

IDEIAS CHAVE PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA BUSCA DE (INTER)IDENTIDADES

*Isabel Barca**
isabar@ie.uminho.pt

RESUMO: A Educação Histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História, situando-se a investigação na sua interface: por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes. Os resultados dos estudos – alguns em interação com professores que iniciam um perfil de investigador social – têm fornecido pistas frutuosas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica, Pensamento Histórico dos Alunos, Consciência histórica.

PRESSUPOSTOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. Esta linha de pesquisa e ação, que tem florescido com entusiasmo em vários países e dos vários continentes, aspira ao desenvolvimento sustentado da *literacia* histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como

* Professora Associada com Agregação do Departamento de Metodologias do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa *Sociedade da Informação e de Desenvolvimento*. Para que tal propósito se cumpra torna-se imprescindível conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos – sobretudo o do aluno, que constitui o alvo principal do labor educativo – porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece (LEE, 2005). Há indícios animadores de que o avanço da pesquisa em cognição histórica pode iluminar caminhos, que os professores queiram trilhar no sentido do seu envolvimento na construção pelos alunos de um pensamento histórico genuíno. Não será por acaso que muitos dos professores no ensino fundamental e médio que participam em formações nesta área optam com entusiasmo por estes caminhos, percebendo que “sim, é por aqui que nos realizamos enquanto professores de História!”. Por isso, para os formadores destes professores é também de utilidade central conhecer e partilhar, de forma analítica e crítica, modelos de aulas em concreto e seus resultados, bem como perfis conceptuais de professores, de manuais e de orientações para o Ensino da História, em contextos diversos, sejam eles formais (curriculares), informais (em museus, por exemplo), ou mesmo não formais (no seu meio ambiente, real e virtual).

Esta linha de pesquisa em educação histórica procura ser coerente não só com as atuais tendências de *Aprendizagem Situada*, como também com os debates mais recentes no campo da Epistemologia da História. A construção da aprendizagem em História é, assim, encarada para lá de uma mera vulgata do conhecimento científico, de “transposição didática” (RAMOS, 2011). Pelos resultados das inúmeras investigações de cariz qualitativo, com análise indutiva sobre dados obtidos em tarefas que procuram ser, simultaneamente, desafiantes e adequadas aos sujeitos que nelas participam, ousa-se afirmar que os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida.

Por tudo isto, a área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico, que tem como objeto principal as

concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores). É uma área que se constitui na confluência de vários saberes:

- Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada (DONOVAN; BRANSFORD),
- Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno,
- Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas,
- Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva.

Uma das linhas mais frutuosas desta pesquisa, seguindo os trabalhos durante décadas nesta área (ASHBY, LEE & SHEMILT, 2005; BARCA, 2005; COOPER & CHAPMAN, 2009; SCHMIDT & GARCIA, 2007a), visa compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva, confirmada em vários estudos essencialmente qualitativos, de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita à natureza do conhecimento histórico. Tal implica uma especial atenção às “ideias de segunda ordem”, uma expressão proposta por Peter Lee em vários dos seus trabalhos para sinalizar noções que estão imersas na compreensão da história substantiva e que tecem a natureza deste saber específico. Em Portugal e no Brasil, estas ideias de segunda ordem têm sido um enfoque especial em vários estudos:

- Evidência ou interpretação cruzada de fontes diversificadas, incluindo as que contêm divergência (SCHMIDT & GARCIA, 2007b; PINTO, 2008; SIMÃO & BARCA, 2011);
- Explicação intencional e multiperspectivada (BARCA, 2000; DIAS, 2007; FERNANDES, 2009);
- Objetividade e (inter)subjetividade (BARCA, 2000; FRONZA, 2011);
- Narrativa e consciência histórica (BARCA, 2007A; CARDOSO, 2011; COMPAGNONI et. al., 2006; GAGO, 2011; SCHMIDT, 2008; GEVAERD, 2011).

