PENSAR HISTORICAMENTE A CONQUISTA E COLONIZAÇÃO DE AMÉRICA:

problemas e desafios nas narrativas históricas de jovens espanhóis e colombianos

Thinking historically about the Conquest and Colonization of America: Problems and challenges in the historical narratives of young Spanish and Colombian people

Nilson Javier **IBAGÓN**[I,II]

nilson.ibagon@uniminuto.edu

[I]Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colômbia

[II]Universidad del Valle, Valle Del Cauca, Colômbia

RESUMO

Com base em um desenho metodológico quantitativo descritivo não experimental e em princípios teóricos associados ao desenvolvimento do pensamento histórico expressos numa matriz analítica, são estudadas as produções narrativas escritas de 648 estudantes espanhóis e 764 estudantes colombianos em torno do processo histórico de conquista e colonização da América pela Espanha. O estudo das explicações apresentadas nas narrativas sobre esta história controversa e difícil, que é parte constitutiva do núcleo de identidade histórica dos países destes jovens (N=1412), mostra uma série de dificuldades e limitações não só no nível de conhecimento que os alunos têm sobre este processo histórico, mas também na sua capacidade de problematizá-lo como um fenômeno controverso. Neste sentido, demonstra-se a sobrevivência de perspectivas históricas tradicionais que impedem as novas gerações de reconhecer a complexidade dos passados sensíveis em que se baseia a sua identidade coletiva.

Palavras-chave: pensamento histórico; passados controversos; narrativas; conquista e colonização de América; jovens.

ABSTRACT

Based on a non-experimental descriptive quantitative methodological design and theoretical principles associated with the development of historical thinking expressed in an analytical matrix, the written narrative productions of 648 Spanish students and 764 Colombian students are studied, around the historical process of the Conquest and Colonization of America by Spain. The study of the explanations presented in the narratives about this controversial and difficult history, which is a constitutive part of the core historical identity of these young people's countries (N=1412), shows a series of difficulties and limitations not only in the level of knowledge that students have about this historical process, but also in its ability to problematize it as a controversial phenomenon. In this sense, it demonstrates the survival of traditional historical perspectives that prevent new generations from recognizing the complexity of the sensitive pasts on which their collective identity is based.

Keywords: historical thinking; controversial pasts; narratives; conquest and colonization of America; young people.

Dossiê *História ensinada, história pesquisada*
Organizadores: **Raquel Discini de Campos** e **Ronaldo Cardoso Alves**

CC BY

Os discursos e práticas tradicionais de ensino e aprendizagem de história, ao privilegiar a divulgação e a memorização de *verdades* inquestionáveis e de explicações monolíticas, geralmente dificultam direta ou indiretamente a análise de acontecimentos, fatos, processos e problemas históricos que envolvem algum grau de controvérsia ligados às características de seu desenvolvimento e às interpretações que sobre eles foram construídas ao longo do tempo. Estas omissões, que se materializam através da invisibilidade, da ocultação e da distorção, facilitam o traçado de percursos discursivos *estáveis* que visam garantir o predomínio e a naturalização de determinadas cosmovisões; posições a partir das quais legitima-se um passado e um presente favoráveis aos interesses específicos dos grupos dominantes.

Assim, para alguns pesquisadores (Falaize, 2014; Montanares *et al.*, 2022; Schmidt; Cainelli, 2021), se os temas controversos constituem ausências neste tipo de modelos educativos, uma forma de contrariar as falácias e os silenciamentos que têm origem nos usos e abusos da história escolar tradicional é através, precisamente, da recuperação e fortalecimento desses temas nas aulas de história. Nessa perspectiva, falar sem medo de uma verdade relevante, mas inconveniente para alguns setores da sociedade, é a base de uma formação histórica que nos permite compreender não só o ontem – distante ou próximo –, mas também as suas relações com o hoje e o amanhã (Gómez; Miralles, 2017; Ibagón; Miralles, 2024b).

Com base nesta vindicação, durante as últimas décadas surgiram diversas categorias analíticas que procuram dar conta da natureza desse tipo de conteúdo e da sua importância na renovação dos objetivos de formação da história escolar. Por exemplo, Legardez e Simonneaux (2006), Tutiaux-Guillon (2011) e Falaize (2014) trabalham sobre a noção de questões socialmente vivas – QSV, por sua abreviatura em francês, Questions Socialement Vives –, que dá conta das questões que geram debates e conflitos nas diversas esferas da sociedade, mobilizando valores e interesses sensíveis, por isso não podem ser compreendidos a partir de uma posição única ou resolvidos de forma unidirecional. López-Facal (2011), tomando como referência o alcance explicativo das QSV, propõe compreender essas questões em termos de *conflitos sociais quentes*, que estariam associados a realidades conflituosas e de difícil abordagem pela sociedade, uma vez que dividem gerando opiniões opostas que podem levar a confrontos de diversos tipos. Por sua vez, Epstein e Peck (2018), para explicar os aspectos violentos de um passado que evoca respostas controversas e/ou dolorosas ao longo do tempo, cunham o termo "histórias difíceis" – *difficult histories* –; enquanto Borries (2018) sugere a categoria de "histórias sobrecarregadas" – *burdening history* – ao analisar a aprendizagem de experiências históricas caracterizadas por culpa, dor e vergonha, que, segundo este pesquisador, são mais difíceis de aprender, pois implicam enfrentar o controvérsia através de um questionamento crítico de processos que se apresentam como incômodos e desestabilizadores da ordem social estabelecida.

Cada uma dessas categorias, embora estruturada com base em princípios epistêmicos e metodológicos diversos, converge na defesa do valor formativo e até moral, que deve abordar o controverso como meio que pode promover nos estudantes o estabelecimento de conexões abrangentes entre o passado, o presente e o futuro, com vista à construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Assim, a guerra, o genocídio, a pobreza, o racismo e os seus efeitos desumanizantes, as desigualdades de gênero, a destruição ambiental, etc., problemas com pouco ou nenhum desenvolvimento nos currículos oficiais, são entendidos a partir destas perspectivas analíticas como possíveis motores de geração de contranarrativas históricas, que, ao introduzir leituras mais complexas sobre a realidade social nas escolas e outros espaços educativos, permitem fortalecer a formação histórica das novas gerações.

No entanto, a introdução destes conteúdos substantivos de ensino e aprendizagem em espaços educativos formais e não formais, pautada no reconhecimento do valor formativo do controverso e sua relação direta com o desenvolvimento do pensamento histórico de meninos, meninas e jovens (Montanares; Llancavil; Barría, 2024), supõe a ruptura com métodos e lógicas de ensino cuja base e razão de ser centra-se na transmissão acrítica e fechada de dados históricos que são apresentados a partir de posições essencialistas como verdades reveladas. Em outras palavras, implica superar ontologias limitadas geradas por práticas e discursos que impedem as pessoas de conectar processos históricos sensíveis e controversos com sua experiência de vida, em termos de efeitos presentes e futuros, individuais e coletivos.

Assim, a utilização de temas difíceis e sensíveis, como eixo central no processo de educação histórica, está diretamente articulada com a formação e promoção de uma cidadania ativa, que consiga reconhecer o significado e a importância do *bem comum* (Barton; Levstik, 2004) com base em conexões complexas entre passado, presente e futuro. A partir dessa cidadania ativa, que assume a história como uma ferramenta democrática (Alvén, 2017; Ibagón, 2023), as novas gerações poderão lidar com os fardos do passado, conectando a compreensão alcançada sobre ele com uma leitura crítica das relações de injustiça e desigualdade do presente; exercício que lhes facilitará a atuação na sua realidade imediata e, consequentemente, definirão horizontes de expectativa mais complexos e humanísticos (Ahonen, 2014).

Desta perspectiva, a introdução de temas controversos e sensíveis na sala de aula de história impulsiona a geração de questões e questionamentos profundos, por parte de professores e alunos, em torno das forças e interesses de vários tipos que têm sido fundamentais no processo de *invenção da tradição*, através do qual foram fundados discursos e práticas que ajudaram a formar uma identidade coletiva baseada na negação do conflito e de outras formas de ser, pensar e estar no mundo. Neste sentido, torna-se especialmente relevante o estudo das formas de produção e apresentação, comunicação e consumo, circulação e apropriação das narrativas históricas, ou seja, pensar os usos públicos da história através da compreensão da cultura histórica e das relações políticas e econômicas que a definem (Borries, 2018; Rüsen, 2015). A partir destes princípios gerais, o tratamento do controverso configura-se num novo esquema-chave da didática da história, pois introduz necessariamente uma lógica renovada na definição das metodologias e objetivos formativos que dão forma e identidade ao ensino e à aprendizagem de história.

No entanto, esta afirmação, segundo alguns autores, não pode ser concretizada exclusivamente a partir da lógica da inclusão de conteúdos substantivos, mas requer a implementação de processos de ensino e aprendizagem apoiados no desenvolvimento de competências de pensamento histórico (Barca, 2019; Borries, 2018; Gago, 2024). Em relação ao ensino e aprendizagem de histórias controversas, o trabalho didático em torno dessas competências possibilita tanto a compreensão da complexidade desses fenômenos e processos históricos, como também a construção de formas renovadas e críticas de pensar a noção de humanidade e bem comum.

