


# Diálogos


ISSN 2177-2940



**A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio**

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.78206>

Nilson Javier Ibagón-Martín

 <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

Universidad del Valle (Univalle). Cali-Valle del Cauca, CO

E-mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

---

**The influence of artifacts from historical culture and school culture on history learning. An analysis based on the taste and confidence of high school students**

**Abstract:** This article presents the results of a quantitative study that focused on identifying and comparing how high school students in Spain and Colombia value the pleasure and trust generated by certain cultural and scholastic artifacts used to teach history in school. The results indicate high levels of pleasure compared to non-scholastic media, devices that in turn register low levels of trust. Conversely, scholastic artifacts register low levels of pleasure and high levels of trust. This contrast suggests challenges and possibilities for pedagogical action aimed at improving the teaching and learning processes of history within schools.

**Key words:** historical culture; school culture; history teaching; secondary school students.

---

**Influencia de artefactos de la cultura histórica y la cultura escolar en el aprendizaje de la historia. Análisis desde el agrado y la confianza de estudiantes de secundaria**

**Resumen:** El presente artículo socializa los resultados de una investigación de carácter cuantitativo que se centró en identificar y comparar cómo se valora por parte de estudiantes de secundaria de España y Colombia el gusto y la confianza que generan determinados artefactos culturales y escolares que son empleados para enseñar historia en la escuela. Los resultados indican altos niveles de agrado respecto a mediaciones de carácter no escolar, dispositivos que a su vez registran bajos niveles de confianza. De forma inversa los artefactos de tipo escolar registran bajos niveles de gusto y altos niveles de confianza. Este contraste sugiere retos y posibilidades de acción pedagógica orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que se llevan a cabo al interior de la escuela.

**Palabras clave:** cultura histórica; cultura escolar; didáctica de la historia; estudiantes de secundaria.

---

**A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um estudo quantitativo que se concentrou em identificar e comparar como estudantes do ensino médio na Espanha e na Colômbia valorizam o gosto e a confiança gerados por certos artefatos culturais e escolares utilizados no ensino de história na escola. Os resultados indicam altos níveis de gosto a respeito de mediações não escolares, dispositivos que, por sua vez, registram baixos níveis de confiança. Por outro lado, os artefatos escolares registram baixos níveis de gosto e altos níveis de confiança. Esse contraste sugere desafios e possibilidades para ações pedagógicas voltadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de história nas escolas.

**Palavras-chave:** cultura histórica; cultura escolar; ensino de história; alunos do ensino médio.

Recebido em: 31/07/2025

Aprovado em: 11/02/2026

Os avanços teóricos e metodológicos em torno da didática da história, que emergiram por meio da defesa do desenvolvimento da consciência histórica das novas gerações, evidenciaram a importância, para o ensino e a aprendizagem de história, de identificar, reconhecer e valorizar o funcionamento sociocultural da construção do sentido histórico dos indivíduos e comunidades (KÖRBER, 2016; NORDGREN, 2019; ZANAZANIAN, 2025). A partir desse postulado central, tem sido possível desvendar a complexa rede de relações cognitivas, éticas, políticas e estéticas que moldam as posições históricas dos indivíduos, quem, incorporam para o seu esquema de compreensão do mundo uma série de narrativas e operações mentais transmitidas nas diferentes esferas de sociabilidade nas quais interagem.

Nessa perspectiva, a consciência histórica, entendida como a atividade mental necessária para interpretar o passado, compreender o presente e estabelecer expectativas para o futuro, abrange a diversidade cultural, social e individual das relações com o tempo (KÖRBER, 2016). Essa expansão dos referentes para a constituição do significado temporal está diretamente ligada à noção de *Cultura Histórica*, categoria analítica que oferece a possibilidade de identificar e compreender as diversas maneiras pelas quais as pessoas dão sentido ao passado (GREVER; ADRIAANSEN, 2019; RÜSEN, 2022; SCHMIDT, 2020).

A Cultura Histórica é definida como a conexão entre a própria experiência histórica e os mecanismos de produção, transmissão e recepção de conhecimento estabelecidos em torno dela em diversos contextos. Portanto, abrange complementarmente o que história está sendo comunicada e utilizada, e como esse processo é feito –relações de poder, hegemonia e contra-hegemonia–. Em termos práticos, os indivíduos são intelectual e socialmente nutridos pela cultura histórica na qual estão inseridos, adquirindo códigos em diversas esferas da sociabilidade, que se configuram em critérios de sentido –de maior ou menor elaboração, conforme o caso– por meio dos quais encaram a vida.

Assim, o conceito de cultura histórica desafia as ideias que, implícita ou explicitamente, situam o ensino e a aprendizagem da história como processos puramente escolares, facilitando o reconhecimento de outros espaços e contextos de formação histórica e de constituição de sentido que complementam, contradizem e/ou tensionam os discursos históricos que circulam na escola e as práticas educativas a partir das quais estas são transmitidas. Dessa forma, reconhece-se que as experiências e as forças vitais fora da sala de aula desempenham um papel muito importante na formação da consciência histórica (GREVER; VAN NIEUWENHUYSE, 2020; HAYDN, 2017; MUÑOZ; ORTUÑO; MOLINA, 2024). Nessa medida, o ensino de história realizado em instituições formais de ensino, na prática, concorre e interage –direta e indiretamente– com muitas

outras fontes e discursos de natureza histórica, entre os quais se destacam: histórias e experiências familiares, discursos políticos, espaços educativos informais, narrativas veiculadas pela mídia, monumentos, mídias populares diversas etc. Esses múltiplos nichos referenciais convergem e se distanciam de formas complexas, o que dificulta o processo de compreensão do desenvolvimento da consciência histórica, mas ao mesmo tempo o enriquece.

Este fato representa um enorme desafio para a escola e para o corpo docente, na medida em que essa influência abre debates metodológicos que questionam a prevalência de métodos tradicionais de ensino e o uso exclusivo de materiais próprios de uma cultura escolar (ROCKWELL, 2018) pautados na defesa de crenças, valores, normas e materialidades que tendem a legitimar a unidirecionalidade e a homogeneidade do conhecimento histórico.

Com base nesses princípios reflexivos e o reconhecimento da importância que tem para a pesquisa em didática da História analisar as ideias e concepções dos alunos sobre situações e processos que intervêm em sua aprendizagem (IBAGÓN; MIRALLES, 2024; MIGUEL-REVILLA, 2022; VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014), este artigo compartilha os resultados de uma pesquisa que se concentrou em identificar e comparar como alunos do ensino médio valorizam o gosto e a confiança gerados por certos artefatos vinculados à cultura escolar e alheios a ela, que, independentemente de sua natureza, são utilizados para ensinar e aprender história em sala de aula. Através deste exercício são analisados parâmetros de recepção e validação pela população estudantil de materiais e agentes que materializam as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento de processos educativos complexos que vão além da reprodução acrítica de informações históricas típicas de modelos tradicionais e exemplares de ensino de história. É importante ressaltar que, embora o conceito de cultura histórica abranja o de cultura escolar (ZANAZANIAN, 2025), para os fins da análise proposta, eles foram concebidos separadamente, a fim de dar conta das similaridades e diferenças na avaliação de mediações de ensino-aprendizagem derivadas de estruturas formalizadas como a escola, bem como de materiais, linguagens e dispositivos cuja origem se situa fora dessas estruturas.

