

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **A HISTÓRIA DE PORTUGAL PELAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO 2.º CICLO**

ANA ISABEL MOREIRA

XOSÉ ARMAS CASTRO

*Escola Superior de Educação do Porto; Universidade de Santiago de Compostela*

**RESUMO:** Nos diálogos estabelecidos no âmbito da educação histórica, os alunos têm o direito de participar, por exemplo, através das suas próprias narrativas. Na escola, ao contarem e recontarem a história, constroem formas coerentes de comunicação das identidades históricas que perfilham e geram novas compreensões históricas pessoais.

Os dados incluídos nesta comunicação fazem parte de uma investigação mais ampla que se sustenta numa questão particular – que representações e narrativas constroem os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre a história de Portugal?

O mote para a interpretação das conceções dos estudantes face à história do país, enquanto “nação” construída e resultado de múltiplos processos históricos ou, por outro lado, enquanto entidade com uma existência eterna, de destino teleológico. Uma análise da representação da história até então construída e que resulta, de alguma forma, da combinação entre desenvolvimento cognitivo, aprendizagem histórica e exposição cultural ocasionada pelos espaços de socialização, pelos meios de comunicação, pelo diálogo com os outros. Porque pensar historicamente é uma atividade complexa, mais do que um conhecimento do senso comum, é compreender processos, conceitos do passado que não se podem experimentar no presente.

Porventura, uma descoberta dos sentidos educacionais da educação histórica no 2.º ciclo do Ensino Básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Aprendizagem, História (de Portugal), Narrativas.*

## INTRODUÇÃO

Conceder voz aos alunos é também permitir que sejam questionados certos discursos oficiais e hegemónicos que são *sempre iguais*, por parte de quem se encontra numa fase inicial da formação, ao mesmo tempo que vive experiências diárias no mundo real. E este tem de ser um trabalho progressivo e cada vez mais evidente, uma vez que os estereótipos amplamente difundidos sobre factos e personagens mitificados da história nacional e que impregnam discursos, livros, séries televisivas, etc., de acordo com os estudos de Sáiz e Facal (2012), “... bloquean en gran medida la adquisición de competencias históricas...” (DOMÍNGUEZ, 2015: 57). Efetivamente, a conceção essencialista ou patriótica da história nacional condiciona as interpretações dos alunos, que “no dudan en seleccionar los datos más apropiados para reforzar sus presupuestos identitarios esencialistas” (CARRETERO; BERMÚDEZ, 2012: 638). E, na verdade, a própria história é, segundo Chapman (2011: 97), “many things”. Uma questão de perspetivas, portanto.

No entanto, porque os alunos estão ainda numa idade em que querem saber mais, em que querem saber tudo, talvez seja possível trilhar um caminho significativo para que aqueles indivíduos em formação consigam romper conceitos e práticas tradicionais e possam construir uma cidadania democrática e global.

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

No que diz respeito à sua prática em contexto de sala de aula, o docente pode optar por um caminho aparentemente mais fácil, em que é ele o protagonista das atividades de ensino e de aprendizagem (FUENTES, 2004), proporcionando aos estudantes um conhecimento fechado, fragmentado e fortemente estruturado, através das suas explicações e dos textos presentes num qualquer manual (MERCHÁN, 2002). Nestas circunstâncias, o aluno converte-se num mero recetor da informação factual e indiscutível. Escuta, toma os “seus” apontamentos e realiza mecanicamente as atividades propostas (FUENTES, 2004). E estuda, estuda um conjunto de datas, nomes e factos que tem de reproduzir mais tarde num exame ou numa narrativa solicitada, mas sem nenhuma utilidade aparente para si (MERCHÁN, 2007).