A NARRATIVA COMO FACE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Na vertente da pesquisa em ideias de segunda ordem, à preocupação central de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História, juntou-se na década de 1990 a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões filosóficas de Jörn Rüsen (1993, 2001, 2004, 2007; SCHMIDT, BARCA & MARTINS, 2010). Aprofundando a compreensão histórica em torno da inter-relação de diversos segmentos temporais, os seres humanos vêem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo.

Na discussão aprofundada do conceito de consciência histórica, Rüsen (1993) cartografa numa matriz conceptual a sua leitura das relações entre o saber histórico e a vida prática (*lebenpraxis*): a História com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano pessoal e social. Neste contexto, a narrativa histórica é entendida como a forma usual de produção abrangendo qualquer escola historiográfica, seja a ‘rankeana’ de tipo descritivo, a marxista com uma visão dialética, a estruturalista dos *Annales* centrada na “longue durée”, as pós-estruturais incluindo as “estruturistas” (LLOYD, 1993), ou as “perspectivistas” e “narrativistas” de influência collingwoodiana.

Face a esta diversidade de modelos, tal como Atkinson (1978) ou Fulbrook (2002) entre muitos outros argumentam, em História factos e situações podem ser interpretados (seleccionados e avaliados) em diversas escalas, sob diversos ângulos. Este elemento seletivo da investigação histórica inter-relaciona-se com o tipo de significância que cada um atribui ao passado: uma significância fixa, se ligada intrinsecamente ao facto em si, ou variável em função da interpretação histórica que cada autor elabora. E, em consonância com este pensamento divergente característico da História, a narrativa histórica tende a ser construída também sob diversas formas e enfoques. Por tal facto, através da narrativa tem sido possível conhecer as concepções dos sujeitos (alunos, inclusivamente) sobre, a) *significados* atribuídos ao mundo

presente e passado, b) sentidos de *mudança* (progresso ou declínio linear ou complexo, dialética, ciclo, permanências ou rupturas), c) papel da História na *orientação temporal* (relações entre passado, presente e expectativas de futuro) no plano coletivo e no plano individual (como se posiciona o *sujeito* na História?), d) valores de *(inter)culturalidade* em situações de diálogo, de tensão ou de conflito, e) identidades coletivas plasmadas em *mensagens nucleares* convergentes no seio de um dado grupo.

Porque em Educação histórica a teoria é dinâmica, é na relação entre epistemologia e prática investigativa que ela ganha sentido e se afasta de especulação. Por conseguinte, apresentam-se aqui alguns exemplos de estudos realizados no âmbito dos Projetos *Hicon I* (2003-2007) e *Hicon II* (2007-2011) sobre narrativas de jovens colhidas em escolas de países lusófonos (Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal (BARCA, 2007b; CASTRO & SANCHES, 2009; COMPAGNONI et alli., 2006; SCHMIDT, 2008; SADDI & SILVA, 2011). As narrativas produzidas pelos alunos respondem à proposta de duas tarefas - “Conta a História do teu país...” e “... Conta a História do Mundo...” a alunos no final da escolaridade obrigatória (atualmente 9º ano), em ambiente de turma e em sala de aula, no período entre 2005 e 2011. Estratificou-se a amostra participante por (algumas) regiões em cada país, seguindo o princípio de uma amostra constante de duas turmas (disponíveis) por cada região. As turmas participantes, numa recolha de dados entre 2005 e 2011, distribuíram-se por grandes áreas das seguintes cidades: a) no Brasil, um total de seis turmas de alunos, em Curitiba, Goiânia e São Paulo; em Cabo Verde, um total de duas turmas em Praia e Mindelo; c) em Moçambique, um total de duas turmas em Maputo; em Portugal, um total de oito turmas em Braga, Évora, Lisboa e Porto.