## **Metodologia**

### **Desenho da Pesquisa**

A pesquisa foi metodologicamente baseada em um desenho quantitativo não experimental. Este delineamento foi utilizado porque oferece a oportunidade de identificar e estabelecer relações em torno de realidades existentes em cenários de pesquisa onde a coleta de dados é limitada, sem que haja uma intervenção prévia do pesquisador no processo que altere a própria natureza do objeto estudado. (ALBERT, 2007; HOY; ADAMS, 2015).

## Amostra

A população utilizada para definir a amostra deste estudo foram os alunos do último ano do ensino fundamental em Bogotá, Colômbia –décimo primeiro ano– e Múrcia, Espanha –quarto ano do ensino médio obrigatório–. A seleção da população de referência baseou-se em critérios formais associados à capacidade do pesquisador de acessar informações e em critérios substantivos vinculados ao fato de os alunos desses anos terem tido maior exposição curricular a experiências de ensino e aprendizagem de história do que os alunos de anos anteriores.

O cálculo estatístico para determinar o número de participantes nos dois contextos foi baseado no cumprimento do critério científico de representatividade da amostra, ou seja, 99% de confiança e 5% de erro. O número total tomado como referência para Bogotá foi a matrícula consolidada para o décimo primeiro ano antes da aplicação dos instrumentos registrada pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística –85.861 alunos–. No caso específico da cidade de Múrcia, o ponto de partida foi o número total de alunos do 4º ano do ESO declarados pelo Centro Regional de Estatística de Múrcia –4.597 alunos–. Com base nesses números consolidados, o cálculo do tamanho da amostra para atender ao indicador de representatividade estatística foi de 661 alunos para Bogotá e 578 alunos para Múrcia. No entanto, no processo de coleta de dados usando o instrumento definido para esse fim, esse número foi superado, chegando a 764 alunos no primeiro caso e 648 alunos espanhóis, cujas idades variaram entre 15 e 17 anos (Tabela 1).

**Tabela 1.** *Sexo e idade dos participantes*

Cidade	Sexo	Idade			Total
		15 anos	16 anos	17 anos	
Bogotá	Mulheres	76	213	111	382
	Homens	58	216	90	382
Murcia	Mulheres	216	87	11	314
	Homens	209	112	10	331
					<b>1412</b>

Embora o maior número de participantes não tenha alterado os cálculos estatísticos descritivos e inferenciais planejados para o processamento de dados, decidiu-se considerar todos os exercícios coletados em ambas as cidades devido, por um lado, à variedade de instituições educacionais das quais os alunos são originários e, por outro, à localização geográfica desses centros educacionais dentro de cada cidade. No caso de Bogotá, a coleta de dados foi realizada em instituições privadas (N = 2), públicas (N = 7), semipúblicas (N = 1), concessionárias (N = 1) e

religiosas privadas (N = 2). Enquanto isso, no caso de Múrcia, as informações foram coletadas em instituições públicas (N = 7), privadas (N = 1) e concertadas religiosas (N = 2).

### Instrumento

A coleta de dados baseou-se na aplicação do questionário ACONHIS –Aprendizagem e Consciência Histórica–. Este instrumento foi desenvolvido por meio de um processo de adaptação e posterior validação de um questionário utilizado em dois projetos de pesquisa de amplo alcance conduzidos na Europa (ANGVIK; BORRIES, 1997) e na América do Sul (AMÉZOLA; CERRI, 2018). Após a validação do questionário por meio de julgamento de especialistas e a comprovação de sua confiabilidade e validade de construto por meio de um estudo piloto, 25 questões e 180 itens foram definidos e condensados em cinco dimensões analíticas.

**Tabela 2.** *Questões e itens analisados sobre gosto e confiança em artefatos e mediações para ensinar história*

Questões	Itens
Quais formas de apresentação de história usadas na escola você mais gosta?	Q1.1. Livros didáticos Q1.2. Novelas históricas Q1.3. Filmes Q1.4. Documentos e Outros Vestígios do Passado Q1.5. Novelas e Minisséries de Televisão Q1.6. Explicações de Professores Q1.7. Explicações de Outros Adultos Q1.8. Museus e Sítios Históricos Q1.9. Redes Sociais Q1.10. Sites Q1.11. Videogames Q1.12. Perspectivas de Historiadores Profissionais Q1.13. Desenhos Animados e Quadrinhos
Em quais formas de história você mais confia?	Q1.1. Livros didáticos Q1.2. Novelas históricas Q1.3. Filmes Q1.4. Documentos e Outros Vestígios do Passado Q1.5. Novelas e Minisséries de Televisão Q1.6. Explicações de Professores Q1.7. Explicações de Outros Adultos Q1.8. Museus e Sítios Históricos Q1.9. Redes Sociais Q1.10. Sites Q1.11. Videogames Q1.12. Perspectivas de Historiadores Profissionais Q1.13. Desenhos Animados e Quadrinhos

Para os fins deste artigo, são apresentados os resultados de duas das quatro questões<sup>1</sup> que compõem o eixo de investigação denominado cultura escolar/cultura histórica. O teste de confiabilidade deste núcleo foi confirmatório com  $\alpha = 0,878$  (GEORGE; MALLERY, 2003), sua validade de construto foi *boa* com um coeficiente de Kraisser-Meyer-Olkin de 0,786 (HUTCHESON; SOFRONIQU, 1999), e o teste de esfericidade de Barlett obteve resultado significativo ( $p = 0,000$ ). As questões analisadas buscaram determinar o nível de gosto e confiança em relação a diferentes tipos de mediações para o ensino e a aprendizagem de história, tanto dentro quanto fora da cultura escolar (Tabela 2). Os itens associados às duas questões tiveram que ser avaliados por meio de uma escala Likert que variou, no primeiro caso, de  *muito pouco* –valor 1–, passando por  *sou indiferente* –valor 3–, até  *gosto muito* –valor 5–, e no segundo caso, de  *muito pouco* –valor 1–, com uma opção intermediária  *sou indiferente* –valor 3–, até  *confio muito* –valor 5–.

## Procedimento

Os dados coletados a partir das respostas dos alunos ao questionário ACONHIS foram inseridos em um banco de dados, codificados e analisados utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* –SPSS versão 22 Mac–. Dois tipos de processos estatísticos foram realizados com as informações coletadas por meio do questionário. Primeiro, foi realizada uma análise estatística descritiva para cada questão/item, calculando a média (M), mediana (Md), moda (M) e desvio-padrão (Dp); 2) Em seguida, foi realizada uma análise estatística inferencial, com base na comparação das respostas consolidadas de alunos colombianos e espanhóis, identificando diferenças significativas entre as medianas por meio do teste não paramétrico *U de Mann-Whitney* para amostras independentes; e, segundo, estabelecendo correlações entre as pontuações dos itens por meio do cálculo do coeficiente *Rho de Spearman* para variáveis ordinais.

## Resultados

### Níveis de Gosto

Por meio da sistematização de estatísticas descritivas, a Tabela 3 resume os resultados do processo avaliativo conduzido pelos participantes do estudo em torno dos treze itens relacionados à pergunta: Quais formas de apresentação de histórias usadas na escola você mais gosta?

---

<sup>1</sup>As duas questões restantes investigaram o tipo de aulas de história ensinadas e os objetivos educacionais que elas buscam em ambientes escolares.

**IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio**

**Tabela 3** Comparação das frequências e percentagens de itens, níveis de preferência em relação a artefatos culturais e agentes sociais como mediadores de aprendizagem.