Nessa perspectiva, estabelece-se uma diferenciação entre conteúdos ou conceitos substantivos e conceitos ou conteúdos meta-históricos. Os primeiros fazem referência direta a fatos, processos, categorias e períodos históricos, que permitem uma primeira aproximação com o passado. Esses tipos de conceitos constituem âncoras básicas de informação que permitem às pessoas se orientarem cronologicamente. Ao contrário dos conteúdos de primeira ordem ou substantivos, os conteúdos metahistóricos estruturam o conhecimento temporal a partir de lógicas disciplinares e processuais.[1] Nessa medida, constituem-se em ferramentas fundamentais que permitem aos sujeitos, por um lado, construir

explicações históricas que vão além do senso comum e, de forma complementar, facilitam-lhes posicionar-se criticamente em torno das fontes e narrativas históricas construídas por outros. Ou seja, esse tipo de conteúdo está diretamente relacionado aos processos utilizados na disciplina histórica para interpretar, estruturar e dar sentido ao passado, daí a sua ligação direta com a epistemologia da história (Lévesque, 2008; Seixas, 2015; Thorp; Person, 2023). Alguns exemplos desse tipo de conteúdo são: relevância histórica, evidência histórica, causalidade histórica, mudança e continuidade, etc.

Assim, quando se faz referência ao pensamento histórico em contexto escolar, embora existam diversas abordagens que fazem uso desta categoria, em geral, refere-se a um processo de compreensão temporal que se distancia da divulgação e memorização de narrativas mestras. Esse distanciamento permite conceber a história entendida como saber escolar para além da questão de por que ensinar-aprender – sem implicar negar completamente sua importância –, integrando fortemente em sua razão de ser a questão de como o conhecimento histórico é construído (Chapman, 2024; Kitson, 2021). Esta transição supõe o desenvolvimento de um processo de literacia histórica (Lee, 2011), apoiado na aquisição de competências cognitivas específicas, que facilitam a formação de estruturas abrangentes em torno da relação entre passado, presente e futuro – constituição de sentido. A partir desta lógica, o desenvolvimento do pensamento histórico orienta-se para o domínio de princípios meta-históricos que permitem validar e verificar a plausibilidade das interpretações – próprias ou alheias – sobre acontecimentos e processos temporais, que se materializam em forma de narrativas.

Com base nesses postulados gerais, o estudo que se socializa a seguir teve como objetivo analisar comparativamente as narrativas escritas de jovens colombianos e espanhóis a respeito da *conquista e colonização da América*, um processo histórico controverso e difícil que é parte constitutiva dos núcleos de identidade coletiva de seus respectivos países,[2] o que lhe permite ocupar um lugar central nos seus currículos de ensino de história.[3] Focar o olhar analítico na forma como os jovens explicam esse processo visa estabelecer não só o nível de conhecimento que têm sobre ele, mas também a sua capacidade de o problematizar como um fenômeno histórico controverso.

Nesse sentido, assume-se que as narrativas históricas são ferramentas utilizadas para desenvolver interpretações sobre o passado e sustentam – a partir de processos de constituição de sentido – sistemas de orientação que tornam mais complexa a compreensão da realidade passada, presente e futura. Nesta medida, a narrativa constitui uma prova de aprendizagem histórica na qual, simultaneamente, se pode apreciar o domínio de operações de pensamento que permitem o processo de interpretação da experiência histórica e reconhecer maneiras específicas de interligação entre dimensões temporais através das quais se desenvolve uma identidade individual e coletiva. Com base nestes princípios, e entendendo que a narrativa é uma operação fundamental na construção da consciência histórica, foram definidas operações cognitivas de referência através das quais foram recolhidos dados que permitiram avaliar as diferenças e semelhanças entre os dois grupos da amostra ao explicar um processo histórico controverso e difícil cuja complexidade foi simplificada ao máximo nos currículos oficiais.

Metodologia

Desenho

Para a realização da pesquisa foi utilizado um desenho quantitativo descritivo não experimental. A seleção deste desenho baseou-se em sua capacidade de facilitar a

integração, a partir da sistematicidade e do rigor, de racionalidades descritivas e relacionais entre variáveis para compreender o problema de investigação proposto (Buendía; Colás; Hernández-Pina, 1998; Hoy; Adams, 2015), bem como pela possibilidade que oferece de coletar informações sobre um grande número de variáveis.

Amostra

A população a partir da qual foi estabelecida a amostra para a análise proposta foi definida por estudantes colombianos e espanhóis que cursavam a última série do ensino obrigatório em seus respectivos países – nas cidades de Bogotá e Múrcia –, com idades entre 15 e 17 anos. A definição da população baseou-se na proposição de que os alunos destas idades, comparativamente aos dos anos anteriores, têm tido um maior tempo de contato curricular com experiências educativas formais associadas ao ensino e aprendizagem de história.

O número final de participantes foi calculado buscando atender ao critério científico de representatividade da amostra – 99% de confiança e 5% de erro –. Para isso, foram consultados os dados estatísticos disponíveis sobre as matrículas gerais consolidadas registradas para o grau final do ensino obrigatório em Múrcia e Bogotá antes do início da aplicação dos instrumentos. Este número, segundo o *Departamento Administrativo Nacional de Estatística* – DANE – no caso de Bogotá foi de 85.861 alunos, e, segundo o *Centro Regional de Estatística de Múrcia* – CREM – no caso desta cidade atingiu 4.597 alunos. Com base nestes números totais, o tamanho da amostra recomendado para cumprir as diretrizes de representatividade estatística foi de 661 e 578 alunos, respetivamente. Porém, durante a captação e coleta de dados por meio dos instrumentos estabelecidos para esse fim, foi possível contar com um maior número de participantes, atingindo 648 estudantes espanhóis e 764 estudantes colombianos, para um total de 1412 estudantes. Embora o número extra de participantes não representasse uma influência estatística significativa que alterasse significativamente os resultados, decidiu-se integrar na análise o número total de exercícios coletados em Múrcia e Bogotá. Esta determinação baseou-se na avaliação da importância tanto das características variadas das instituições escolares de origem dos alunos, como da localização geográfica dentro de cada cidade dos centros educativos que os alunos dispunham para a consolidação das informações autorizadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Composição da amostra

Tipo de escola	Cidade	Número de escolas	Número de estudantes
Pública	Murcia	7	534
Privada		1	20
Religiosa Concertada		2	94
		10	**648**
Pública	Bogotá	7	433
Concessão		1	58
De acordo		1	62
Religiosa Privado		2	91
Privada		2	120
		13	**764**
TOTAL		**23**	**1412**

Instrumento

Como instrumento de coleção de dados, foi proposta a realização de uma narrativa histórica baseada no desenvolvimento explicativo de um processo histórico difícil e controverso comum aos dois países de origem – Espanha e Colômbia – dos alunos que intervieram na pesquisa: *a conquista e colonização da América*. No exercício escrito, os alunos foram convidados a pensar a narrativa num contexto em que um jovem estrangeiro da mesma idade, ao conhecer a sua nacionalidade, lhes pede informações detalhadas e aprofundadas sobre esse processo histórico. As instruções não contemplam nenhum critério associado à extensão da redação. A indicação foi a seguinte: "'Você acaba de conhecer um jovem estrangeiro da sua idade que desconhece o processo de conquista e colonização realizado pela Espanha no continente americano (séculos XVI-XIX). O jovem pediu que você explicasse o que consistiu esse processo histórico, pois juntos vocês participarão de um evento no qual deverão apresentar um vídeo sobre o assunto. Narre o processo de conquista e colonização da América realizado pela Espanha utilizando todas as informações que considerar relevantes. Para a realização do exercício não é necessário recorrer a ajudas externas como a Internet, livros de história, nem consultar os colegas e o professor. Você tem 15 minutos para fazer a atividade".[4]

A decisão de implementar este instrumento baseia-se em levar em conta que um dos critérios básicos tanto para a constituição da consciência histórica como para a expressão do pensamento histórico é a competência narrativa, ou seja, a capacidade das pessoas de se orientarem temporal e moralmente em relação ao passado, presente e futuro (Rüsen, 2005, 2015, 2022). Através da produção narrativa, cujo potencial analítico permite compreender as ideias e concepções que as pessoas têm sobre a história e determinados processos históricos (Barca, 2019; Barton; Levstik, 2004; Borries 2016; Gago, 2024; Ibagón; Miralles, 2022; Monte-Sano; De La Paz, 2012; Sáiz; Gómez, 2016; Schmidt, 2019), procurou-se obter informações que permitiriam comparar as maneiras de reflexão e argumentação histórica (Lee, 2011) através das quais os alunos constroem posições em torno de problemas históricos a partir de uma perspectiva orientada para o tempo.