Quanto a resultados da análise de dados, apresentamos aqui alguns exemplos concretos de “narrativas” de jovens brasileiros e portugueses, realçando algumas especificidades e convergências encontradas quanto a estrutura narrativa, marcadores substantivos, mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na História.

Iniciemos o percurso de exemplificação com a análise das produções brasileiras (COMPAGNONI et alli., 2006; SADDI & SILVA, 2011). Para além de algumas produções que aparecem estruturadas como simples comentários atemporais, diversas narrativas tendem a acentuar uma comparação por “temáticas” (conquista de igualdade de direitos e melhoria de condições de vida, corrupção, população, geografia...), entre um passado e um presente contraído num tempo binário. A Rita, de 14 anos, 8º ano (Curitiba), que respondeu à proposta de contar a História do seu país nos últimos cem anos, escreveu em 2005:

Antes as mulheres não tinham o direito de votar, não podia fazer tudo o que queria, não tinha um bom salário, era o pai quem escolhia com quem a filha ia casar, falta de empregos... . Hoje em dia as pessoas já têm um emprego melhor, as mulheres já tem direito de voto, todas as pessoas quando completam 16 anos já podem votar, a mulher já pode escolher seu próprio marido, o salário já é melhor, tem mais empregos, etc.

Antes também havia muitas pessoas racistas os negros eram chicoteados, comiam somente pão e água, não ganhavam salários, não tinham direitos. Hoje isso também mudou, todos os cidadãos têm direitos, seja negro, branco, mas também tem deveres, os negros hoje são bem tratados, além de ainda existir pessoas racistas, todos devem cumprir e exigir seus direitos.

O Brasil já mudou muito de lá para cá, apesar de ainda haver muitas injustiças em nosso país, muitos políticos corruptos. Há muita coisa que o Brasil precisa mudar.

O Matheus, de 14 anos (Goiânia), seguindo a proposta de contar a História do seu país, apresenta em 2010 a mesma estrutura binária de um certo passado e presente:

A História do meu País começou quando o navegador Pedro Álvares Cabral descobriu as terras Brasileiras a qual já estava sendo habitada por Índios Guarani.

O Brasil é o maior País da América Latina e um dos maiores do Mundo. O 5º maior, somente atrás da Rússia, Canadá, China e Estados Unidos. A População do Brasil é de aproximadamente 190 milhões de pessoas.

Entre as produções surgem também algumas narrativas com uma estrutura mais temporalizada historicamente, a que se convencionou chamar 'narrativas emergentes' por mostrarem consistência lógica e substanciação válida de algumas situações específicas do passado e presente (raízes indígenas, Independência, Federalismo, poder económico e monarquia, queda do regime militar, corrupção, crescimento económico...). Estas narrativas centram-se em marcadores temporais de um ou outro período em particular, seguidos de comentários sobre o presente:

Jéssica, de 14 anos (Curitiba):

No começo do século o clima político não estava bom, o Federalismo fortaleceu o poder das oligarquias porque atendiam o desejo dos cafeicultores

paulistas, que apoiavam a queda da monarquia... O Brasil não teve grandes progressos por causa da corrupção política. Mas o Brasil também é um lugar bom com lugares maravilhosos e até bastante avançado, não tem tanta tecnologia, mas tem. O Brasil é um bom país, também já houve coisas boas nele como a queda do regime militar, e o Brasil também vem crescendo a cada ano.

João, de 15 anos (Goiânia):

Em 1500 o Brasil foi descoberto que antes era dominado por índios que hoje em dia é a grande minoria mais todos os Brasileiros tem rastros indígenas no sangue.

Mais a independência do Brasil é um dos fatos históricos mais importantes de nosso país, pois marca o fim do domínio português e a conquista da autonomia política. Muitas tentativas anteriores ocorreram e muitas pessoas morreram na luta por este ideal, Tiradentes foi executado pela coroa portuguesa por defender a liberdade de nosso país durante o processo da inconfidência mineira. Em 09 de janeiro de 1822, D. Pedro I recebeu uma carta da corte de Lisboa exigindo seu retorno para Portugal. Há tempos os portugueses insistiam nesta idéia pois pretendiam colonizar o Brasil e a presença de D. Pedro respondeu negativamente os chamados de Portugal e proclamou 'Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, digo ao povo que fico'.