Concepção											
Itens				Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Dp
				Muito pouco	Poco	Sou Indiferente	Gosto deles	Gosto muito			
Q1.1	Est	Fr	764	108	284	148	200	24	2	2.67	1.103
		Col	%	100	14.1	37.2	19.4	26.2			
	Esp	Fr	648	87	257	191	101	12	2	2.53	.971
		Col	%	100	13.4	39.7	29.5	15.6			
Q1.2	Est	Fr	764	55	159	168	300	82	4	3.26	1.120
		Col	%	100	7.2	20.8	22	39.3			
	Esp	Fr	648	60	163	145	224	56	3	3.08	1.144
		Col	%	100	9.3	25.2	22.4	34.6			
Q1.3	Est	Fr	763	14	35	46	381	287	4	4.17	.870
		Col	%	100	1.8	4.6	6	49.9			
	Esp	Fr	648	4	24	58	253	309	4	4.29	.827
		Col	%	100	.6	3.7	9.0	39.0			
Q1.4	Est	Fr	764	10	62	116	324	252	4	3.98	.962
		Col	%	100	1.3	8.1	15.2	42.4			
	Esp	Fr	648	7	35	142	281	183	4	3.92	.900
		Col	%	100	1.1	5.4	21.9	43.4			
Q1.5	Est	Fr	764	83	176	153	256	96	3	3.14	1.219
		Col	%	100	10.9	23	20	33.5			
	Esp	Fr	648	45	114	141	219	129	4	3.42	1.189
		Col	%	100	6.9	17.6	21.8	33.8			
Q1.6	Est	Fr	764	18	82	126	412	126	4	3.71	.944
		Col	%	100	2.4	10.7	16.5	53.9			
	Esp	Fr	648	36	76	220	242	74	3	3.37	1.016
		Col	%	100	5.6	11.7	34	37.3			
Q1.7	Est	Fr	764	36	90	140	346	152	4	3.64	1.072
		Col	%	100	4.7	11.8	18.3	45.3			
	Esp	Fr	648	21	60	131	299	137	4	3.73	1.001
		Col	%	100	3.2	9.3	20.2	46.1			
Q1.8	Est	Fr	764	13	38	48	308	357	4	4.25	.905
		Col	%	100	1.7	5	6.3	40.3			
	Esp	Fr	648	30	52	110	251	205	4	3.85	1.096
		Col	%	100	4.6	8	17	38.7			
Q1.9	Est	Fr	764	72	140	232	224	96	3	3.17	1.152
		Col	%	100	9.4	18.3	30.4	29.3			
	Esp	Fr	648	62	106	180	175	125	3	3.30	1.225
		Col	%	100	9.6	16.4	27.8	27			
Q1.10	Est	Fr	764	22	92	209	338	103	4	3.53	.966
		Col	%	100	2.9	12	27.4	44.2			
	Esp	Fr	648	22	75	193	255	103	4	3.53	1.002
		Col	%	100	3.4	11.6	29.8	39.4			
Q1.11	Est	Fr	764	133	127	164	189	151	3	3.13	1.374
		Col	%	100	17.4	16.6	21.5	24.7			
	Esp	Fr	647	98	72	140	140	198	4	3.41	1.409
		Col	%	100	15.1	11.1	21.6	21.6			
	Est	Fr	764	20	57	119	317	251	4	3.95	1.008

Concepção											
Itens				Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Dp
				Muito pouco	Pouco	Sou Indiferente	Gosto deles	Gosto muito			
Q1.12	Col	%	100	2.6	7.5	15.6	41.5	32.9			
	Est	Fr	648	23	50	172	234	168	4	3.73	1.042
	Esp	%	100	3.5	7.7	26.5	36.1	25.9			
Q1.13	Est	Fr	764	69	111	159	275	150	4	3.43	1.213
	Col	%	100	9	14.5	20.8	36	19.6			
	Est	Fr	648	87	136	196	148	81	3	3	1.216
	Esp	%	100	13.4	21	30.2	22.8	12.5			
Q1.1. Livros didáticos Q1.2. Novelas históricas Q1.3. Filmes Q1.4. Documentos e Outros Vestígios do Pssado Q1.5. Novelas e Minisséries de Televisão Q1.6. Explicações de Professores						Q1.7. Explicações de Outros Adultos Q1.8. Museus e Sítios Históricos Q1.9. Redes Sociais Q1.10. Sites Q1.11. Videogames Q1.12. Perspectivas de Historiadores Profissionais Q1.13. Desenhos Animados e Quadrinhos					

De acordo com as informações da Tabela 3, as menores avaliações percentuais dadas pela amostra de estudantes colombianos em relação ao gosto –muito pouco e pouco– foram encontradas nos itens Q1.1 (51,3%; N = 392) e Q3.5 (33,9%; N = 259). Na amostra de estudantes espanhóis, os menores níveis de gosto foram registrados nos itens Q1.1 (53,1%; N = 344) e Q1.2 (34,5%; N = 223). Assim, destaca-se que os livros didáticos, dispositivos pedagógicos com presença significativa nos processos de aprendizagem em sala de aula, não atraem mais de 50% dos alunos em ambos os grupos amostrais em termos de gosto. Em relação aos itens com maiores percentuais de avaliações de gosto –gosto deles e gosto muito–, tanto no grupo de estudantes colombianos quanto espanhóis, destacaram-se duas mediações de ensino-aprendizagem diretamente ligadas à experiência histórica –"Documentos e outros vestígios do passado" (Q1.4) e "Museus e sítios históricos" (Q1.8) – e uma definida por áreas nas quais o entretenimento desempenha um papel central –Filmes– (Q1.3). Esta última mediação registrou os maiores percentuais de gosto na amostra colombiana (87,6%; N = 668) e na amostra espanhola (86,7%; N = 562). Por fim, os maiores percentuais de seleção ligados a concepções de indiferença foram encontrados em torno de itens definidos pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, como "redes sociais" e "sites"; itens que na amostra de estudantes da Colômbia foram avaliados por meio da opção *sou indiferente* por um 30,4% (N=232) e 27,4% (N=209), e na amostra de estudantes da Espanha por um 27,8% (N=180) e um 29,8% (N=193) respectivamente.

Concentrando a análise no valor da mediana obtido na avaliação de cada um dos itens, foram observadas diferenças na posição central de cinco das treze mediações de ensino-aprendizagem de história entre os dois grupos de alunos. Em três desses itens –Q1.2, Q1.6 e Q1.13–

foram registradas medianas associadas ao gosto ( $Md=4$ ) na amostra de alunos colombianos, enquanto, paralelamente, na amostra de alunos espanhóis, as medianas estavam relacionadas à indiferença ( $Md=3$ ). Ao contrário, neste último grupo, as medianas registradas em torno dos dois itens restantes –Q1.5 e Q1.11– indicaram gosto –*gosto deles ou gosto muito*– ( $Md=4$ ) para mais de 50% dos alunos em relação a essas mediações, enquanto no grupo de alunos colombianos, a mediana ( $Md=3$ ) indicou um valor central de *indiferença*.

Em relação aos oito itens que registraram posições centrais compartilhadas pelos dois grupos de análise, destacam-se: a avaliação da falta de gosto por os “livros didáticos” ( $M=2$ ); a indiferença ( $Md=3$ ) para “redes sociais”; e as classificações de gosto ( $Md=4$ ) para “filmes”, “documentos e outros vestígios ou marcas do passado”, “explicações de outros adultos”, “museus e sítios históricos”, “sites” e “perspectivas de historiadores profissionais”.