E aprender história “... es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (DO-

MÍNGUEZ, 2015: 45). Mas sem que se assuma a ideia "...de que el alumno, junto al conocimiento de cada periodo, irá adquiriendo de forma espontánea o natural conocimiento sobre la propia evolución histórica..." (Ibid.: 171) e, como tal, o programa da disciplina deverá ser encarado como mais do que uma mera sucessão de domínios e subdomínios, ordenados cronologicamente, para o estudo de períodos sucessivos do passado do país. O pensamento histórico é mais do que isso. É, segundo os estudos de Blow, Lee e Shemilt (2012), assimilar noções temporais e aplicá-las adequadamente à cronologia histórica, porque o aluno tem de dispor mais do que meros "hitos de referencia cronológica del pasado", antes, e no mínimo, "un marco global de la evolución histórica" (DOMÍNGUEZ, 2015: 178).

Por outro lado, surge, então, a possibilidade de uma educação para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes. E, para tal, não são necessárias ações engenhosas ou espetaculares. Somente uma aprendizagem encarada como uma atividade social, cultural e capaz de transformar o conhecimento numa construção pessoal (ARENDS, 2008). E, a partir daí, o aluno toma o lugar de agente do seu próprio conhecimento, interagindo com os outros e mobilizando os seus saberes tácitos, na concretização de atividades que se assumem como um desafio intelectual (BARCA, 2004). E assim se criam oportunidades para estimular o raciocínio e a criatividade, para aceitar e organizar novas ideias, para verificar a presença de saberes não raras vezes esquecidos ou menosprezados. Sem receios, um convite à participação implicada de todos, aceitando até as intervenções espontâneas e imprevistas dos alunos.

E para pensar historicamente, os estudantes têm de ir além da substância do conteúdo histórico, dos conhecimentos substantivos, aprendendo também os principais "rasgos metodológicos" (DOMÍNGUEZ, 2015: 46) da história como disciplina, ou seja, desenvolvendo as destrezas de pensamento, veiculadas ao conhecimento substantivo, mas que exigem uma capacidade de relexão metacognitiva. Por outras palavras, e de acordo com as perspetivas de Seixas (2006), pensar historicamente implica que os alunos estabeleçam a relevância histórica, manuseiem provas "basadas en fuentes primarias", identifiquem a continuidade e a mudança, analisem causas e consequências, reconheçam a perspetiva histórica, "hay que comprender el pasado como si fuera un país extranjero", compreendam a dimensão moral das interpretações históricas (Ibid.: 54).

## DA NARRATIVA HISTÓRICA ÀS REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA

A narrativa histórica pode ser considerada como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (RÜSEN, 2010: 95) ou, por outras palavras, a forma linguística dentro da qual a consciência histórica concretiza a sua função de orientação. De alguma forma, se encararmos a história como a interpretação da experiência ameaçadora do tempo, podemos encarar a narrativa histórica como “a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efectiva uma orientação temporal na vida prática presente, por meio da recordação da realidade passada” (Ibid.: 59). Recorrendo a palavras mais banais, é “dar sentido ao passado”. Recorrendo a uma frase síntese, é um processo de construção do sentido da experiência do tempo com uma função orientadora. Sobretudo porque neste relato, “... los hechos adquieren sentido y se hacen comprensibles para el lector” (DOMÍNGUEZ, 2015: 105). De facto, “podría decirse que la narración *humaniza* y insufla vida en las explicaciones históricas, que sin ella resultarían abstractas y sin matices” (Ibid.: 106).

Uma narrativa histórica faz-se de algumas particularidades, isto é, de três elementos que lhe dão conteúdo, forma e função. Assim, uma narrativa liga-se ao ambiente da memória, olha para o passado e resgata tal qualidade temporal, diferenciando-o do presente (competência da experiência). Ao mesmo tempo, reduz as diferenças de tempo entre passado, presente e futuro, quando ajusta as experiências do tempo às intenções e expectativas humanas, considerando a unidade interna daquelas três dimensões, num todo significativo, através do conceito de continuidade (competência de interpretação histórica). Mais ainda, uma narrativa contribui para a construção da identidade de autores e leitores/ouvintes, se aquele todo temporal é utilizado para os propósitos de orientação da vida (competência de orientação) (RÜSEN, 2010).