Para estruturar o exercício, foram retomadas as contribuições metodológicas propostas por Isabel Barca (2010; 2013; 2015; 2019) e Maria Auxiliadora Schmidt (2008; 2013), que em suas pesquisas inserem as tarefas narrativas a serem desenvolvidas em postulados iniciais que convidam os jovens imaginem um cenário particular a partir do qual se justifique a razão para explicar o(s) processo(s) histórico(s). É preciso ter em mente que esses estudos trabalham abordagens que propõem aos estudantes pensar a história nacional e mundial num recorte temporal de 100 anos; delimitações temporais e espaciais que foram modificadas na presente investigação. Neste ponto, configura-se uma diferença com o estudo desenvolvido, uma vez que a tarefa nele colocada recorre a um processo histórico específico.

Para que a coleta de informações fosse sistemática, objetiva, confiável e válida (Cáceres, 2017; Hernández-Sampieri; Fernández; Baptista, 2017), foi estabelecido um processo de revisão da validade de conteúdo (Buendía; Colás; Hernández-Pina, 1998) do exercício narrativo. Assim, por meio da avaliação emitida por nove juízes especialistas quanto à relevância, clareza, coerência e adequação da simulação a partir da qual se orientou o exercício narrativo, ela foi validada. A análise das avaliações quantitativas dos juízes foi realizada por meio da consolidação da estatística descritiva – média (M), mediana (Md), moda (Mo), desvio padrão (Sd), mínimo e máximo – e do cálculo da concordância.

Neste último processo, o teste W de Kendall (W= 0,729, X2= 70,005, gl=8) demonstrou a existência de concordância estatisticamente significativa entre as avaliações dadas pelos juízes (p=0,000).

Procedimentos e análise de dados

Pela natureza da amostra e ênfase da pesquisa, os dados qualitativos obtidos por meio das narrativas foram processados a partir de uma lógica quantitativa. Neste sentido, considerou-se pertinente valer-se da proposta analítica de narrativas históricas proposta por Sáiz e Gómez (2016), que foi replicada em outros estudos (Gómez; Sáiz, 2017; Sáiz, Gómez; López-Facal, 2018). Através da construção de matrizes compostas por níveis de complexidade que variam de 0 a 3 (Quadro 1), associados à presença de metaconceitos históricos nas narrativas, os autores validaram um instrumento analítico que permite compreender o grau de literacia histórica dos alunos, no seu caso específico com professores em formação. No processo de utilização dessa matriz, destaca-se o fato de que a noção de consciência histórica estipulada por Sáiz e Gómez (2016) como uma das quatro categorias de análise (Quadro 1) foi substituída pela noção de dimensão ética da história, que é a originalmente utilizada na proposta de Seixas e Morton (2012) – suporte para o desenho da matriz . Essa modificação se estabeleceu na medida em que, a partir dos fundamentos teóricos explorados em torno da teoria da orientação temporal, a consciência histórica não pode ser reduzida a uma capacidade de pensamento. Assim, considerou-se mais adequado o uso da *dimensão ética da história* como categoria a ser avaliada dentro da matriz. Vale esclarecer que a modificação realizada não implicou nenhum ajuste na descrição dos níveis de complexidade vinculados ao metaconceito.

De forma complementar, para comparar os resultados dos dois grupos amostrais, foi utilizada uma matriz que visa avaliar a complexidade das narrativas segundo a taxonomia SOLO (Biggs; Tangs, 2007) (Quadro 2). Assim, o exercício comparativo foi realizado com base em três variáveis analíticas "conteúdos históricos substantivos", "presença de metaconceitos históricos" e "complexidade das histórias (com base na taxonomia SOLO)". Essas variáveis, conforme proposta de Saíz e Gómez (2016), foram avaliadas segundo uma escala de níveis de complexidade que variou de 0 a 3, à qual foi acrescentada uma caixa específica denominada "não realizada", em que foram agrupados os exercícios apresentados em branco ou que não permitiam contabilizar o exercício proposto.

A consolidação da referida caixa foi mantida para a realização dos cálculos das estatísticas descritivas gerais de forma a não introduzir vieses que "aumentassem" as percentagens obtidas em cada nível de complexidade associado às variáveis analíticas. Nas duas amostras de estudantes, os percentuais de exercícios não realizados foram semelhantes, atingindo 14% no grupo de alunos espanhóis (N=91) e 16,1% no grupo de alunos da Colômbia (N=123). Esses exercícios não desenvolvidos foram incluídos no processo de reconhecimento de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos dois grupos amostrais – através do teste U de Mann-Whitney –, sendo somados em termos de avaliação às narrativas consolidadas efetivamente desenvolvidas – Colômbia: 83,9% (N =641); Espanha: 86% (N=557).

Quadro 1 – Níveis de complexidade nos metaconceitos históricos das narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causas – consequências	A narrativa não contém nenhuma causa ou consequência do processo histórico	A narrativa contém uma causa do desenvolvimento do processo histórico	Na narrativa existem diversas causas que justificam o processo histórico, embora sem hierarquizar	Na narrativa, visualiza-se a capacidade de explicar o fenômeno histórico voltando-se para a complexa rede de múltiplas causas e consequências de forma integrada e hierárquica.
Mudança – continuidade	A narrativa não contém nenhuma alusão às mudanças e permanências que o processo histórico produziu na sociedade.	Na narrativa há alguma alusão a alguma mudança significativa que iniciou o processo histórico	Vários processos de mudança significativa são introduzidos na narrativa e aludem a continuidades de longo prazo.	Um uso adequado da temporalização é visualizado na narrativa. Utiliza critérios de periodização flexíveis e estabelece interconexões temporais constantes nas mudanças e continuidades mencionadas.
Significância histórica	Na narrativa não há alusão à relevância do fenômeno histórico para compreender os processos sociais, econômicos ou políticos.	Na narrativa há alguma alusão à relevância do processo histórico, mas sem determinar o seu significado ou o alcance da sua relevância.	Na narrativa indica-se diversos elementos de significação do fenômeno histórico em diferentes esferas sociais, econômicas ou políticas, embora sem priorizá-los.	A narrativa mostra a importância do fenômeno histórico para a compreensão da sociedade atual e das mudanças históricas. Essas narrativas mostram a conexão desse processo histórico com outros
Consciência histórica	Na narrativa nenhum julgamento de valor é feito sobre o fenômeno histórico	Na narrativa é feito algum julgamento de valor implícito sobre o fenômeno histórico, mas sem explicá-lo corretamente.	Na narrativa são feitos julgamentos de valor explícitos sobre o fenômeno histórico, embora não haja interligação temporal ou explicativa.	A narrativa apresenta julgamentos de valor ético explícito sobre o fenômeno histórico. As narrativas relacionam o processo histórico com o presente, mas ao mesmo tempo compreendendo isso em seu próprio contexto.

Fonte: Sáiz e Gómez (2016, p. 181-182).

Quadro 2 – Níveis de complexidade categorizados em conteúdos históricos substantivos, presença de metaconceitos históricos e taxonomia SOLO

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Conteúdos históricos substantivos	Narrativa com lacunas históricas e graves erros de informação. Não apresentam dados relevantes de natureza histórica	Narrativa com informações de natureza descritiva, com disposição linear. A narrativa apresenta alguns marcos ou fatos ordenados corretamente, embora com certas descontinuidades temporais.	Narrativa de acontecimentos políticos, mas combinada com alguma informação socioeconômica e cultural	Narrativa com maior riqueza de informações. Integra explicações de conteúdo político com outros conteúdos sociais, econômicos e culturais bem estruturados
Presença de metaconceitos históricos	Narrativa que não contém conceitos de segunda ordem sobre a história, com pouca informação substantiva e/ou com erros históricos notáveis	Narrativa que descreve informações históricas apresentadas em ordem linear ou apresenta pelo menos um marcador do pensamento histórico, embora em níveis baixos	Narrativa que contém pelo menos dois marcadores do pensamento histórico, um deles de nível médio e outro de nível médio ou baixo.	Narrativas que apresentam marcadores de elevado pensamento histórico ao integrar um ou mais marcadores com nível consolidado na explicação da síntese histórica
Complexidade das histórias (baseada na taxonomia SOLO)	Narrativas focadas em aspectos irrelevantes da proposta de trabalho, com respostas evasivas ou tautológicas	Narrativas com dados informativos óbvios ou muito simples, que foram extraídos diretamente do depoimento ou pouco ampliados	Narrativas que abordam vários aspectos das propostas, mas sem inter-relacionar	Narrativas que integram a explicação histórica do processo num todo abrangente. Os resultados são organizados

Fonte: Sáiz e Gómez (2016, p. 183).

Resultados

Conhecimento e uso de conteúdo histórico substantivo

A partir da aplicação da matriz analítica destinada a avaliar os "conteúdos históricos substantivos", a "presença de metaconceitos históricos" e a "complexidade das histórias" (Tabela 2) nas narrativas produzidas pelos alunos, os resultados gerais nos dois grupos de referência apresentam problemas importantes na estruturação de histórias que dão conta de inter-relações explicativas apoiadas em conteúdos diversos, que permitem ao leitor compreender a complexidade do processo histórico que está sendo abordado (Nível 3). Nesta medida, nos dois grupos amostrais, as múltiplas variáveis que determinam e caracterizam o processo de conquista e colonização do continente americano pela Espanha foram ignoradas na maioria dos exercícios e reduzidas a um *núcleo narrativo* (Wertsch, 2021) definido pela figura de Colombo e suas viagens.[5] A simplificação desse passado está tão profundamente enraizada no corpo discente que na amostra de estudantes colombianos (N=764) não foi identificado nenhum exercício que correspondesse ao nível 3 de complexidade no tratamento de conteúdos históricos substantivos. No caso dos estudantes espanhóis (N=648), apenas 0,2% (N=1) dos exercícios responderam a este nível de complexidade (Tabela 2).