Por outro lado, as médias obtidas nos dois grupos, com exceção de “museus e sítios históricos” –Colômbia, ( $M=4,25$ ;  $Dp=.905$ ) e Espanha, ( $M=3,85$ ;  $Dp=1,096$ )– cuja avaliação indica uma tendência de resposta diferente, mostram posições de avaliação semelhantes dos itens propostos. Destacam-se: “filmes” –Colômbia ( $M=4,17$ ;  $Dp=.870$ ) e Espanha ( $M=4,29$ ;  $Dp=.827$ )–, “documentos e outros vestígios do passado” –Colômbia ( $M=3,98$ ;  $Dp=.962$ ) e Espanha ( $M=3,92$ ;  $Dp=.900$ )–, e “pontos de vista dos historiadores” –Colômbia ( $M=3,95$ ;  $Dp=1,008$ ) e Espanha ( $M=3,73$ ;  $Dp=1,042$ )–, como as opções de resposta que registraram maiores médias, sendo estes dois últimos itens próximos da experiência histórica direta e do campo da história disciplinar. Além disso, a falta de gosto pelos “textos escolares” confirma-se tanto no grupo de estudantes da Colômbia ( $M=2,67$ ;  $Dp=1,103$ ) como no grupo de estudantes da Espanha ( $M=2,53$ ;  $Dp=0,971$ ).

Entretanto, além das tendências de resposta semelhantes indicadas pelos valores médios, através do teste U de Mann-Whitney, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas ( $p<.05$ ) entre os grupos amostrais em dez dos treze itens avaliados –Q1.1, Q1.2, Q1.3, Q1.5, Q1.6, Q1.8, Q1.9, Q1.11, Q1.12 e Q1.13– (Tabela 4).

**Tabela 4.** Resultados do teste U de Mann-Whitney em itens que avaliam o gosto de mediações e artefatos para o ensino e aprendizagem de História.

Artefatos e mediações associados à experiência histórica direta e à história disciplinar				
Itens	U de Mann-Whitney	Grupo Colômbia	Comp.	Grupo Espanha
Q1.8	U=193639.5; z=-7.554; p=.000	Md=4; rango=777.05	>	Md=4; rango=623.3
Q1.4	U=235034; z=-1.740; p=0.82	Md=4; rango=722.86	Nenh. dif.	Md=4; rango=687.21
Q1.12	U=216354; z=-4.245; p=.000	Md=4; rango=746.31	>	Md=4; rango=658.4

**IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio**

Artefatos e mediações associados à cultura escolar				
Q1.1	U=231618; z=-2.176; p=.030	Md=2; rango=727.3	>	Md=2; rango=681.9
Q1.6	U=197086; z=-7.037; p=.000	Md=4; rango=772.53	>	Md=3; rango=628.65
Artefatos e mediações associadas a áreas da cultura histórica fora da escola				
Q1.7	U=238641; z=-1.236; p=.216	Md=4; rango=694.86	Nenh. dif	Md=4; rango=720.23
Q1.2	U=226439.5; z=-2.873; p=.004	Md=4; rango=734.1	>	Md=3; rango=673.9
Q1.5	U=215781; z=-4.291; p=.000	Md=3; rango=664.94	<	Md=4; rango=687.21
Q1.9	U=231948; z=-2.103; p=.035	Md=3; rango=686.1	<	Md=3; rango=730.56
Q1.10	U=246360; z=.163; p=.871	Md=4; rango=708.04	Nenh. dif	Md=4; rango=704.69
Q1.11	U=217614; z=-4.01; p=.000	Md=3; rango=667.34	<	Md=4; rango=752,68
Q1.13	U=197126.5; z=-6.788; p=.000	Md=4; rango=772.48	>	Md=3; rango=628.71
Q1.3	U=225807; z=-3.074; p=.002	Md=4; rango=677.95	<	Md=4; rango=739.03

**Níveis de Confiança**

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas referentes à avaliação feita pelos dois grupos amostrais quanto à confiança gerada pelos treze artefatos e agências culturais avaliados na questão anterior, em termos de mediação do ensino e da aprendizagem de história.

**Tabela 5.** Comparação de frequências e porcentagens de itens e níveis de confiança em relação aos artefatos culturais e agentes sociais como mediadores da aprendizagem.

Concepção											
Itens				Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Dp
				Muito pouco	Poco	Sou indiferente	Confio	Confio muito			
Q2.1	Est	Fr	764	52	182	150	335	45	3	3.18	1.074
	Col	%	100	6.8	23.8	19.6	43.8	5.9			
Q2.2	Est	Fr	648	20	85	126	326	91	4	3.59	.986
	Esp	%	100	3.1	13.1	19.4	50.3	14			
Q2.3	Est	Fr	764	55	214	210	251	34	3	2.99	1,037
	Col	%	100	7.2	28	27.5	32.9	4.5			
Q2.4	Est	Fr	648	16	110	171	285	66	4	3.42	.968
	Esp	%	100	2.5	17	26.4	44	10.2			
Q2.5	Est	Fr	764	30	173	153	337	71	4	3.32	1.046
	Col	%	100	3.9	22.6	20	44.1	9.3			
Q2.6	Est	Fr	648	18	147	213	227	43	3	3.20	.956
	Esp	%	100	2.8	22.7	32.9	35	6.6			
Q2.7	Est	Fr	764	6	25	46	347	340	4	4.30	.787
	Col	%	100	.8	3.3	6	45.4	44.5			
Q2.8	Est	Fr	648	5	14	35	253	341	5	4.41	.756
	Esp	%	100	.8	2.2	5.4	39	52.6			
Q2.9	Est	Fr	763	120	297	213	114	19	2	2,5	1.007
	Col	%	100	15.7	38.9	27.9	14.9	2.5			
Q2.10	Est	Fr	648	69	232	218	106	23	3	2.66	.989
	Esp	%	100	10.6	35.8	33.6	16.4	3.5			

Concepção											
Itens				Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Dp
				Muito pouco	Poco	Sou indiferente	Confio	Confio muito			
Q2.6	Est	Fr	764	10	55	100	447	152	4	3.88	.850
	Col	%	100	1.3	7.2	13.1	58.5	19.9			
	Est	Fr	648	7	18	108	342	173	4	4.01	.802
	Esp	%	100	1.1	2.8	16.7	52.8	26.7			
Q2.7	Est	Fr	763	30	107	157	353	116	4	3.55	1.034
	Col	%	100	3.9	14	20.5	46.2	15.2			
	Est	Fr	648	15	45	174	298	116	4	3.70	.920
	Esp	%	100	2.3	6.9	26.9	46	17.9			
Q2.8	Est	Fr	764	2	15	31	264	452	5	4.5	.694
	Col	%	100	.3	2	4.1	34.6	59.2			
	Est	Fr	648	7	7	40	210	384	5	4.48	.754
	Esp	%	100	1.1	1.1	6.2	32.4	59.3			
Q2.9	Est	Fr	764	200	291	156	97	20	2	2.27	1.066
	Col	%	100	26.2	38.1	20.4	12.7	2.6			
	Est	Fr	647	197	242	142	58	8	2	2.13	.989
	Esp	%	100	30.4	37.3	21.9	9	1.2			
Q2.10	Est	Fr	763	97	202	169	256	39	3	2.92	1.144
	Col	%	100	12.7	26.4	22.1	33.5	5.2			
	Est	Fr	648	72	172	222	156	26	3	2.83	1.042
	Esp	%	100	11.1	26.5	34.3	24.1	4			
Q2.11	Est	Fr	763	245	219	186	87	26	2	2.25	1.125
	Col	%	100	32.1	28.7	24.3	11.4	3.4			
	Est	Fr	648	211	167	158	83	29	2	2.31	1.180
	Esp	%	100	32.6	25.8	24.4	12.8	4.5			
Q2.12	Est	Fr	763	8	14	62	310	369	4	4.33	.789
	Col	%	100	1	1.8	8.1	40.6	48.4			
	Est	Fr	648	9	9	36	203	391	5	4.48	.782
	Esp	%	100	1.4	1.4	5.6	31.3	60.3			
Q2.13	Est	Fr	764	141	243	226	126	28	2	2.55	1.081
	Col	%	100	18.5	31.8	29.6	16.5	3.7			
	Est	Fr	648	165	206	193	74	10	2	2.32	1.024
	Esp	%	100	25.5	31.8	29.8	11.4	1.5			
Q2.1. Livros didáticos Q2.2. Novelas históricas Q2.3. Filmes Q2.4. Documentos e Outros Vestígios do Pssado Q2.5. Novelas e Minisséries de Televisão Q2.6. Explicações de Professores						Q2.7. Explicações de Outros Adultos Q2.8. Museus e Sítios Históricos Q2.9. Redes Sociais Q2.10. Sites Q2.11. Videogames Q2.12. Perspectivas de Historiadores Profissionais Q2.13. Desenhos Animados e Quadrinhos					