No âmbito da história, a narrativa adquire um outro significado, quando se constata que os alunos que estudam tal disciplina académica enfrentam uma forma de pensar o passado, o presente e o futuro que procura conferir realidade a frases factuais singulares para construir relatos válidos do passado, sem que se sustentem no uso arbitrário de quaisquer evidências disponíveis (LEE, 2012).

Ao mesmo tempo, “pupil’s experiences of history teaching influence their views about history” (AUDIGIER; FINK, 2010: 331) e, por isso, através das suas narrativas, individuais e originais, também é possível identificar de que forma a disciplina de história surge nas repre-

sentenças de cada um, se com um perfil mais mercantil e associado à replicação de datas inquestionáveis entretanto memorizadas, se com um perfil mais cultural e relacionado com uma memória coletiva informada, crítica e plural, que inclui marcos de referência que permitem pensar sobre o mundo e a sociedade desde uma perspectiva de compreensão do passado, da diversidade humana e das diferenças culturais. Representações dinâmicas que “are always interpretations of something...” (Ibid.). Na verdade, e porque os alunos crescem num contexto social onde a história também é importante não são *tábua rasa* e chegam à escola com representações, imagens, noções, opiniões sobre o passado (BARTON, s.d.). Trata-se, pois, de uma consciência histórica mediada por diversos contextos, como a família, os pares, os meios de comunicação, as organizações políticas e sociais (Ibid.); uma memória coletiva na qual os fatores ideológicos e afetivos têm um papel primordial (JOÃO, s.d.) numa perspectiva de formação de identidades locais, interculturais e globais que não se excluem (BARCA; SCHMIDT, 2013). Na sala de aula não é possível nem expectável que se ocultem essas representações, porque não são irrelevantes e a partir delas os estudantes podem ampliar os seus conhecimentos; porque os estereótipos e as interpretações unilaterais podem ser desconstruídos; porque a história académica tão-pouco é mais objetiva e correta (BARTON, s.d.). Além disso, pode ser o ponto de partida para um conhecimento mais amplo e essencial para a compreensão daquilo que se refere ao ser humano. Porque, desta forma, o conhecimento histórico humaniza, isto é, permite olhar e situar-se perante os outros num verdadeiro confronto face à sua própria condição humana (MELO e SOUZA, 2012). E, talvez assim, também seja possível combater surtos crescentes de xenofobia, racismo e intolerância. De facto, “... da forma como soubermos utilizar a História dependerá o exercício da cidadania dos nossos alunos no mundo de amanhã” (ALVES, 2001: 31).

## **METODOLOGIA**

As narrativas sobre a história de Portugal analisadas nesta comunicação foram elaboradas por 91 alunos do 6.º ano de escolaridade de sete instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto, em Portugal. No final do ano letivo 2014/2015, os estudantes participaram numa situação de entrevista tendo respondido por escrito, durante cerca de 50 minutos, às questões apresentadas num guião de entrevista, no qual se incluía uma pergunta destinada à elaboração de uma narrativa breve (8 a 10 linhas) sobre a história de Portugal. Esta foi escrita por cada um dos participantes, individualmente, sem que tivessem acesso ao manual escolar ou a

qualquer outro artefacto cultural, mobilizando somente o seu conhecimento comum. Outras questões da entrevista, nomeadamente aquela que se referia às personalidades e aos acontecimentos da história de Portugal ou uma outra que incluía imagens alusivas à mesma, poderiam, de alguma forma, facultar aos estudantes pistas para a redação da narrativa<sup>133</sup>.

Os alunos de cada turma (12, exceto num caso em que a turma apenas tinha 7 alunos) foram divididos em grupos de seis e retirados da sala de aula para a realização da entrevista, num tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal. Durante a realização da entrevista, os mesmos permaneceram numa sala do estabelecimento de ensino cedida para o efeito, apenas com a presença do entrevistador. A seleção dos participantes ficou a cargo do professor da turma, da disciplina supracitada, ao qual fora solicitada a atenção a dois aspetos fundamentais: a heterogeneidade do grupo escolhido no que ao seu aproveitamento escolar dizia respeito e um certo equilíbrio entre rapazes e raparigas participantes.