A menção e o tratamento de conteúdos sociais, econômicos e culturais para a compreensão da conquista e da colonização foram escassos tanto no grupo de estudantes colombianos quanto no grupo de estudantes espanhóis (Nível 2). No primeiro caso, por exemplo, apenas 6,8% (N=52) das histórias produzidas conseguiram expandir o núcleo narrativo definido pela viagem de Colombo para temas socioeconômicos e culturais ligados ao período colonial a partir de uma abordagem com um relativo esforço explicativo. Esta operação narrativa, no segundo caso, só ficou evidente em 9,1% (N=59) das narrativas. É importante ter presente que a atribuição do nível 2 de complexidade no tratamento do conteúdo histórico substantivo não incluiu exercícios em que as alusões a processos e fatos de natureza econômica, social e cultural se limitassem a menções simplificadas e sem contextualização e sem maior desenvolvimento explicativo – daí o seu baixo nível percentual.

O nível de complexidade de tratamento do conteúdo histórico substantivo com maior percentual nas duas amostras foi o um, que, no caso dos estudantes colombianos, registrou 45,2% (N=345), e, no caso dos estudantes espanhóis, atingiu 51,7%. (N=335). Neste sentido, o desenvolvimento de exercícios baseados em descrições lineares foi uma constante nos dois grupos da amostra, embora com algumas nuances temáticas. Por exemplo, no grupo de estudantes espanhóis, a descrição dos motivos e problemas que Colombo teve para realizar a sua primeira viagem e a participação dos Reis Católicos na sua realização foi mais detalhada em comparação com as narrativas feitas pelos estudantes da Colômbia, os quais se concentraram mais nas próprias viagens desse personagem. Da mesma forma, no

Tabela 2 – Níveis de distribuição percentual de complexidade do conteúdo histórico substantivo no exercício da narrativa histórica.

				Valoração							
Variável				**Não realizado**	**Nível 0**	**Nível 1**	**Nível 2**	**Nível 3**	**Md**	**M**	**Sd**
Conteúdos históricos substantivos	**Est Col**	**Fr**	764	123	244	345	52	0	3	2.43	.893
		%	100	16.1	31.9	45.2	6.8	0			
	Est Esp	**Fr**	648	91	162	335	59	1	3	2.56	.848
		%	100	14	25	51.7	9.1	0.2			

que diz respeito ao processo de colonização, a descrição desenvolvida pelos estudantes espanhóis foi na maioria dos casos "mais ampla" do que a realizada pelos estudantes colombianos – claro, sem que isso implicasse maior profundidade analítica.

Por fim, destaca-se o fato de que 31,9% (N=244) dos exercícios desenvolvidos pelos estudantes colombianos e 25% (N=162) dos exercícios realizados pelos estudantes espanhóis se caracterizaram por apresentar o menor nível de complexidade do tratamento de conteúdo substantivo (Nível 0). Essas histórias foram fundamentalmente definidas por esquemas narrativos curtos caracterizados por importantes saltos temporais que não permitiam evidenciar uma estrutura explicativa em torno do processo histórico objeto de discussão.

Ao submeter os resultados quantitativos obtidos da análise das narrativas ao teste U de Mann-Whitney, foi possível estabelecer que na dimensão do conteúdo histórico substantivo existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos amostrais (U=224747; z= -3,217; p=0,001). Nesse sentido, em relação à presença, manejo e utilização de conteúdos substantivos nas narrativas, o desempenho dos estudantes espanhóis foi superior (Md=3; variação=741,67) em comparação aos estudantes colombianos (Md=3; variação= 676,67).

Presença e uso de metaconceitos históricos

As dificuldades identificadas no que diz respeito ao tratamento do conteúdo histórico substantivo nos exercícios narrativos realizados pelos estudantes dos dois países são, por sua vez, reforçadas através da pouca presença e utilização de metaconceitos históricos nas explicações por eles propostas sobre a conquista e colonização de América (Tabela 3). Em relação ao uso de conteúdos de segunda ordem, os níveis de complexidade mais recorrentes encontrados no exercício analítico das narrativas realizadas foram 0 e 1. No primeiro caso (Nível 0), em que histórias que não contêm ou se desenvolvem conceitos de segunda ordem e caracterizados por pouca informação substantiva, foram classificados 34,9% (N=267) dos exercícios realizados pelos estudantes colombianos e 32,7% (N=212) das narrativas realizadas pelos estudantes espanhóis. No segundo caso (Nível 1), tanto o grupo de estudantes da Colômbia quanto o grupo de estudantes da Espanha tiveram o maior percentual de classificação das narrativas. Neste último grupo, as histórias descritivas e lineares com presença de um único marcador de pensamento histórico – com baixos níveis de desdobramento – foram da ordem de 45,2% (N=293), valor semelhante ao obtido na amostra dos estudantes colombianos, que foi de 45,9% (N=351).

As proximidades em termos percentuais que foram registadas entre os dois grupos amostrais na classificação dos exercícios "não realizados" e dos níveis 0 e 1 (Tabela 3), apresentaram alterações na atribuição do nível 2 de complexidade da presença de metaconceitos históricos nas narrativas. Nesse sentido, as narrativas definidas pela presença

Tabela 3 – Distribuição percentual dos níveis de complexidade da presença de metaconceitos históricos no exercício da narrativa histórica.

				Valoração							
Variável				**Não realizado**	**Nível 0**	**Nível 1**	**Nível 2**	**Nível 3**	**Md**	**M**	**Sd**
Presença de Metaconceitos históricos	**Est Col**	**Fr**	764	123	267	351	23	0	2	2.36	.738
		%	100	16.1	34.9	45.9	3	0			
	Est Esp	**Fr**	648	91	212	293	51	1	3	2.47	.835
		%	100	14	32.7	45.2	7.9	0.2			

de pelo menos dois marcadores do pensamento histórico – um com nível de desenvolvimento médio e outro médio ou baixo – foram inferiores na amostra de estudantes colombianos (3%; N=23) em comparação com os inscritos na amostra de estudantes espanhóis (7,9%; N=51).

Assim, destaca-se a baixa frequência de narrativas de média complexidade quanto ao uso de conteúdos de segunda ordem na fundamentação das explicações históricas propostas por estudantes colombianos e espanhóis; problema que se torna mais agudo no nível de alta complexidade (Nível 3). As histórias que apresentam marcadores de elevado pensamento histórico e que os integram organicamente na explicação histórica atingiram apenas 0,2% (N=1) no grupo de estudantes da Espanha e nenhum registro no grupo de estudantes da Colômbia; um resultado que demonstra a dificuldade que os estudantes de ambos os países têm para realizar operações mentais fundamentais do pensamento histórico ao desenvolverem uma explicação de natureza temporal.

Ao comparar os resultados dos dois grupos amostrais quanto à presença de metaconceitos nas narrativas elaboradas sobre a conquista e colonização da América, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre eles (U=230264,5; z=-2,436; p=0,015). O nível de complexidade desta dimensão é maior nas histórias desenvolvidas por estudantes espanhóis (Md=3; intervalo=733,15) em comparação com as histórias apresentadas por estudantes colombianos (Md=2; intervalo=683,89).

A seguir, com o apoio da matriz proposta por Sáiz e Gómez (2016) em torno dos níveis de complexidade de metaconceitos específicos (Quadro 1), são apresentados os resultados obtidos quanto à presença e desenvolvimento nas narrativas de conteúdos de segunda ordem.

Causas e consequências

Nas narrativas propostas nos dois grupos de alunos, das quatro competências meta-históricas avaliadas, a presença e os níveis de complexidade das *causas e consequências* foram os mais bem ponderados em meio das dificuldades já mencionadas quanto ao funcionamento do pensamento histórico apresentado no desenvolvimento do exercício – estudantes colombianos (M=2,4; Sd=0,850); estudantes espanhóis (M=2,52; DP=0,900). Embora a percentagem de exercícios classificados nos níveis de maior complexidade (Níveis 2 e 3) tenha sido baixa, comparativamente às restantes competências as suas frequências foram superiores, nomeadamente no nível 2. Neste nível, que dá conta de narrativas em que são apresentadas diversas causas que justificam o processo histórico que está sendo explicado – embora sem priorizar –, foram classificados 8% (N=61) dos exercícios realizados por estudantes colombianos e 13,5% (N=87) dos exercícios realizados por estudantes espanhóis. No nível de maior complexidade (Nível 3), em que foram condensados exercícios caracterizados por explicações apoiadas na articulação hierárquica de múltiplas causas e consequências, foi classificada apenas uma narrativa da amostra total (N=1412) – uma narrativa desenvolvida no grupo de estudantes espanhóis (0,2%; N=1). Neste ponto, destaca-se a ausência na maior parte das narrativas produzidas nos dois grupos amostrais de menções – mesmo que básicas – e de explicações sólidas a respeito das consequências do processo de conquista e colonização da América.