De acordo com as informações listadas na Tabela 5, no grupo de estudantes colombianos, os maiores níveis de *desconfiança –muito pouco e pouco–* em torno dos itens propostos foram registrados em mediações definidas por lógicas mais próximas da diversão e do lazer, como: “desenhos animados e histórias em quadrinhos” –Q2.13– com 50,3% (N=384), “novelas ou minisséries de televisão” –Q2.5– com 54,6% (N=417), “videogames” –Q2.11– com 60,8% (N=464)

e “redes sociais” –Q2.9– com 64,3% (N=491). Esses itens também foram os que geraram maior desconfiança no grupo de estudantes espanhóis, atingindo 57,3% (N = 371) em relação ao item Q2.13, 46,4% (N = 301), ao redor do item Q2.5, 58,4% (N = 378), em relação ao item P2.11 e 67,7% (N = 439) ao redor do item P2.9. Além disso, em ambos os grupos amostrais, as mediações de ensino e aprendizagem que registraram os maiores níveis percentuais de *confiança* –*confio e confio muito*– concentraram-se em itens definidos por seu vínculo direto com a experiência histórica e o senso de autoridade acadêmica. Assim, Destaca-se a percentagem de avaliação positiva obtida para: “documentos e outros vestígios e pegadas do passado” –Q2.4– (Colômbia: 89,9%, N = 687; Espanha: 91,6%, N = 594); “Explicações dos professores” –Q2.6– (Colômbia: 78,4%, N=599; Espanha: 79,5%, N=515); “museus e sítios históricos” –Q2.8– (Colômbia: 93,8%, N=716; Espanha: 91,7%, N=594); e; o “ponto de vista dos historiadores profissionais” –P2.12– (Colômbia: 89%, N=679; Espanha: 91,6%, N=594).

A revisão dos resultados obtidos por meio dos valores da mediana (Tabela 5) revela algumas semelhanças e diferenças na avaliação da confiança e desconfiança nas mediações de ensino-aprendizagem de História pelos dois grupos de alunos analisados. Dos treze itens avaliados, sete apresentam resultados com valores centrais consolidados iguais entre si. Entre eles, destacam-se duas posições definidas pela noção de confiança (Md=4) –Q2.6 e Q2.7–; uma posição ligada à noção de alta confiança (Md=5) –Q2.8–; uma posição neutra (Md=3) –Q2.10–; e três posições centrais de desconfiança (Md=2) –Q2.9, Q2.11 e Q2.13–. Os seis itens restantes apresentam diferenças, seja na orientação de seu posicionamento central, seja em sua intensidade. Nesse sentido, dois desses itens –Q2.1 e Q2.2– alcançaram comparativamente medianas indicando concepções de confiança (Md = 4) em mais de 50% do grupo de estudantes espanhóis e concepções neutras (Md = 3) em mais da metade do grupo de estudantes colombianos; um item –Q2.3– registrou medianas associadas a uma posição central neutra (Md = 3) na amostra espanhola e a uma posição central de confiança (Md = 4) na amostra colombiana; um item –Q2.5– registrou medianas associadas a um valor central de desconfiança (Md = 2) na amostra de estudantes colombianos e a um valor central neutro (Md = 3) na amostra de estudantes espanhóis. Por fim, dois itens –Q2.12 e Q2.4– obtiveram medianas que indicam confiança (Md=4) em mais da metade do grupo de estudantes da Colômbia e muita confiança (Md=5) em mais de 50% do grupo de estudantes da Espanha.

Por outro lado, em termos de tendência, as médias (Tabela 5) obtidas nos dois grupos de referência indicam posições de resposta semelhantes tanto nos itens associados a posições de desconfiança –novelas ou minisséries de televisão; redes sociais; sites; videogames e; desenhos animados e histórias em quadrinhos–, quanto naqueles vinculados a conceitos de indiferença –livros

**IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. A influência de artefatos da cultura histórica e da cultura escolar na aprendizagem de história. Uma análise baseada no gosto e confiança de alunos do ensino médio**

didáticos; filmes; explicações de outros adultos– e confiança –documentos e outros vestígios do passado; museus e locais históricos; ponto de vista de historiadores profissionais–. No entanto, essas tendências de similaridade não se aplicam no caso específico do item referente a novelas históricas se forem consideradas as médias registradas no grupo de estudantes colombianos (M=2,99; Dp=1,037) e no grupo de estudantes espanhóis (M=3,42; Dp=0,968).

Após a realização do teste U de Mann-Whitney, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) em dez dos treze itens avaliados –Q2.1, Q2.2, Q2.3, Q2.4, Q2.5, Q2.6, Q2.7, Q2.9, Q2.12 e Q2.13–. Ressalta-se que os três itens em que tais diferenças não foram encontradas ( $p > 0,05$ ) –Q2.8, Q2.10 e Q2.11– correspondem a mediações vinculadas ao uso de tecnologia (Tabela 6).

**Tabla 6.** Resultados do teste U de Mann-Whitney em itens que avaliam confiança em mediações e artefatos para ensino e aprendizagem de História.

<b>Artefatos e mediações associados à experiência histórica direta e à história disciplinar</b>				
<b>Itens</b>	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Grupo Colômbia</b>	<b>Comp.</b>	<b>Grupo Espanha</b>
P1.8	U=245765.5; z=-.267; p=.789	Md=5; rango=708.82	Nenh. dif	Md=5; rango=703.77
P1.4	U=226977.5; z=-2.990; p=.003	Md=4; rango=679.59	<	Md=5; rango=738.23
P1.1 2	U=217634.5; z=-4.348; p=.000	Md=4; rango=667.24	<	Md=5; rango=751.64
<b>Artefatos e mediações associados à cultura escolar</b>				
P1.1	U=196197.5; z=-7.159; p=0.00	Md=3; rango=639.3	<	Md=4; rango=785.73
P1.6	U=230051; z=-2.545; p=.011	Md=4; rango=683.61	<	Md=4; rango=733.48
<b>Artefatos e mediações associadas a áreas da cultura histórica fora da escola</b>				
P1.7	U=230955.5; z=-2.268; p=.023	Md=4; rango=684.69	<	Md=4; rango=731.09
P1.2	U=191273.5; z=-7.712; p=.000	Md=3; rango=632.86	<	Md=4; rango=793.32
P1.5	U=223716.5; z=-3.225; p=.001	Md=2; rango=675.21	<	Md=3; rango=727.28
P1.9	U=230480; z=-2.288; p=0.22	Md=2; rango=727.82	>	Md=2; rango=680.23
P1.1 0	U=234992; z=-1.658; p=.097	Md=3; rango=722.02	Nenh. dif	Md=3; rango=687.14
P1.1 1	U=242058.5; z=-.701; p=.483	Md=2; rango=699.25	Nenh. dif.	Md=2; rango=713.95
P1.1 3	U=218930.5; z=-3.888; p=.000	Md=2; rango=743.94	>	Md=2; rango=662.36
P1.3	U=227316; z=-2.781; p=.005	Md=4; rango=732.9	>	Md=3; rango=675.3