O entrevistador, depois de se apresentar e de expor brevemente o trabalho em curso e os principais objetivos da investigação, incentivou os sujeitos participantes a responderem individualmente a cada uma das questões propostas, referindo que as suas respostas não teriam qualquer influência na avaliação final da disciplina (de história e geografia de Portugal) e que os docentes titulares das turmas não contactariam, em momento algum, com os dados recolhidos.

“El pensamiento narrativo es una forma generalizada de comprender la realidad social e histórica” (Straub, 2005; Rüsen, 2005 cit. por CARRETERO et al., 2013) e as narrativas elaboradas pelos estudantes entrevistados refletem a compreensão da realidade social e histórica perfilhada por cada um daqueles indivíduos. Um trabalho de escrita que partiu de uma questão muito concreta:

*Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).*

As respostas, por sua vez, e neste âmbito escolar, assumem-se como uma produção individual, mas inevitavelmente condicionada por artefactos culturais, como os manuais escolares, pelas conceções do senso comum, pelo imaginário cultural da narrativa nacional que pulula entre os portugueses e pela forma como os alunos se apropriaram ou, por outras palavras, conferiram significado aos conteúdos correspondentes já produzidos.

---

<sup>133</sup> No entanto, esta indicação em momento algum foi enunciada, pelo entrevistador, aos estudantes.



## PARA UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Os níveis de desenvolvimento do pensamento histórico definidos para a análise das narrativas sobre a história de Portugal escritas pelos alunos entrevistados baseou-se em três critérios fundamentais: a taxonomia SOLO, de Biggs e Collis (2007), os componentes do pensamento histórico (historical thinking concepts), de acordo com a perspectiva de Seixas e Morton (2013) e a competência narrativa descrita por Rüsen (2005; 2010), além dos estudos de Isabel Barca (2010), Domínguez Castillo (2015) e Jorge Sáiz (2015).

A taxonomia SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes) permite “classificar e evaluar el resultado de una tarea de aprendizaje en función de su organización estructural” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2005). Pressupõe, por isso, um processo de progressão da incompetência para a competência escolar, uma vez que os alunos vivenciam uma evolução quantitativa, estruturando os componentes de uma tarefa em níveis cada vez mais complexos e uma evolução qualitativa, adaptando-se progressivamente aos aspetos mais abstratos das tarefas a concretizar. A taxonomia SOLO propõe, então, cinco níveis de desempenho particular (pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstração expandida), categorias pré-determinadas e hierarquizadas, que evidenciam uma oscilação entre um conhecimento pobre, ou seja, respostas simples, não estruturadas e com informações irrelevantes até um conhecimento sólido da realidade, respostas que recorrem a informações disponíveis e formam hipóteses baseadas em princípios gerais (Ibid.). Se nos três primeiros níveis se verifica uma aprendizagem superficial, baseada na memorização factual (aumento quantitativo de conhecimentos) e na compreensão simplista e, como tal, os resultados de aprendizagem são mais pobres, os dois outros níveis testemunham uma aprendizagem profunda, de conhecimentos complexos e de generalizações. Também a compreensão, no que diz respeito aos níveis de desempenho particular, deve tornar clara uma evolução quanto ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e mais do que uma mera posse de habilidades técnicas. De facto, o professor que ensina faz o aluno aprender a analisar os conteúdos disponíveis, a apresentar soluções novas para os problemas, a reconhecer conceitos, a “aplicar las ideas aprendidas en los contextos formales al mundo exterior” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2005: 84).