Sobre a História do Mundo, as produções tomaram, sobretudo, a forma de listagens sem cronologia ou de narrativas fragmentadas, e realçam o avanço tecnológico e a violência (guerras e terrorismo) como aparece na narrativa do Sebastião, de 14 anos (Curitiba):

Nos últimos anos no mundo aconteceram muitas coisas como: Inventaram a bomba atômica, o celular, a televisão, o rádio. Teve as duas guerras mundiais, teve a guerra fria, teve o atentado às torres gêmeas, o primeiro homem a ir para a lua. Teve também o invento do carro, da moto, do trator, do caminhão. Clonaram pela primeira vez. Inventaram o helicóptero, o avião...

Um dos ângulos da análise de dados centrou-se no interesse de encontrar possíveis mensagens nucleares entre as narrativas específicas dos jovens de cada país (WERTSCH, 2002). Essa narrativa esquemática, enquanto súmula de ideias carregadas de valorações sobre o nacional e o global, permite inferir não só o feixe das ideias substantivas mais significativas para os jovens, mas

também outros elementos essenciais de segunda ordem que moldam a sua consciência histórica (sentidos de mudança, lugar do sujeito). Entre os jovens brasileiros produtores das suas histórias, a mensagem nuclear tende a interligar a História nacional e mundial, e eles próprios se colocam, por vezes, na História como sujeitos intervenientes – embora raramente realcem protagonistas individuais na História. A direção de mudança é geralmente de desenvolvimento e progresso, mas sem deixar de referir, e questionar por vezes, a permanência de aspectos negativos. Nas narrativas de tempo longo (História do Brasil), o sentido de libertação do domínio colonial aproxima-se do esquema mais frequentemente encontrado, segundo Wertsch (2002), a vitória sobre forças estrangeiras. Contudo, é de realçar que a ideia de libertação do domínio colonial nas narrativas brasileiras não adquire a força de tema central para estes jovens, preocupados com questões de desenvolvimento social e económico e, sobretudo, de corrupção. E se o sentido de mudança ao nível do país aparece quase sempre numa linha de progresso, os jovens brasileiros tendem a contrabalançar esse elemento de progresso com outros de carácter negativo. Em síntese, o esquema conceptual que mais perpassa nas narrativas do Brasil parece ser:

No Brasil, fomos colonizados mas temos evolução de direitos e costumes, progresso tecnológico e industrial, liberdade, futebol. Temos também violência urbana, conflitos, corrupção, miséria - que devemos superar. Pelo Mundo há conflitos e desigualdades entre países, mas também há avanço tecnológico e científico, evolução de costumes e preocupações ecológicas.

Quanto às produções dos alunos portugueses, a maior parte das suas ‘narrativas nacionais’ aparece razoavelmente substanciada (mas também há listagens com ou sem ordem cronológica e comentários genéricos), enquanto a história do mundo é geralmente descrita em escassas linhas. Assim, as produções dos alunos sobre a História nacional inserem-se maioritariamente nas categorias de narrativa, como por exemplo a da Ana, de 15 anos (Lisboa), que em 2009 apresenta um tom de confiança nos destinos do seu país, que vive em democracia desde 1974:

Nos últimos cem anos Portugal foi-se desenvolvendo a nível político, pois vivia-se numa ditadura e agora vive-se uma democracia, isto fez com que o país mudasse não só politicamente mas também psicologicamente. A partir desse dia, 25 de Abril de 1974, Portugal passou também de um país subdesenvolvido para um país desenvolvido, a democracia ajudou muito nesse ponto. Portugal nos últimos anos tem mudado, na minha opinião para melhor, apesar de algumas coisas que possam ter prejudicado de

algum modo esse desenvolvimento. Mas acima de tudo nota-se muito a diferença agora de aquilo que era há anos atrás, pois se começou a “ouvir” mais a opinião do povo, o povo tem liberdade de expressão, direito a voto, etc., ou seja, quase tudo para conseguir que Portugal se torne um país melhor e mais justo.