### **Relações entre níveis de gosto e níveis de confiança.**

No grupo de estudantes colombianos, comparando as medianas obtidas (Tabelas 3 e 5) para gosto e confiança geradas por diferentes formas de apresentação da história, foram identificadas sete posições centrais distintas entre as treze variáveis analisadas. Das mediações que apresentaram diferenças, seis foram caracterizadas por uma avaliação inversa, com as medianas registradas para gosto sendo contrabalançadas por uma diminuição significativa nas medianas registradas para confiança.

Entre os itens que se enquadram nesse tipo de relacionamento estão artefatos culturais de mídia que, a partir de perspectivas tradicionais, geralmente não estão diretamente associados a formas de apresentação de conteúdo histórico plausível: "novelas históricas", "novelas ou minisséries de televisão", "redes sociais", "sites", "videogames" e "desenhos animados e histórias em quadrinhos". É importante destacar que em duas dessas mediações, os valores centrais de gosto (Md=4) são temperados por posições centrais de indiferença (Md=3) em relação à avaliação de confiança que geram –novelas históricas e sites–; uma mediação apresenta uma transição de uma posição central positiva de gosto (Md=4) para uma posição central de desconfiança (Md=2) –desenhos animados e histórias em quadrinhos–; e três mediações passam de ter valores centrais indiferentes (Md=3) em torno de gostar para ter valores centrais negativos (Md=2) ao redor da confiança. No item restante com medianas diferentes –livros didáticos–, a transição na avaliação é caracterizada por um aumento na avaliação de confiança em relação à avaliação do gosto, passando assim de uma posição central negativa (Md=2) em torno da última variável para uma posição central indiferente ao redor da primeira. A comparação das avaliações para *museus e sítios históricos* é única, pois, embora haja uma diferença na mediana do gosto (Md = 4) e confiança (Md = 5), isso ocorre dentro das avaliações positivas. Em outras palavras, as avaliações não são diferentes em termos de orientação, mas sim de intensidade.

Nos itens em que, com base nas medianas, os valores centrais foram iguais entre a avaliação de gosto e confiança –filmes; documentos e outros vestígios do passado; explicações de professores, explicações de outros adultos, ponto de vista de historiadores–, as posições foram todas positivas (Md = 4). Isso destaca as altas avaliações em termos de gosto e confiança geradas por mediações definidas pelo senso de experiência –Ação e material– no processo de ensino e aprendizagem de história.

É importante destacar que, por meio dos resultados do estudo correlacional –cálculo do coeficiente Rho de Spearman para variáveis ordinais– entre os dados obtidos em torno da avaliação do gosto e da confiança das treze mediações realizadas pelo grupo de estudantes colombianos, foi

possível estabelecer a existência de uma correlação positiva e significativa entre essas variáveis, o que nos permite afirmar que há consistência entre elas. No entanto, a força dessa correlação entre gosto e confiança se expressa de forma diferenciada, sendo fraca em relação aos “filmes” ( $\rho(762) = .294$ ;  $p = .000$ ); moderado em relação a “textos escolares” ( $\rho(762) = .436$ ;  $p = .000$ ), “novelas históricas” ( $\rho(762) = .354$ ;  $p = .000$ ), “documentos e outros vestígios ou pegadas do passado” ( $\rho(762) = .371$ ;  $p = .000$ ), “novelas ou minisséries” ( $\rho(762) = .3,93$ ;  $p = .000$ ), “explicações dos professores” ( $\rho(762) = .479$ ;  $p = .000$ ), “museus e sítios históricos” ( $\rho(762) = .463$ ;  $p = .000$ ), “redes sociais” ( $\rho(762) = .467$ ;  $p = .000$ ), “páginas da internet” ( $\rho(762) = .414$ ;  $p = .000$ ), o “ponto de vista dos historiadores profissionais” ( $\rho(762) = .448$ ;  $p = .000$ ), e; de caráter forte em relação às “explicações de outros adultos” ( $\rho(762) = .557$ ;  $p = .000$ ), “videogames” ( $\rho(762) = .627$ ;  $p = .000$ ), e “desenhos animados e histórias em quadrinhos” ( $\rho(762) = .501$ ;  $p = .000$ ).

Por sua vez, no grupo de estudantes espanhóis, ao comparar as medianas obtidas (Tabelas 3 e 5) quanto ao gosto e à confiança gerados pelas diferentes formas de apresentação da história, foram encontradas mudanças no valor central em doze das treze mediações avaliadas.

Em meio a essas mudanças na posição central, seis itens registraram uma diminuição na classificação de confiança em relação à classificação de gosto; esses itens estão associados a fatores determinados por ambientes de lazer e entretenimento, como "filmes", "novelas ou minisséries de televisão", "redes sociais", "sites", "videogames" e "desenhos animados e histórias em quadrinhos" –uma mudança de posicionamento que também foi registrada para esses fatores na amostra de estudantes colombianos–. Nos casos específicos das avaliações de "filmes", "novelas ou minisséries de televisão" e "sites", estas mudaram de uma posição central positiva em relação ao gosto ( $Md = 4$ ) para uma posição central neutra em relação à confiança ( $Md = 3$ ). Em relação aos videogames, a mudança de posicionamento foi determinada pela mudança de um valor central positivo em relação ao gosto ( $Md = 4$ ) para um valor central de desconfiança ( $Md = 2$ ). Para os dois itens restantes – sites e desenhos animados e histórias em quadrinhos– a mudança no eixo de distribuição da curva em duas metades foi definida por uma transição de uma posição central neutra em relação ao gosto ( $Md = 3$ ) para uma posição central de desconfiança ( $Md = 2$ ).

Nos outros itens que registraram mudanças, ao comparar o nível mediano de gosto e confiança que geraram no grupo de estudantes espanhóis –livros didáticos, novelas históricas, documentos e outros vestígios do passado, explicações dos professores, ponto de vista de historiadores profissionais e museus e sítios históricos–, destacou-se o aumento na avaliação da segunda dessas variáveis em relação à avaliação da primeira. Essa mudança de concepção em dois desses itens –novelas históricas e explicações dos professores– foi definida por uma transição de

uma posição central neutra ( $Md = 3$ ) em torno do gosto para uma posição central positiva ( $Md = 4$ ) em torno da confiança; em um –livros didáticos–, foi definida a partir de uma mudança de um valor central ( $Md = 2$ ) de desgosto para um valor central positivo ( $Md = 4$ ) em relação à confiança, e; Nos três restantes –documentos do passado, museus e sítios históricos e, do ponto de vista de historiadores profissionais– ocorreu em meio a posições centrais positivas tanto para gosto ( $M=4$ ) quanto para confiança ( $M=5$ ), com apenas a intensidade da avaliação positiva mudando nesta última variável. Este último resultado estabelece nuances comparativas com os achados do grupo de estudantes colombianos, no qual não foram observadas mudanças na intensidade da avaliação entre essas três mediações. Por fim, no item em que não foram registradas mudanças na mediana entre as avaliações de gosto e confiança –explicação de outros adultos–, uma posição central positiva foi mantida em ambas as variáveis analíticas ( $Md = 4$ ); um resultado compartilhado com o grupo de estudantes colombianos.