Em contexto de sala de aula, o professor precisa de orientar o seu trabalho no sentido de “promocionar la transición de los alumnos de un nivel da análisis de la realidadd preestructural hacia un nivel relacional...” (Ibid.: 88), por outras palavras, a transição deve acontecer entre um conhecimento e uma compreensão superficiais dos significados e uma manipulação ade-

quada dos mesmos, utilizados até noutros contextos. Mais do que reproduzir informação decorada, o estudante tem de reconhecer que, devido à complexidade da realidade, existe uma estrutura mais ampla que não se faz apenas de memória(s). As práticas educativas têm, assim, de tomar em consideração tais apontamentos. Até porque, os níveis estruturais mais elevados também se traduzem numa aprendizagem mais satisfatória para o sujeito, numa mais clara implicação na mesma, num maior interesse e, por consequência, em melhores resultados. Sobretudo porque a atenção não se centra na informação específica ou na enumeração de factos concretos, antes fixa-se na mensagem completa, na integração de ideias, na sua aplicação em outros contextos, na mobilização da experiência pessoal e na reflexão.

Relativamente aos componentes do pensamento histórico (SEIXAS; MORTON, 2013), estes incluem a relevância histórica, o tempo histórico (continuidades e mudanças), a causalidade, a consciência histórica, a dimensão ética<sup>134</sup> e a evidência (este último componente não foi considerado neste estudo, uma vez que a tarefa em causa não contemplou o trabalho com fontes históricas). A relevância histórica remete-nos para aquilo que é importante aprender sobre o passado, e que de alguma forma depende da perspetiva adotada e do propósito inerente; os eventos que resultaram em significativas mudanças para um elevado número de pessoas, ao longo de amplos períodos de tempo. O tempo histórico diz respeito às mudanças e às continuidades acontecidas ao longo de uma história que não se faz, apenas, de uma listagem de nomes, datas ou factos; associam-se, também, as ideias de progresso e declínio.

Além disso, o tempo histórico é um tempo percebido coletivamente, “racionalizado y proyectado hacia el pasado” (DOMÍNGUEZ, 2015: 173); objetivo, porque medido cronologicamente e subjetivo, “una construcción socialmente mediada” (Ibid.), porque variável e heterogéneo de acordo com os grupos humanos e as épocas. Efetivamente, “situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico” (Ibid.: 171), além de essenciais para a apreciação da relevância do passado no presente e, porventura, no futuro.

A causalidade, uma vez que “no se puede comprender la historia (pensar históricamente) sin una explicación del pasado” (Ibid.: 101), refere-se às causas (ações, crenças, circunstâncias)

---

<sup>134</sup> A consciência histórica e a dimensão ética foram, nesta análise, componentes considerados de forma relacionada entre si.

que ocasionaram um determinado evento histórico e que conduziram a particulares consequências; são consideradas múltiplas causas, nomeadamente as ideologias (longo prazo) e as instituições, condições e motivação (curto prazo) e, ao mesmo tempo, as interferências da ação humana. Porque é importante ensinar a pensar e a raciocinar casualmente em história, evitando que sejam consideradas como explicação a simples elencagem de causas ou motivos de agentes históricos, a apresentação de causas ou razões de forma quase memorizada e sem evidência de compreensão ou a menção a resultados ou consequências de forma isolada.

A consciência histórica prende-se com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida e as ações no passado, num tempo diferente do presente; o reconhecimento de que, ao longo de tempo, ganham protagonismo diferentes atores e diferentes pontos de vista, de acordo com os contextos; o entendimento do passado para se olhar o presente. O que se associa à dimensão ética da história, ou seja, aos julgamentos éticos concretizados sobre as ações históricas, acontecidas numa realidade ética distinta, mas que nos permitem atuar no presente. Ainda assim, reconhecendo as limitações das “lições do passado”, identificando injustiças e sacrifícios de outros tempos, mas enquanto atuações ocorridas num determinado contexto histórico no qual não é possível impor as normas do presente.