O grosso das narrativas dos dois grupos de estudantes sujeitos do estudo foi classificado nos níveis de menor complexidade (Níveis 0 e 1). O percentual de narrativas que não continham – explicitamente – qualquer causa ou consequência do processo histórico (Nível 0) foi de 36,1% (N=276) no grupo de estudantes colombianos e 33,3% (N=216) no grupo de estudantes espanhóis. Por seu lado, a percentagem de narrativas que continham pelo menos uma causa – desenvolvida como tal – do desenvolvimento do processo histórico (Nível 1) no primeiro desses grupos foi de 39,8% (N=304) e no segundo foi de 39. % (N=253).

Contudo, apesar dessas proximidades percentuais, ao realizar o teste U de Mann-Whitney, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos dois grupos (U=229118; z=-2,555; p=0,011). Nesse sentido, o nível de utilização e complexidade de causas e consequências – entendidas como um metaconceito – foi maior nas narrativas produzidas pelos estudantes espanhóis (Md=2; intervalo=734,92) em comparação com as narrativas produzidas pelos estudantes colombianos (Md=2; intervalo=682,39).

Mudança e continuidade

Quanto aos níveis de complexidade do uso da *mudança* e da *continuidade* nas explicações históricas desenvolvidas pelos estudantes colombianos (M=2,08; Sd=0,639) e espanhóis (M=2,17; Sd=0,694) em torno da conquista e colonização da América, os resultados indicam sérias dificuldades na sua utilização e operacionalização. No nível 0, ou seja, narrativas que não apresentam qualquer menção ou alusão às mudanças e permanências produzidas pelo processo histórico na sociedade, foram classificados 61% (N=466) dos exercícios realizados pelos estudantes colombianos e 58,3% (N=466) =378) das histórias feitas por estudantes espanhóis; valores percentuais significativamente superiores aos registrados no nível 0 do metaconceito de *causas e consequências*.

No nível 1, definido por narrativas nas quais há pelo menos uma alusão a uma transformação significativa gerada pelo processo histórico analisado, foram classificados 22,1% (N=169) dos exercícios elaborados pelos estudantes colombianos e 24,6% (N=159) das histórias feitas pelos estudantes espanhóis. Nesses exercícios destaca-se a centralidade que a menção à introdução da língua espanhola e dos costumes católicos na América teve em ambos os grupos, como fatos que marcam simultaneamente a mudança e a permanência do processo de conquista e colonização. Contudo, é importante ter em mente que na maioria dos casos essas alusões não foram desenvolvidas em profundidade.

Nos dois grupos amostrais, foram poucos os exercícios classificados nos níveis 2 e 3 de complexidade do uso da *mudança-continuidade*. No grupo de estudantes colombianos, apenas 0,8% (N=6) das narrativas introduziram diferentes e variados processos de mudança complementados por menções a continuidades de longo prazo (Nível 2), valor que no caso dos estudantes espanhóis foi de 2,9 % (N=19). Tal como na avaliação de *causas e consequências*, apenas uma narrativa do total de 1.412 estudantes dos dois países foi classificada no nível mais elevado de complexidade da gestão da *mudança-continuidade* (Nível 3); exercício que foi desenvolvido no grupo de estudantes de Espanha (0,2; N=1). As narrativas classificadas nos níveis 2 e 3 de complexidade de mudança-continuidade, além de menções a processos culturais ligados ao catolicismo e ao uso da língua espanhola, incluem alusões a transformações econômicas e sociais ligadas, por exemplo, ao fenômeno da escravidão, a introdução de novos alimentos no mundo europeu e o fortalecimento da Espanha como potência mundial.

Ao redor da avaliação geral do nível de complexidade que a mudança-continuidade teve nas narrativas sobre a conquista e colonização da América, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (U=232598; z=-2,229; p=0,026). Consequentemente, no contexto das graves dificuldades que os estudantes de ambos os países tiveram para operacionalizar e dar conta da mudança e continuidade no desenvolvimento da explicação deste processo histórico comum, pode-se afirmar que o nível de complexidade foi superior no uso deste metaconceito nas narrativas produzidas pelos estudantes espanhóis (Md=2; intervalo=729,55) em comparação com os exercícios elaborados pelos estudantes colombianos (Md=2; intervalo=686,95).

Significância histórica

Do conjunto de conteúdos meta-históricos avaliados na análise das narrativas, a significância histórica foi a que registou o menor desempenho tanto dos alunos colombianos (M=1,86; Sd=0,413) como dos alunos espanhóis (M=1,95; DP=0,495). No nível 0, que corresponde a histórias em que não há alusões explícitas à importância do fenômeno histórico para a compreensão dos processos socioculturais, econômicos e políticos, foi classificado o 81,5% (N=623) das histórias produzidas pelos estudantes da Colômbia e o 77,6% (N=503) das histórias feitas pelos estudantes espanhóis. Em geral, em ambos os grupos a tendência da escrita baseou-se em exercícios descritivos, particularmente centrados na figura de Colombo e na sua "odisseia" para chegar ao "novo continente" – uns mais detalhados que outros –, sem implicar o desenvolvimento de reflexões sobre o impacto e importância no passado e no presente do que é conhecido como conquista e colonização da América.

Nas narrativas, esta ausência geral de reflexões ligadas à significância histórica é apenas ligeiramente qualificada por alguns exercícios que foram classificados nos níveis 1, 2 e 3. Por exemplo, 2,2% (N=17) dos exercícios desenvolvidos pelos estudantes da Colômbia e 7,6% (N=49) das narrativas realizadas pelos estudantes da Espanha, fizeram alguma simples menção sobre a relevância do processo histórico analisado – isto é, sem estabelecer com clareza y de maneira profunda sua transcendência (Nível 1). Por sua vez, as narrativas que apontavam vários princípios de transcendência do fenômeno histórico, embora sem hierarquização (Nível 2), só foram consideradas como tal em 0,2% (N=1) e 0,6% (N=4) dos exercícios realizados pela amostra de estudantes colombianos e espanhóis respectivamente. Por fim, apenas um exercício da amostra total de alunos (N=1412) foi classificado no nível mais alto de complexidade na gestão da significância histórica (Nível 3), exercício caracterizado por tratar a importância da conquista e colonização da América em termos de compreensão da sociedade atual.

É importante ter em mente que as menções associadas à relevância do processo histórico foram definidas nos dois grupos de estudantes por uma esfera territorial próxima, fosse Espanha ou "América Latina", ignorando o impacto global que teve e a sua transcendência ao longo do tempo. Nos casos de narrativas produzidas por estudantes espanhóis e classificadas com base em algum tipo de menção à relevância histórica do processo objeto de explicação, outro elemento interessante a destacar tem a ver com a centralidade que a ideia de construir "uma grande nação" teve na sua definição, ou seja, a conquista e colonização da América foi entendida numa chave nacionalista – uma ideia sem maiores desenvolvimentos explicativos e inscrita em simples menções.

Por fim, é importante notar que, no balanço quantitativo geral da avaliação da complexidade da gestão da *significância histórica* nas narrativas, ao comparar os resultados dos dois grupos amostrais, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre eles (U=230133,5; z =-3,258; p=0,001). Consequentemente, pode-se afirmar que, nas narrativas dos estudantes espanhóis (Md=2; intervalo=733,36), este nível de complexidade foi superior em comparação com os exercícios narrativos elaborados pelos estudantes colombianos (Md=2; intervalo=683,72).

Dimensão ética da história

Dos quatro conteúdos meta-históricos avaliados nas narrativas, esta dimensão foi a única em que o grupo de estudantes colombianos (M=2,25; Sd=0,797) registou níveis de desempenho mais elevados em comparação com o grupo de estudantes espanhóis (M=2,03; DP=0,590). Essa diferença foi marcada especialmente pelas posições críticas – em muitos

casos sem maior exposição explicativa – em torno do desenvolvimento da conquista e da colonização e pela denúncia constante da exploração a que foram submetidos os povos originários e os povos africanos escravizados; princípio de análise que, embora também presente em algumas narrativas de estudantes espanhóis, não foi tão frequente neles.[6]

Contudo, ao analisar os resultados obtidos na avaliação das narrativas, a emissão de juízos de valor é escassa nos dois grupos amostrais, o que mostra a dificuldade que os estudantes dos dois países têm quando se trata de compreender os processos históricos a partir de uma dimensão ética. Assim, no nível 0 de complexidade, que se define por não fazer nenhum julgamento de valor sobre o processo histórico passível de explicação, foram classificadas 49,1% (N=375) das narrativas realizadas pelos alunos colombianos e 70,5% (N=457) das narrativas realizadas pelos alunos espanhóis.