Contudo, nos dados mais recentes, (2010-2011), esse tom positivo face ao presente esmorece. O André, 15 anos (Porto) apresenta-nos em 2011 um comentário genérico onde expressa a sua preocupação e raiva pelo presente de crise:

O meu país, Portugal, nestes últimos 100 anos tem evoluído a nível de tecnologia e estilo de vida, somos um país médio pois há países piores do que o meu como também há países mais evoluídos. O meu país também está em crise, já estivemos pior, é um facto, mas eu com os meus 15 anos nunca vi uma crise, ou seja, isto para mim está mau e é uma novidade pois agora tenho que me privar de muitas coisas, é uma coisa que eu odeio. Esta crise deu-se ao facto de o povo português não tomar uma atitude, o povo português é daqueles que “ah, está mal? Deixo andar”. Mas também ao facto de termos [...], o povo está a dormir e vai ter que acordar o mais rápido possível.

Os marcos comuns a quase todas as narrativas nacionais dos jovens portugueses centram-se no período da ditadura e na conquista da liberdade em Abril de 1974. Um homogéneo ‘nós’ que venceu os seus problemas (e agora vive uma crise) é o principal agente nesta narrativa onde quase não existem heróis individuais (à excepção de personagens mediáticos da atualidade), mas surge, quase sempre, um vilão no passado (o ditador Salazar) e alguns governantes atuais. A problemática de múltiplas identidades não é evidente, ao contrário do que se observa nas produções do Brasil, onde surgem referências a relações quer de diálogo, quer de opressão e conflito entre brancos, índios e negros, colonização portuguesa, e ainda outros nos tempos mais recentes.

As produções específicas de jovens portugueses revelam uma dicotomia entre o nacional (mais substanciado) e o global, mas em ambos os grupos (brasileiro e português) os marcadores substantivos apontam para dimensões político, sociais, económicas e científico-tecnológicas. O esquema narrativo veiculado por boa parte das produções de jovens portugueses só muito recentemente parece indiciar um modo mais atento de encarar os problemas comuns do presente, ultrapassando a atitude passiva de meros espectadores, ou simples herdeiros do que outros fizeram:

Em Portugal, conquistámos a liberdade e evolução de condições de vida mas também existe uma crise económica na atualidade (há que fazer algo!); lá fora, pelo Mundo, há avanço tecnológico (e científico) mas há muitas guerras, terrorismo, problemas ambientais e catástrofes naturais.

Quanto a sentidos de mudança, nas narrativas brasileiras há uma ideia de desenvolvimento e progresso em relação ao país e ao mundo, mas sem deixar de mostrar, e questionar por vezes, aspectos negativos em relação ao seu país (“*Há muita coisa que o Brasil precisa mudar*”, como dizia a Rita em 2005). Enquanto que, até muito recentemente, os jovens portugueses manifestavam uma atitude mais passiva face aos acontecimentos, esta atitude indicia já um certo sentido de intervenção do sujeito que quer participar na construção da História, um dos fundamentos da consciência histórica adequada a este nosso tempo de incertezas.

DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

De realçar que a investigação em Educação histórica não deverá ser apenas praticada a um nível ‘meta-científico’, por quem tem estatuto de investigadores experientes. Para que as implicações dos resultados se não transformem em prescrições de especialistas –enquanto receitas ou conselhos estereotipados para o Ensino– é necessário que as pesquisas sejam experienciadas de forma progressiva pelos professores que acorrem à formação em Educação histórica (inicial, pós graduada e contínua), a um nível de investigação ação apoiada pelos especialistas (SCHMIDT, 2005; CAINELLI & LOURENÇATO, 2011).