Segundo Rüsen (2010), a competência narrativa pode ser, assim como a consciência histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética. As narrativas de tipo tradicional retratam uma vida humana organizada por tradições, sendo estas condições necessárias para os indivíduos encontrarem o caminho; as origens são lembradas e transpostas para o presente, pela “permanência dos modos de vida originalmente construídos” (Ibid.: 98); o tempo é, por isso, eterno. As narrativas do tipo exemplar baseiam-se na máxima “a história é a mestra da vida”. Assim, as experiências do tempo são tomadas como regras de conduta que abrangem diferentes sistemas de vida; aqueles valores e motivações podem ser aplicados, de forma generalizada, noutra tempo e noutra espaço, enquanto modelos a seguir. As narrativas de tipo crítico, por sua vez, são as chamadas «anti-histórias». Estas apresentam uma negação de determinadas tradições, regras e princípios, numa problematização dos modos de vida e numa defesa de novos padrões culturais e de identidade. Por fim, as narrativas de tipo genético evidenciam um reconhecimento da mudança temporal do indivíduo “a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente”, ou seja, da continuidade do desenvolvimento para que os modos de vida se transformem em “modos mais apropriados” (Ibid.).

Os quatro tipos estão, ainda assim, intimamente ligados, apesar de distintos entre si, e cada tipo é uma condição necessária que deve ser satisfeita se a vida humana encontrar o seu caminho no curso do tempo (RÜSEN, 2010). Os quatro tipos da narrativa histórica implicam-se mutuamente, mesmo face a uma progressão natural que acontecerá do tradicional para o exemplar e deste para o genético com o crítico como catalisador.

## A ANÁLISE DOS DADOS

Relativamente à produção dos textos narrativos (breves) pelos alunos do 6.º ano de escolaridade, esta evidencia, de facto, o nível etário dos estudantes e, como tal, a frequência de um ciclo de ensino (2.º)<sup>135</sup> que visa, em relação à área disciplinar de Português, a consolidação das aprendizagens adquiridas no ciclo anterior e a promoção e desenvolvimento de novas competências. Assim, torna-se claro, pelas suas respostas, que os estudantes ainda vivenciam uma fase de automatização de habilidades para o uso de palavras com correção ortográfica e para a produção de pequenos textos sintaticamente bem construídos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2015). Naturalmente, em algumas das narrativas elaboradas emergem erros ortográficos e construções sintáticas menos inteligíveis, para além de textos muito simples, porque os alunos estão ainda a desenvolver aquelas competências linguísticas. Ainda estão, por isso, a conhecer as várias regras da língua portuguesa e a aprender a aplicá-las de uma forma contextualizada.

Ao mesmo tempo, encontram-se numa fase em que o seu pensamento concetual geral se está a desenvolver (LIMÓN, 2002; BARTON, 2008) e, como tal, a sua capacidade para entender os conceitos históricos apenas evolui paulatinamente. Por outras palavras, os estudantes de 10 ou 11 anos de idade, de uma forma geral, ainda entendem a história com ingenuidade, olham para ela como uma sucessão de pessoas e acontecimentos concretos e isolados e têm um conhecimento objetivo das instituições e das realidades sociais. Só progressivamente adquirirão competências e a capacidade de compreender os conceitos históricos e sociais como parte de uma rede conectual complexa, na qual os diferentes elementos se inter-relacionam e dinamicamente se definem pela relação estabelecida com outros aspetos da realidade (CARRETERO et al., 2013).

---

<sup>135</sup> Em Portugal, o Ensino Básico divide-se em três ciclos distintos: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) é frequentado por alunos entre os 6 e os 9 anos de idade; o 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade) é frequentado por alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos; o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade) dirige-se a alunos entre os 12 e os 14 anos de idade.

Para uma primeira análise das narrativas dos estudantes foram definidos diferentes níveis, cada um deles com os respetivos critérios. De uma forma mais geral, sem considerar as especificidades de cada componente do pensamento histórico, os quatro níveis podem ser considerados assim:

Nível 0. Aprendizagem(ns) irrelevante(s) ou incorrecta(s); exercício não compreendido;

Nível 1. Compreensão de alguns conteúdos da história de Portugal essenciais e básicos (factos, mas não sistema); informação que não integra um argumento coerente; resposta sem originalidade (resposta enciclopédica); comunicação histórica residual;

Nível 2. Compreensão dos conteúdos históricos estudados, que se relacionam entre si; informação integrada num todo coerente; argumentação ainda pouco desenvolvida; utilização da comunicação histórica;

Nível 3. Inter-relação entre diferentes conteúdos estudados, com recurso a um pensamento abstrato e independente; mobilização de conhecimentos prévios para reflexões de cariz mais pessoal; respostas originais associadas à capacidade de transferência de saberes; utilização da comunicação histórica adequada.