No nível 1 de complexidade, que dá conta de narrativas nas quais há presença de algum julgamento valorativo sem que seja explicado corretamente, foram classificadas 28,5% (N=218) das histórias propostas por estudantes colombianos e 13,9% (N=90) das histórias desenvolvidas por estudantes espanhóis. Neste último grupo, em 1,4% das narrativas foram encontradas evidências da realização de julgamentos explícitos sobre a conquista e colonização da América, os quais, no entanto, não foram sustentados por interconexões temporais ou explicativas (Nível 2). No grupo de estudantes colombianos, as narrativas que atendiam a essa condição ficaram em torno de 6,3% (N=48). Por fim, do total de alunos da amostra de ambos os países (N=1412), apenas um exercício realizado no grupo de alunos espanhóis foi classificado no nível 3 de complexidade de manejo da dimensão ética da história, ou seja, apenas uma narrativa evidenciou a formulação explícita de julgamentos de valores éticos sobre a colonização e conquista da América, propondo relações com o presente sem ignorar o contexto da experiência histórica explicada.

Diante dessa relação passado-presente, é importante destacar que os exercícios narrativos desenvolvidos demonstraram a expressa dificuldade que os estudantes de ambos os países têm em estruturar interpretações históricas em torno de experiências históricas concretas, desenhadas a partir de uma orientação temporal que vincule a reflexão pelo presente e o futuro. As poucas referências explícitas identificadas nas histórias propostas pelos estudantes espanhóis (2,3%; N=15) e colombianos (1,6%; N=12) a respeito do presente limitaram-se, em sua maioria, a menções vagas por meio das quais, em geral, foi realizado o encerramento da narrativa – exemplos: “e assim por diante até os nossos dias”, “elementos que estiveram lá até o nosso presente”

Por fim, com base na consolidação das avaliações sobre a complexidade da presença da dimensão ética como critério de fundamentação das narrativas, foi possível verificar nesta matéria a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (U= 209549; z=-5,628; p=0,000). Nesse sentido, a avaliação da complexidade do manejo da dimensão ética da história foi maior nos exercícios narrativos realizados pelos estudantes colombianos (Md=2; intervalo=756,22) em comparação com os exercícios realizados pelos estudantes espanhóis (Md= 2; intervalo=647,88).

Complexidade das histórias (baseada na taxonomia SOLO)

No que se refere à terceira variável analítica utilizada para avaliar as narrativas (Quadro 2), os resultados reafirmaram a baixa complexidade explicativa que caracterizou a maioria dos exercícios desenvolvidos pelos alunos dos dois países; realidade que se expressou no fato de mais de 80% das narrativas da amostra total de estudantes que participaram da pesquisa (N=1412) terem sido classificadas nos níveis de menor complexidade segundo a taxonomia SOLO – Níveis 0 e 1 (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição percentual dos níveis de complexidade das histórias (com base na taxonomia SOLO).

Valoração											
Variável				**Não realizado**	**Nível 0**	**Nível 1**	**Nível 2**	**Nível 3**	**Md**	**M**	**Sd**
complexidade das narrativas	**Est Col**	**Fr**	764	123	397	230	14	0	2	2.18	.710
		%	100	16.1	52	30.1	1.8	0			
	Est Esp	**Fr**	648	91	323	212	21	1	2	2.26	.739
		%	100	14	49.8	32.7	3.2	0.2			

Assim, as narrativas focadas em elementos irrelevantes sobre a tarefa de trabalho e apoiadas em respostas evasivas e, sobretudo, tautológicas (Nível 0), concentraram o maior número de exercícios nos dois grupos amostrais, chegando a 52% no caso dos estudantes colombianos % (N=397) e, no caso dos estudantes espanhóis, a 49,8% (N=323), números muito próximos. Por sua vez, no nível 1, que condensa narrativas nas quais eram apresentadas informações óbvias ou muito simples ligados diretamente à instrução proposta, 30,1% (N=230) das histórias desenvolvidas pelos estudantes colombianos foram classificadas, junto com 32,7% (N=212) das histórias escritas pelos estudantes espanhóis.

Nos níveis de maior complexidade – Níveis 2 e 3 –, tanto no grupo de estudantes colombianos (N=14) como no grupo de estudantes espanhóis (N=22), foi classificado um número reduzido de exercícios. Neste último grupo foi identificada a única narrativa de toda a amostra de alunos (N=1412), que desenvolveu de forma organizada uma explicação histórica do processo num todo abrangente (Nível 3). Por fim, as histórias que abordavam diversos aspectos e elementos associados à instrução proposta com nível médio de complexidade, sem realmente interrelacioná-los (Nível 2), ficaram apenas em torno de 1,8% (N=14) no grupo de estudantes da Colômbia e 3,25 % (N=21) no grupo de estudantes de Espanha.

É importante destacar que a análise dos resultados obtidos em torno da complexidade das narrativas – segundo a taxonomia SOLO – demonstrou, através da realização do teste U de Mann-Whitney, a ausência de diferenças estatisticamente significativas (U=234350; z=-1,892; p=0,058) entre o grupo de estudantes colombianos (Md=2; variação=689,24) e o grupo de estudantes espanhóis (Md=2; variação=726,85) em relação a esta variável.

Discussão

O resultado geral da produção narrativa nos dois grupos amostrais comprova a enorme dificuldade que o corpo discente tem em construir narrativas históricas que, além de não apresentarem lacunas e erros na gestão da informação, podem ir além de uma estrutura linear acrítica. A maioria dos exercícios de escritura analisados mostra que quando os alunos fazem referência ao passado, geralmente se referem a ele a partir de critérios fixos e unívocos, ignorando o fato de que o significado que lhe atribuem depende dos objetivos e das questões a partir das quais é abordado (Chapman, 2021, 2024; Perikleous, 2024). Nesse sentido, em meio da explicação de um processo histórico definido por múltiplas arestas e temporalidades, foi comum que as narrativas históricas se restringissem a um núcleo evocativo (Wertsch, 2021) – definido por Colombo e suas viagens –, que era apresentado como um reflexo completo e confiável do que aconteceu, sem que os exercícios de escritura mediassem uma inter-relação entre vários conteúdos políticos,

sociais, econômicos e culturais – uma limitação que tem sido reconhecido em diferentes materiais de especial importância na cultura escolar, como os livros didáticos (Bermúdez; Martínez, 2018; Irigoyen, 2020).

Nesta medida, o predomínio do núcleo narrativo associado à figura de Colombo como forma de solução ao exercício proposto, tanto nos alunos colombianos como nos alunos espanhóis, verifica, por um lado, a influência que as histórias oficias têm através do currículo escolar na limitação da "compreensão" dos fenômenos históricos com um impacto considerável nos esquemas de definição de identidade coletiva e, por outro lado, mostra as restrições que os alunos têm para pôr em funcionamento competências de pensamento histórico que lhes permitam acrescentar o campo de abordagem às diversas experiências históricas, interpretá-las e definir elementos de orientação com base em tais exercícios.

Nos dois grupos amostrais – Espanha e Colômbia –, a recorrência da construção de narrativas definidas pela apresentação de argumentos fracos, a desconexão entre passado, presente e futur, e a fragmentação e incoerência na gestão da informação indicam quatro grandes problemas que impedem a implantação do pensamento histórico dos alunos: a) para os alunos, escrever sobre história está ligado, em grande parte, a um processo de identificação de eventos passados (Wineburg, 2001). Nesse sentido, o exercício narrativo é entendido como a soma de uma série de dados que dão conta de uma "verdade" anedótica, que não pode ser questionada devido à sua naturalização. Narrar, neste caso, é assumido como uma ação de reprodução de informações; b) embora exista um núcleo narrativo tradicional que define a maioria das histórias produzidas pelos alunos, é evidente que estes últimos têm problemas para organizar os dados e informações que dão forma a essa referência. Assim, o exercício desenvolvido em torno da conquista e colonização da América demonstra que a evocação da narrativa mestra – neste caso – não é tão sólida em termos de conexão; c) os alunos podem conhecer e ter acesso a um conjunto de dados e informações de natureza histórica, mas isso não garante que estejam aptos a narrar a história. Assim, há alunos que conseguem contar longas histórias, mas carecem de sentido crítico e estão longe da utilização de competências metodológicas associadas à produção de conhecimento histórico (Borries, 2016; Schmidt, 2024); d) fica claro que os alunos só conseguem relacionar conceitos e fatos históricos de forma significativa quando estes são compreensíveis (Chapman, 2024; Van Boxtel; Van Drie, 2012; Van Boxtel; Van Drie, 2018), situação que não ocorreria diante do processo de conquista e colonização da América entendido como conteúdo substantivo controverso do ensino-aprendizagem de história.

Assim, embora os alunos dessas idades tenham a capacidade de identificar teoricamente que a história não esgota o seu objeto de estudo no passado (Ibagón; Miralles, 2024b), em termos operacionais e processuais não são capazes de colocar em prática competências que lhes permitam construir narrativas complexas sobre processos controversos como aquele que representa a conquista e colonização da América. Em vez disso, a perspectiva tradicional emergiu como a principal referência de fundamentação.[7] Nesta medida, a identificação de baixos níveis de complexidade em torno do desenvolvimento de conteúdos de segunda ordem ligados a causas-consequências, mudança e continuidade, relevância histórica e dimensão ética da história foi uma constante nas narrativas.