A construção do perfil de “professor investigador social”, isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida. Um modelo de formação do “professor investigador social”, gradualmente construído na área de Educação histórica em Portugal, envolve várias fases, sendo cada uma delas composta por um conjunto de tarefas, algumas relativamente complexas (BARCA, 2007b). Costuma ser explicitado aos alunos mestrandos ou aos formandos em breves cursos ou oficinas (em qualquer dos casos, professores de ensino não superior na sua maioria), no início do seu processo de formação:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, seleccionado dentro de uma determinada unidade em estudo.

2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos *a posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem.

A exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de conceptualização em aula situa-se num ambiente de aula construtivista, que em Portugal se convencionou designar “aula oficina” (BARCA, 2004). Adoptou-se esta expressão para se estabelecer uma demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor).

No seu conjunto, o modelo de formação docente aqui enunciado tem como objetivo central envolver os formandos/professores na aplicação da teoria à prática, proporcionando-lhes âncoras na autoconstrução do perfil de professor-investigador social (com apoio da docente e de material bibliográfico). Esse perfil de profissionalidade avançada requer um refinamento das competências de análise de dados teoricamente guiada pela reflexão epistemológica sobre a História. As categorias de análise, numa linha de progressão de ideias em História, poderão (deverão) refletir-se depois, de forma aproximada, na avaliação convencional dos resultados de aprendizagem dos alunos –se esta for orientada para a qualidade do pensamento histórico, envolvendo interpretação de fontes e problematização de relações entre passado, presente e horizontes de futuro. E porque tem havido alguns resultados positivos, concretos, com esta *praxis*, pela satisfação e auto estima profissional e discente para a qual tem contribuído, em Portugal tem-se verificado uma aproximação a esta abordagem nas orientações curriculares, em manuais e nos exames nacionais de História. Não é um percurso de sentido único -os desafios que se colocam no presente passam por tentar reforçar a comunidade de Educação histórica e partilhar vias diversificadas, mas válidas que sejam consistentes e eficazes na promoção de uma consciência histórica e social atuante face às questões do nosso tempo.

KEY IDEAS FOR HISTORY EDUCATION

ABSTRACT: The History Education approach presupposes a concern with an interrelationship between theory and practice in History Teaching, the research craft being its interface. On one hand, it is fed by the situated learning approach, the historical knowledge and its epistemology (substantive and second order concepts), and methodological procedures of social research; on the other hand, it explores conceptions and practices of the educational agents, the students mainly, leading these ones to cope with challenging tasks. The studies' results – some of them involving interactive work with teachers beginning a 'social researcher profile' – have provided fruitful clues toward developing historical thinking.

KEY WORDS: History Education, Students' historical thinking, Historical consciousness.

REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In: DONOVAN, M. Susanne; BRANSFORD, John (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press, 2005, p. 79-178.

ATKINSON, Roy. *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Londres: MacMillan, 1978.

BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In BARCA, Isabel (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126, 2007a. Disponível em:

HTTP://HYPERLINK “[HTTP://WWW.CURRICULOSEMFRONTEIRAS.ORG/](http://www.curriculosemfronteiras.org/)”WWW.CURRICULOSEMFRONTEIRAS.ORG. ACESSO EM: 16 ABRIL 2012.

BARCA, Isabel. Investigação em educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVEIRA, Margarida, CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, A. F. (Orgs.), *Ensino de História: Múltiplos Ensinos em Múltiplos Espaços*. Natal RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007b, p. 23-32.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, p. 11-27, 2009.

