes de agir com responsabilidade no mundo, convergindo com a noção de conhecimento poderoso (*powerful knowledge*), tal como definida por Michael Young, segundo a qual a Escola tem a responsabilidade única de proporcionar aos estudantes o acesso a formas de conhecimento disciplinarmente estruturadas que não estão disponíveis na experiência quotidiana e que constituem o seu contributo insubstituível para a equidade.

Em síntese, o presente ensaio propõe uma leitura articulada das transformações do sistema educativo português e dos desafios contemporâneos do ensino de História, fundamentando a relevância da Educação Histórica como um dos campos estruturantes dos processos de aprendizagem na disciplina e o Laboratório de Clio como uma resposta operacional a esses desafios. A

metáfora koselleckiana do espaço de experiência e do horizonte de expectativa permanece fértil para pensar este projeto: a educação histórica humanista aqui proposta é precisamente o exercício consciente de habitar essa tensão constitutiva, entre o passado que nos forma e o futuro que nos convoca, entre memória e horizonte. Orientar estudantes capazes de navegar essa tensão com rigor intelectual, sentido crítico e responsabilidade ética é, em última análise, o contributo insubstituível que a disciplina de História pode dar às sociedades contemporâneas. A proposta do Laboratório não constitui, todavia, um programa fechado: a sua fundamentação teórica e propositiva requer validação empírica, pelo que representa igualmente um convite à investigação em Educação Histórica, em diálogo permanente com as práticas educativas concretas e os resultados da aprendizagem histórica dos estudantes.

Desta forma, a Educação Histórica Humanista, materializada no Laboratório de Clio, afirma-se como uma abordagem que pretende impulsionar sujeitos capazes de pensar historicamente, agir responsavelmente e participar na construção de um mundo mais dialogante e mais consciente da pluralidade das experiências humanas no tempo.

Recensões Críticas