Quanto ao primeiro destes conteúdos estratégicos, que concebe como fundamento explicativo da narrativa histórica o tratamento de questões como, por exemplo, quais são os fatores ou variáveis que dão origem ao facto, processo ou situação do passado objeto de reflexão, e quais foram/são suas repercussões – *causas-consequências* – (Lévesque, 2008; Vansledright, 2011). Os resultados do exercício narrativo proposto aos estudantes colombianos e espanhóis que compuseram os grupos da amostra, sugerem limitações

importantes em sua abordagem. Embora em algumas narrativas produzidas pelos estudantes de ambos os países seja possível apreciar direta ou indiretamente a presença deste tipo de conteúdo, a falta de profundidade no seu desenvolvimento impacta negativamente a avaliação dos referidos exercícios. Nesse sentido, o que predomina são as simples menções às origens e aos efeitos do fenômeno estudado em termos de conteúdos substantivos isolados, sem que o uso de causas-consequências seja desdobrado em termos de uma competência de pensamento histórico.

Em segundo lugar, no que diz respeito à capacidade de identificar claramente o que se muda ou transforma e o que permanece ou dura ao longo do tempo – mudança e continuidade – (Gómez; Miralles, 2017; Seixas; Morton, 2012), o exercício narrativo demonstrou as grandes dificuldades que os alunos que participaram do estudo têm na operacionalização dessa competência como critério de interpretação e explicação histórica. Em geral, os alunos dos dois grupos pensam o processo histórico como uma experiência que já ocorreu e que está distanciada da sua vida cotidiana. Assim, a falta ou o pouco desenvolvimento de reflexões sobre mudança e continuidade impediu desde o início conexões efetivas e complexas entre passado, presente e futuro, facilitando a reprodução acrítica da informação.

Em terceiro lugar, as informações coletadas através das histórias produzidas pelos estudantes espanhóis e colombianos sobre a conquista e colonização da América apontam sérios problemas nos estudantes de ambos os países em torno da operacionalização da significância histórica entendida como competência meta-histórica. Em meio à tradição seletiva a partir da qual se constroem narrativas históricas oficiais e não oficiais sobre determinado fato, evento, situação ou processo, as decisões e respostas que são tomadas em torno do *que* e de *quem* é essencial como referência de interpretação histórica influenciam de forma direta o alcance e o significado dessas narrativas. É por isso que, no contexto do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, o processo de resposta a essas questões têm sido estudado por alguns pesquisadores como um conteúdo estratégico chave (Egea; Arias, 2018; Gómez; Miralles, 2017; Seixas, 2015, Seixas; Morton, 2012). As dificuldades evidentes nesta pesquisa ao redor das narrativas produzidas em relação à significância histórica condensam-se em três aspectos: a) a incapacidade de estruturar uma explicação que permita ao leitor compreender a importância histórica do fenômeno em sua época e hoje; b) a ausência de reflexões sobre a relevância das informações substantivas a partir das quais a narrativa é estruturada e moldada; e c) a centralização da significância em figuras da história oficial, situação que facilita o silenciamento, a negação e a invisibilidade de outros tipos de agências históricas.

Por fim, em quarto lugar, os resultados do exercício narrativo em torno da dimensão ética da história (Ibagón; Miralles, 2024a; Seixas; Morton, 2012), além de evidenciar a série de dificuldades que os alunos têm em construir e fundamentar julgamentos históricos através de uma conexão efetiva entre passado, presente e futuro, reforçam as conclusões em torno desta última ideia sobre a significância histórica, mostrando que os julgamentos éticos levantados pelos estudantes sobre determinados factos, processos e fenômenos dependem em grande parte da configuração identitária do "nós" e "eles". Este princípio ajuda a compreender por que nas narrativas do grupo de estudantes colombianos eram mais recorrentes as alusões a certas injustiças que caracterizaram o processo de conquista e colonização da América – alinhadas com uma narrativa de devastação (Bermúdez; Martínez, 2018), em comparação com os realizados no grupo de estudantes espanhóis – mais alinhados com narrativas de dominação e modernidade (Bermúdez; Martínez, 2018), na medida em que torna evidente que o sistema histórico de identidade associado às ideias de "dominado" – subalternidade – e "dominador" – hegemonia – surgiram em certos casos para tornar visíveis ou omitir os aspectos controversos que definem essa história difícil.

Conclusões

Nos exercícios escriturais estudados, os problemas e ausências que se evidenciam na gestão das dimensões meta-históricas na construção de narrativas sobre a conquista da América são diretamente proporcionais ao aumento de perspectivas identitárias de ordem "sentimental" nas quais aquele passado controverso é admirado ou desprezado, mas não analisado; uma simplificação que mostra a força que os chamados modelos narrativos esquemáticos (Wertsch, 2021) ainda mantêm para explicar ou negar histórias controversas. Tais formas reducionistas de abordagem do passado, ao serem naturalizadas em espaços de socialização como a escola ou a família, impulsionam a banalização deste como referência identitária. Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem histórica se reduz à reprodução acrítica da informação, que, no melhor dos casos, opera a partir de operações mentais de baixa complexidade (Chapman, 2021; Rivero; Aso; García, 2023).

Portanto, se a noção de história transformativa (Lee, 2011) for tomada como referência para o sucesso formativo das aulas de história, ou seja, a possibilidade de modificar racionalmente as formas básicas do senso comum com as quais tradicionalmente abordamos o passado através de abordagens sofisticadas e críticas, os resultados da pesquisa socializada nestas páginas demonstram a enorme dificuldade dos estudantes em conceber o processo de compreensão do passado para além da acumulação linear de fatos e da reprodução de esquemas "explicativos" acríticos sobre eles. Para que os alunos superem esses obstáculos cognitivos que lhes impedem compreender a complexidade da conquista da América como um fenômeno histórico controverso, o ensino de história deve ser pensado a partir de uma dupla orientação formativa. Por um lado, em termos metodológicos e epistêmicos, deve facilitar às novas gerações o domínio de conhecimentos teóricos e abstratos que lhes permitam explicar e posicionar-se no mundo para além dos pressupostos e crenças cotidianas derivadas do senso comum, e, de forma complementar, desenvolver dimensões abrangentes de ordem ética e política que tornem viável a práxis democrática e humana.

Assim, estabelecer uma relação direta entre a análise e compreensão de temas controversos e a formação histórica das novas gerações implica uma série de desafios e compromissos em torno da mudança nos significados educacionais que tradicionalmente definiram o ensino e a aprendizagem da história. Nesta medida, é essencial transformar experiências de aprendizagem baseadas no consumo passivo de conhecimentos legítimos e verdadeiros e práticas de ensino baseadas na transmissão acrítica de conteúdos. A abordagem controversa e sua implementação como eixo central na formação histórica dos alunos implica uma ruptura com modelos educacionais baseados na transmissão de verdades unidirecionais e absolutas, dando lugar a processos de ensino e aprendizagem que reconheçam o valor da heterogeneidade entre passado, presente e futuro. Assim, ao estabelecer novas lógicas de ensino e aprendizagem de história, estudar temas controversos e difíceis a partir de posições que lutam contra sua distorção e simplificação, permite questionar os processos de naturalização explicativa de determinados fenômenos históricos; processos a partir dos quais foram construídas narrativas que pouco ou nada têm a ver com suas características e implicações.

Nesta perspectiva, não é possível desenvolver uma análise complexa de processos históricos conflituosos sem revelar que o conhecimento histórico é uma construção social, um fato que pressupõe que as pessoas – principalmente crianças e jovens – compreendam como as narrativas históricas são produzidas e questionem seus propósitos de identidade. Para isso, é importante identificar e questionar os preconceitos e as formas quotidianas – apoiadas no bom senso – através das quais os alunos veem o mundo, introduzindo processos de análise racionais e emocionais que permitem uma ligação dialógica entre

o cognitivo e o ético, o político e o estético, ao abordar criticamente passados sensíveis. Nesse sentido, as aulas de história devem tornar-se espaços abertos à troca de saberes, nos quais haja acesso informado a diversas experiências e orientações históricas, com o objetivo de estabelecer um reconhecimento integral do outro. Assim, a relação estabelecida entre temas controversos e a educação histórica supõe, portanto, um trabalho formativo baseado nas ideias de multiperspectividade e pluralismo. Este horizonte educativo ganha força e relevância na medida em que permite a transição de uma aprendizagem baseada na contemplação – erudição vazia – para uma aprendizagem orientada para a construção efetiva de uma sociedade mais justa, que consiga integrar a diferença humana, como condição incontornável na definição de reparação e reconciliação históricas.

Referências

AHONEN, Sirkka. Education in post-conflict societies. *Historical Encounters*, Callaghan, n. 1, v. 1, p. 75-87, 2014.

ALVÉN, Fredrik. Marking democrats while developing their historical consciousness: A complex task. *Historical Encounters*, Callaghan, n. 1, v. 4, p. 52-67, 2017.

BARCA, Isabel. Narrativas e Consciência Histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 10, p. 23-29. 2010.

BARCA, Isabel. Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, Santa Fe, n. 17, p. 16-26. 2013.

BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação*, Santa Maria, n. 3, v. 40, p. 591-604, 2015.

BARCA, Isabel. Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, Cali, n. 15, v. 53, p. 309-332, 2019.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004

BERMÚDEZ, Ángela; MARTÍNEZ, Diego. The Narrative Framing of Violence in Teaching Resources about the Spanish Conquest of America. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, Murcia, p. 93-118, 2018.

BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGrawHill, 2007.

BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 171-196, 2016.

BORRIES, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BUENDÍA, Leonor; COLÁS, Pilar; HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.

CÁCERES, Pablo. Criterios de validez y rigor. *In*: REDÓN, S.; ANGULO, J. *Investigación cualitativa en educación.* Buenos Aires: Miño & Dávila Editores, 2017. p. 301-314.

CHAPMAN, Arthur. Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explicito de raciocínio histórico. *In*: MARQUES, L.; GAGO, M. *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021. p. 21-36.

CHAPMAN, Arthur. La Interpretación Histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. *Revista de Historia*, Concepción, n. 31, p. 1-25, 2024.

EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes de los estudiantes universitarios. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 1-16, 2018.

EPSTEIN, T.; PECK, C. L. (ed.) *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts*: A Critical Sociocultural Approach. Nova York: Routledge, 2018.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, 2014.

GAGO, Marilia. Aprendizaje histórico intercultural en diálogo con la Epistemología de la Historia. *Revista de Historia*, Concepción, n. 31, p. 1-13, 2024.

GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex, 2017.

GÓMEZ, Cosme; SÁIZ, Jorge. Narrative Inquiry and Historical Skills in Teacher Training. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 19, n. 4, p. 19-33, 2017.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill, 2017.

HOY, Wayne; ADAMS, Curt. *Quantitative Research in Education. A primer*. London: Sage, 2015.

IBAGÓN. Nilson. Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, Santa Fe, n. 50, p. 1-13, 2023.

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. Relevancia histórica desde la perspectiva de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Revista Memorias*, Barranquilla, n. 44, p. 37-65, 2021.

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. Conciencia histórica e interés sobre la historia de estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, n. 24, p. 1-14, 2022.

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. The Conceptions of Spanish and Colombian Students Regarding Processes of Historical Reconciliation. *Frontiers in Education*, n. 9, p. 1-12, 2024a.

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia. Análisis desde España y Colombia. *Revista de Historia*, Concepción, n. 31, p. 1-30, 2024b.

IBAGÓN, Nilson; MAQUILÓN, Javier; MIRALLES, Pedro. Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto Revista de Educación,* Badajoz, v. 40, n. 3, p. 307-322, 2021.

IRIGOYEN, Ana Bueno. Imágenes del descubrimiento de América en los libros de texto de España y México. *In*: GARCÍA, F.; GÓMEZ, C.; CÓZAR, R.; MIRALLES, P. *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones.* España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020. p. 399-409.

KITSON, Alison. How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators? *In*: CHAPMAN, A. Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge. London: UCL Press, 2021. p. 32-51.

LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. *In*: SHELMIT, D.; PERIKLEOUS, L. *The future of the past: why history educations matter*. Nicosia: Kailas Pinters & Lithographers, 2011. p. 129-168.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de l'actualité*: enseigner les questions vives. Local: ESF, 2006.

LÉVESQUE, Stephane. *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LÓPEZ-FACAL, Ramón. Conflictos sociales candentes en el aula. *In*: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011. p. 65-76.

MONTANARES, Elizabeth, *et al.* Enseñanza de la historia y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* Madrid, v. 11, n. 1, p. 119-131, 2022

MONTANARES, Elizabeth.; LLANCAVIL, Daniel.; BARRÍA, Teresita. Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. Educación y Humanismo, Barranquilla, v. 26, n. 46, p. 1-22, 2024.

MONTE-SANO, Chauncey; DE LA PAZ, Susan. Using writing tasks to elicit adolescents historical reasoning. *Journal of literacy Research*, v. 44, n. 3, p. 273-299, 2012.

MUÑOZ, Pablo; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastian. The influence of transmedia and extra-academic narratives on the formation of the historical culture of high school students. *Frontiers in Education,* n. 8, 2024.

PERIKLEOUS, Lukas. "Tú no vas en su lugar": empatía histórica en la educación. *Revista de Historia*, Concepción, n. 31, p. 1-43, 2024.

RIVERO, Pilar; NAVARRO Iñaki; ASO Borja. Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences*, v. 11, n. 4, p. 1-15, 2022.

RIVERO, Pilar; ASO, Borja; GARCÍA, Silvia. Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 25, p. 1-16, 2023.

RÜSEN, Jörn. *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história*. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

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

SÁIZ, Jorge; GÓMEZ, Cosme. Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 19, n. 1, p. 175-190, 2016.

SÁIZ, Jorge; GÓMEZ, Cosme; LÓPEZ-FACAL, Ramón. Historical thinking causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, v. 5, n. 1, p. 16-30, 2018.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Revista tempos históricos*, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. *Revista Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. 197-206, 2013.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, Cali, v. 15, n. 53, p. 21-42, 2019.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. História e didáctica: diálogos electivos desde Brasil. *Revista de Historia*, Concepción, n. 31, p. 1-27, 2024.

SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Temas históricos controversiales y la enseñanza de la Historia en Brasil. *In*: IBAGÓN, N.; SILVA, R.; ECHEVERRY, A.; CASTRO, R. *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.* Cali: Universidad del Valle y Universidad Icesi, 2021. p. 41-74.

SEIXAS, Peter. A model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 593-605, 2015.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2012.

THORP, Robert. Historical consciousness and Historical Media – A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, v. 5, n. 4, p. 497-516, 2014.

THORP, Robert; PERSSON, Anders. Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica. *História & Ensino*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 10-29, 2023.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? *In*: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011. p. 25-39.

VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet. "Thats in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, v. 30, n. 2, p. 1-33, 2012.

VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet. Historical Reasoning: Conceptualizations and educational Applications. *In*: METZGER, A.; MCARTHUR, L. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell, 2018. p. 149-176.

VANSLEDRIGHT, Bruce. *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy.* New York: Routledge, 2011.

WERTSCH, James, *How Nations Remember*: A Narrative Approach. New York: Oxford University Press, 2021.

WINEBURG, Sam. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Notas

[1] É importante ter em mente que diferenciação não implica negação. Pelo contrário, a maior parte dos modelos de pensamento histórico baseiam-se na ideia de equilíbrio e diálogo entre estes dois tipos de conteúdo.

[2] Durante as últimas décadas, as posições civilizacionais a partir das quais foi lida a descoberta da América foram questionadas – especialmente por correntes decoloniais. Termos como invasão ou genocídio estabeleceram-se como conceitos mais confiáveis do ocorrido, recuperando para a discussão acadêmica e escolar o problema da desumanização em que se baseou parte do processo.

[3] Na Espanha, as narrativas nacionais baseadas na disseminação de mitos e preconceitos assumem a conquista e colonização da América como um processo que dá origem ao império espanhol e, portanto, à grandeza do seu Estado. Por sua vez, na Colômbia, vários setores reivindicam o processo de *descoberta* como uma missão civilizacional que permite ao Ocidente triunfar sobre a *selvageria* e a *barbárie* dos povos originários, deixando um legado linguístico e religioso – o catolicismo – que define a identidade nacional.

[4] Foi introduzida uma modificação no tempo da atividade com referência a pesquisas que solicitam a construção de narrativas nacionais completas. Isto deveu-se aos resultados formais obtidos no desenvolvimento de um estudo piloto realizado anteriormente, que demonstrou que em média os alunos demoraram entre 10 à 12 minutos a responder ao exercício escrito.

[5] Em diferentes investigações realizadas na Espanha e na Colômbia, focadas na análise da relevância histórica que os alunos atribuem a determinados personagens da história nacional e mundial, Colombo ocupa um lugar privilegiado (Ibagón; Miralles, 2021; Ibagön; Maquilón; Miralles, 2021; Muñoz; Ortuño; Molina, 2024; Rivero; Navarro; Borja, 2022)

[6] Não se deve presumir que estes resultados indiquem a presença de um tipo de consciência histórica mais sofisticada no grupo de estudantes colombianos em comparação com o grupo de estudantes espanhóis, uma vez que, por um lado, os níveis de julgamento não são tão complexos e, por outro lado, a posição subalterna a partir da qual a crítica é pensada no primeiro grupo impacta diretamente no julgamento emitido.

[7] De acordo com Thorp (2014), uma pessoa com consciência tradicional não contextualiza de forma alguma os relatos históricos, enquanto uma pessoa com consciência genética contextualiza tanto o relato histórico quanto a si mesma em termos de um indivíduo significativo.

Nilson Javier Ibagón. Doutor em Educação pela Universidad de Murcia (Espanha). Professor pesquisador da Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colômbia)**.** Professor Titular do Departamento de História da Universidade del Valle (Cali, Colômbia). Autor de diversos artigos científicos publicados em revistas da Colômbia, Brasil, México, Espanha, Argentina e Chile. Seu campo de investigação se concentrou principalmente na análise da política educativa na Colômbia, no aprendizado-aprendizagem da história, na Educação Histórica, no desenvolvimento de estudos comparado à educação e à formação docente.

Submissão: 02/04/2024
Editores: **Karina Anhezini** e **Eduardo Romero de Oliveira**
Aceite: 06/09/2024