Através dos resultados da análise correlacional –cálculo do coeficiente Rho de Spearman para variáveis ordinais– entre a avaliação de gosto e confiança das treze mediações descritas anteriormente que o grupo de estudantes espanhóis realizou, foi possível estabelecer a existência de uma correlação positiva e significativa entre estas duas variáveis, o que nos permite afirmar que existe consistência entre elas. No entanto, a força desta correlação entre gosto e confiança é expressa de forma diferenciada, sim e fraca no que diz respeito aos “livros didáticos” ( $\rho(646) = .285$ ;  $p = .000$ ), “filmes” ( $\rho(646) = .233$ ;  $p = .000$ ), “novelas ou minisséries de televisão” ( $\rho(646) = .272$ ;  $p = .000$ ); e, moderado em torno de “novelas históricas” ( $\rho(646) = .330$ ;  $p = .000$ ), “documentos e outros vestígios do passado” ( $\rho(646) = .348$ ;  $p = .000$ ), “explicações dos professores” ( $\rho(646) = .357$ ;  $p = .000$ ), “explicações de outros adultos” ( $\rho(646) = .486$ ;  $p = .000$ ), “museus e locais históricos” ( $\rho(646) = .375$ ;  $p = .000$ ), “redes sociais” ( $\rho(646) = .482$ ;  $p = .000$ ), “páginas da internet” ( $\rho(646) = .378$ ;  $p = .000$ ), o “ponto de vista dos historiadores profissionais” ( $\rho(646) = .337$ ;  $p = .000$ ), e; forte ao redor de “videogames” ( $\rho(646) = .590$ ;  $p = .000$ ) e “desenhos animados e histórias em quadrinhos” ( $\rho(762) = .524$ ;  $p = .000$ ).

## **Discussão e Conclusões**

De acordo com os princípios metodológicos e teóricos da Educação Histórica, os processos de articulação efetiva ou deficiente –conforme o caso– entre conteúdos substantivos e meta-históricos no ensino e na aprendizagem da história dependem, em grande parte, das mediações pedagógicas utilizadas para estabelecer essa conexão (CHONG, 2024; CALDERÓN; DE LA ROSA, 2024; GÓMEZ; ORTUÑO; MIRALLES, 2018; IBAGÓN; MIRALLES-SÁNCHEZ, 2025). Essas mediações são definidas por agências e artefatos culturais que possibilitam didaticamente que

os processos de explicação e interpretação histórica sejam realizados em sala de aula. Daí a importância de identificar as posições dos alunos em relação ao gosto e à confiança que geram com essas mediações.

As avaliações sobre essas questões nos dois grupos amostrais sugerem, em primeiro lugar, que, quando estudantes colombianos e espanhóis abordam o passado, há uma tendência a compreendê-lo a partir da "autoridade" dos livros didáticos e dos especialistas –situação identificada por Ashby (2004) – mesmo que estes não sejam inteiramente do seu agrado. Um exemplo claro dessa situação se configura em torno dos livros didáticos, dispositivos pedagógicos que, embora nos dois grupos amostrais tenham registrado os menores níveis de agrado no conjunto de itens analisados, apresentaram, ao mesmo tempo, percentuais significativos de confiança. Esse tipo de correlação destaca três questões que vale a pena considerar para a prática pedagógica e a pesquisa educacional: a) apesar da introdução de algumas mudanças na produção desses tipos de materiais, seus principais destinatários –os estudantes– não veem neles uma mediação que motive sua aprendizagem, situação que impacta negativamente os processos de ensino que dependem exclusivamente de seu uso; b) considerando que pesquisas internacionais têm demonstrado que muitos desses materiais reproduzem vieses, silêncios, omissões e deturpações históricas que devem ser refutados (BENTROVATO, 2015; IBAGÓN, 2019; KING, 2014), a confiança que esses dispositivos geram nos alunos deve motivar uma reflexão aprofundada sobre seu uso; c) os dois princípios anteriores demonstram a necessidade de ampliar as referências de apoio pedagógico no desenvolvimento das aulas de história.

No quadro geral das avaliações emitidas pela amostra de estudantes colombianos e pela amostra de estudantes espanhóis quanto ao gosto e à confiança que certos atores e materiais escolares produzem neles no processo de aprendizagem de história, destacam-se as posições favoráveis que recebeu o item das “explicações dos professores” sobre esta última variável. Apesar das diferenças percentuais identificadas entre os dois grupos quanto ao gosto gerado por tais explicações –maiores no grupo colombiano em comparação ao grupo espanhol–, a avaliação positiva da confiança que elas despertavam foi uma tendência compartilhada entre as duas amostras, fato que destaca a relevância do professor no processo de compreensão dos alunos sobre o que aconteceu no passado. Nessa perspectiva, o que os professores dizem e deixam de dizer sobre o passado e sua conexão com o presente e o futuro é central para que os alunos expandam criticamente sua compreensão do mundo ou mantenham as restrições abrangentes a essas explicações derivadas do senso comum.

Na busca por desenvolver práticas educacionais voltadas ao fortalecimento do pensamento histórico dos alunos, as percepções positivas de prazer e confiança registradas nos grupos amostrais

da Colômbia e da Espanha em torno de materiais e espaços diretamente vinculados à percepção/experiência histórica – como museus, sítios históricos, documentos e fontes históricas de primeiro ordem– demonstram que é possível e necessário integrá-los como mediações pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem de história realizados nas escolas. Essa constatação reforça as abordagens teóricas de diversos autores, que veem o uso de fontes históricas como um meio essencial para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica dos alunos (CHAPMAN; 2024; GAGO, 2024; GÓMEZ E MIRALLES, 2017). Por meio do uso crítico e planejado desses materiais e locais, temos mais chances de fazer uma transição eficaz para a implementação de metodologias ativas de ensino que ajudem a superar as restrições cognitivas, éticas e políticas cimentadas pela predominância da memorização acrítica de informações.

Além disso, as avaliações positivas obtidas quanto ao gosto e à confiança que as vozes próximas –pais e avós– geram em estudantes colombianos e espanhóis ao se aproximarem do passado, confirmam a importância das experiências familiares na estruturação das formas como eles compreendem e se posicionam em relação à história. Em outras palavras, além de serem uma fonte a ser considerada, as narrativas e posições históricas da família que permearam as experiências sociais dos estudantes introduzem elementos diferenciadores na hora de legitimar ou invalidar determinadas informações históricas. Assim, os achados sobre o gosto e a confiança que essas vozes geram em estudantes colombianos e espanhóis alinham-se ao apelo de alguns pesquisadores para que os professores estudem as ideias históricas prévias de seus alunos, derivadas de seu ambiente sociofamiliar, como um mecanismo que garanta um trabalho formativo mais eficaz e complexo (CLARCK, 2016; EPSTEIN, 2009, 2016; FORIS, 2025; WERTSCH, 2021).