- BARCA, Isabel. La evaluación de los aprendizajes en historia. In MIRALLES, Pedro, MARTINEZ, Pedro, MOLINA Sebastián & SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (Eds), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol I. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciências Sociales, 2011, p. 107-122.
- CAINELLI, Marlene; LOURENÇATO, Lidiane. O ensino da História na transição da quarta para quinta série. Um estudo com a metodologia da educação histórica. In: BARCA, Isabel (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 311-326.
- CARDOSO, Ronaldo. *Aprender História com Sentido para a Vida - consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, Brasil, 2011.
- CASTRO, Júlia; SANCHES, Graça. *Ideias de alunos cabo-verdianos e portugueses sobre identidade e interculturalidade – estudos em significância histórica*. Comunicação em Simpósio apresentada ao Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Braga, Universidade do Minho, 2009.
- COMPAGNONI, Almir, FERNANDES, L., NETTE, A., THEOBALD, Henrique & SCHMIDT, M. Auxiliadora (2006). Perspectivas da Consciência Histórica em Jovens Brasileiros. In *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino da História – ENPEH* Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, p. 1-13, 2006.
- COOPER, Hilary; CHAPMAN, Arthur. *Constructing history 11-19*. Londres: Sage, 2009
- DIAS, Paula (2007). As explicações de alunos sobre o Conflito Israelo-Árabe: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 86-114. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 86-114, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 16 abril 2012.
- DONOVAN, M. Susanne; BRANSFORD, John. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. National Academies Press. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.
- FULBROOK, Mary. *Historical Theory*. Londres: Routledge, 2002.
- GAGO, Marília. Sentido de tempo ou tempo com sentido(s) – ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal. In: BARCA, Isabel (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 53-63.
- GEVAERD, Rosi. A ideia de escravidão: da narrativa do manual didático às narrativas produzidas pelos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 159-177.
- FERNANDES, Cármen. *A Explicação Histórica com Base em Artefactos Museológicos*. Um Estudo com Alunos do 7º Ano de Escolaridade. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2009.

FRONZA, Marcelo. Os jovens e as ideias de objetividade e verdade na aprendizagem histórica sobre o passado a partir das histórias em quadrinhos. In: BARCA, Isabel (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 179-200.

LEE, Peter (2005). Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. Susanne; BRANSFORD, John (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. National Academies Press. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LLOYD, Christopher. *The structures of history*. Oxford: Basil Blackwell, 1993.

PINTO, Helena. Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no centro histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.171-185, 2007a. Disponível em: <http://HYPERLINK> "<http://www.curriculosemfronteiras.org/>"www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 16 abril 2012.

PROJECTO *HICON I - Consciência Histórica – Teoria e Práticas* (2003-2007). I. Barca, (Coord.). Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia-FCT), Portugal.

PROJECTO *HICON II - Consciência Histórica – Teoria e Práticas II* (2007-2011). I. Barca, (Coord.). I. Barca, (Coord.). Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia-FCT), Portugal.

RAMOS, Márcia. Apropriações da educação histórica de alunos egressos do curso de História da UEL. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 289-309.

RÜSEN, Jörn. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In DUVENAGE, Peter (Ed.), *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993, p. 63-84.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UniB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 63-85.

RÜSEN, Jörn. Memory, history and the quest for the future. In CAJANI, L.; ROSS, A. (Eds), *History Teaching, Identities, Citizenship* (pp.13-34). Londres: Trentham Books, 2007, p. 13-34.

SADDI, Rafael; SILVA, Maria da Conceição. Análise de dados de narrativas de jovens na cidade de Goiânia. Texto não publicado, 2011.

SCHMIDT, M. Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Revista Tempos Históricos*. Cascavel (PR): Editora Unioeste, v.12, n.1, ano X, 2008, p.81-96.

SCHMIDT, M. Auxiliadora. Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, p. 29-43, 2009.

SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão Rezende (Orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba-PR: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. *Perspectivas em Educação Histórica*. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2007a.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T. B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica. In. SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.B. *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: UFTPR, 2007

SIMÃO, Ana Catarina; BARCA, Isabel. A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p. 65-78.

WERTSCH, James. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: CUP, 2002