Também é importante notar que, apesar das diferenças estatísticas entre os dois grupos amostrais quanto ao nível de gosto e confiança gerados pelo conteúdo histórico apresentado em produções e materiais concebidos em esferas da cultura histórica fora do contexto escolar, a tendência em suas opiniões foi semelhante: uma diminuição da confiança em relação ao gosto. Essa tendência sugere um desafio interessante para iniciativas educacionais que buscam ampliar os tipos de mediações pedagógicas por meio das quais se conectam conteúdo substantivo e conteúdo estratégico de ensino e aprendizagem em História. Isso demonstra que o uso de materiais "inovadores" por si só não é suficiente para impactar a aprendizagem dos alunos se eles não os enxergarem como mecanismos confiáveis de acesso ao conhecimento. Assim, para potencializar a motivação gerada nos alunos pela aprendizagem de História a partir de filmes, videogames, histórias em quadrinhos e sites, exercícios de triangulação devem ser considerados com fontes e materiais que gerem maiores níveis de confiança. Esse é o caminho do trabalho disciplinar e pedagógico que tem sido proposto em algumas experiências bem-sucedidas que introduziram em

salas de aula materiais que não foram projetados para o ensino formal de história (ACEITUNO, 2024; KÜHBERGER, 2025; STOLARE; LUDVIGSSON; TRENTER, 2021).

Os resultados apresentados confirmam a importância para o campo do ensino de história — entendido para além da questão do que é feito — de identificar e analisar as ideias e concepções dos alunos como um mecanismo para compreender as limitações e as potencialidades de diversos processos formais e informais de ensino e aprendizagem de história. Embora seja evidente que esses tipos de exercícios não geram, por si só, transformações nos contextos educacionais, as informações deles derivadas são essenciais para subsidiar ações concretas que promovam a otimização da educação histórica das novas gerações nos contextos específicos em análise — neste caso particular, Bogotá e Múrcia— e em contextos externos que possam utilizar os resultados como pontos de referência.

Além disso, os dados estatísticos registrados demonstram o potencial didático de diversos artefatos, concebidos e operacionalizados em contextos de socialização extraescolares. Contudo, as comparações entre o gosto e a confiança que esses artefatos geram nas novas gerações revelam que esse potencial não é facilmente abordado ou desenvolvido em termos educacionais, pois requer uma articulação eficaz entre o sentido cotidiano que os define e a geração de princípios de plausibilidade que confirmem solidez e sustentação ao seu conteúdo. Portanto, tanto a integração efetiva de artefatos de conhecimento “novos” no ensino e na aprendizagem de história, quanto a revalidação e o fortalecimento de fontes didáticas clássicas nesse processo, estão diretamente relacionados a uma compreensão crítica do papel da cultura histórica e suas diversas manifestações na formação do pensamento e da consciência histórica de crianças e jovens. Essas tarefas exigem que as escolas e os professores repensem as conexões entre o mundo da vida prática e o ambiente escolar, reconhecendo sua natureza e alcance particulares de forma abrangente e orgânica.

## Referencias

- ALBERT, María José. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill, 2007.
- ACEITUNO, David. Razonamiento ciudadano en redes y la economía de la atención. Desafíos actuales y futuros para la enseñanza de la Historia en Chile y América Latina. *Educación y Humanismo*, v. 26, n. 46, p. 82-102, 2024. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6649>

AMÉZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis. *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata, 2018.

ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo. *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

ASHBY, Rosalyn. Developing a concept of historical evidence: Students ideas about testing singular factual claims. *History Education Research Journal*, v. 4, n. 2, p. 44-55, 2004.

BENTROVATO, Denise. *Narrating and teaching the nation: The politics of education in pre and post-genocide Rwanda*. Göttingen: V&R Unipress, 2015.

CALDERÓN, Nicolás; DE LA ROSA, Carlos. Los apoyos audiovisuales y el Pensamiento Histórico: una propuesta metodológica para su aplicación en el aula. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, n. 38, e0038, 2024. <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0038>

CHAPMAN, Arthur. (2024). La Interpretación Histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. *Revista De Historia*, v. 1, n. 31, hc380. <https://doi.org/10.29393/RH31-2HIAC10002>

CHONG, Alicia. Fuentes históricas visuales para el aprendizaje de la historia: potencialidades y consideraciones. *Nuevas Dimensiones*, n. 11, p. 21-44. <https://doi.org/10.53689/nv.vi11.66>

CLARK, Anna. *Private Lives Public History*. Melbourne: Melbourne University Press, 2016.

EPSTEIN, Terrie. *Interpreting National History. Race, Identity and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge, 2009.

EPSTEIN, Terrie. The relationship between narrative construction and identity in History education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, n. 60, p. 161-170, 2016. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46024>

FORIS, Melina. 'Family memory and official history about the recent past in conflict: the case of Cyprus'. *History Education Research Journal*, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2025. <https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.19>

GAGO, Marilia. Aprendizaje histórico intercultural en diálogo con la Epistemología de la Historia. *Revista De Historia*, v. 1, n. 31, hc384, 2024. <https://doi.org/10.29393/RH31-6AHMG10006>

GEORGE, Darren; MALLERY, Paul. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GÓMEZ, Cosme; ORTUÑO, Jorge; MIRALLES, Pedro. *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro, 2018.

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

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, v. 51, n. 6, p. 814–830, 2019.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>

GREVER, Maria; VAN NIEUWENHUYSE, Karel. Popular uses of violent pasts and historical thinking. *Journal for the Study of Education and Development*, v. 43, n. 3, p. 483-502, 2020.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>

HAYDN, Terry. The impact of social media on history education: A view from England. *Yesterday and Today*, v. 17, n. 2, p. 23–37, 2017.

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

HUTCHESON, Graeme; SOFRONIOU, Nick. *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publication, 1999.

IBAGÓN, Nilson. *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2019.

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES, Pedro. Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia. Análisis desde España y Colombia. *Revista De Historia*, v. 1, n. 31, hc382.

<https://doi.org/10.29393/RH31-4CENP20004>

IBAGÓN, Nilson; MIRALLES-SÁNCHEZ, Pedro. Percepciones de estudiantes recién graduados de bachillerato en torno a las clases de Historia. El desarrollo del pensamiento histórico en España y Colombia. *Aula Abierta*, v. 54, n. 3, p. 301-309, 2025. <https://doi.org/10.17811/rifie.22525>

KING, Elisabeth. *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York: Cambridge University Press, 2014.

KÖRBER, Andreas. Translation and its discontents II: A German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 440–456, 2016. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1171401>

KÜHBERGER, Christoph. Informal historical learning at home: on historical culture and everyday historical thinking of children. *History Education Research Journal*, v. 22, n.1, p. 1-16, 2025.

<https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.06>

MIGUEL-REVILLA, Diego. What makes a testimony believable? Spanish students' conceptions about historical interpretation and the aims of history in secondary education. *Historical Encounters*, v. 9, n. 1, p. 101-115. <https://doi.org/10.52289/hej9.106>

MUÑOZ, Pablo; ORTUNO, Jorge; MOLINA, Sebastián. The influence of transmedia and extra-academic narratives on the formation of the historical culture of high school students. *Frontiers in Education*, v. 8, 2024. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1295500>

NORDGREN, Kenneth. Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, v. 51, n. 6, p. 779–797, 2019.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 27, p. 21-32, 2018. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>.

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade. Sobre os fundamentos de didática da história*. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

STOLARE, Martin; LUDVIGSSON, David; TRENTER, Cecilia. ‘The educational power of heritage sites’. *History Education Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 264–79, 2021.

<https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.08>

VAN SLEDRIGHT, Bruce; REDDY, Kimberly. Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 28-68, 2014. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>

WERTSCH, James *How nations remember: A narrative approach*. New York: Oxford University Press, 2021.

ZANAZANIAN, Paul. *Historical Consciousness and Practical Life: A theory and methodology*. Toronto: University of Toronto Press, 2025.