Importa referir, desde já, que apenas uma narrativa se aproximou do terceiro nível definido. Contemplando, agora, os componentes do pensamento histórico considerados, os alunos são capazes de reconhecer a relevância de algumas personagens e acontecimentos da história de Portugal, como D. Afonso Henriques, Salazar ou o 25 de abril, mas não consideram, de forma evidente e organizada, diferentes olhares ou perspetivas sobre os mesmos. Ao mesmo tempo, os alunos identificam, em alguns casos, momentos da história do país como expressões de mudança ou de continuidade, mas sem que também os entendam como momentos de progresso ou declínio quando analisados a partir de distintos pontos de vista; reconhecem causas e consequências dos acontecimentos históricos, mas dificilmente contemplam no seu discurso a imprevisibilidade inerente à ação humana; concretizam juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, desvalorizando a contextualização histórica dos mesmos e as limitações associadas às entendidas como “lições” do passado.

De acordo com os referidos critérios de análise, cerca de 10% das narrativas retratam um nível 0 de desenvolvimento do pensamento histórico, também porque alguns dos alunos entrevistados se limitaram a enumerar um conjunto de nomes ou de acontecimentos históricos, de cargos políticos ou de processos históricos ao invés de criarem uma narrativa.

*Se eu tivesse de contar a história ao Andras, começava por dizer os reis, em seguida o que era a Monarquia e o que é a República, os acontecimentos mais importantes, a revolução, etc.*

Ainda que em alguns casos a listagem apresentada evidencie uma sequência cronológica adequada ou um acréscimo de informações descritivas relativas a um só facto ou personalidade, a relevância dos factos ou processos históricos dissipa-se no meio de inúmeras referências que não se conectam umas com as outras e em relação às quais não se verificam causas ou consequências. Os acontecimentos são relatados quase como se o seu surgimento tivesse sido espontâneo, em algum momento do passado, e sem que lhes seja atribuída qualquer valorização ética ou sequer uma relação com o presente. De alguma forma, as aprendizagens escolares e o nível de desenvolvimento cognitivo demonstrados pelos alunos parecem, nestas narrativas, pouco significativos.

Por sua vez, a maioria dos estudantes situaram-se no nível 1 de desenvolvimento do pensamento histórico e no seio destes textos emergiram aqueles que evidenciaram, então, características de texto narrativo ou, em alguns casos, de um diálogo estabelecido entre o aluno português e o rapaz húngaro (diálogos que se transformaram, por vezes, em monólogos, quase narrativas sobre a história de Portugal, em que a voz portuguesa assumiu o destaque).

*O nosso primeiro rei foi D. Afonso Henriques. A Monarquia durou muitos séculos em Portugal. Deu-se a revolta republicana instaurando-se a República. Mas esta não durou muito tempo pois passado alguns anos deu-se o golpe militar de 28 de maio de 1926. Salazar convidado para ser ministro das finanças acabou com a crise económica, financeira e social do país. Para acabar com este regime político, Estado Novo, os militares em 25 de abril de 1974 realizaram uma revolta.*

Algumas destas narrativas centraram-se, apenas, numa personalidade histórica – D. Afonso Henriques ou Salazar, enquanto outras adquiriram um carácter mais transversal, ainda que com “saltos” cronológicos significativos. De forma mais recorrente, os alunos tendem a contar uma história que tem como “início” D. Afonso Henriques, que passa pelos Descobrimentos, que, depois, destaca a governação de Salazar e que culmina com a Revolução de 25 de abril de 1974. No entanto, surgiram algumas outras referências, porque a história de Portugal se faz de diversos acontecimentos e de inúmeras personagens e cada entrevistado teve a possibilidade de criar a sua própria narrativa sem condicionalismos prévios.

Nas narrativas às quais foi atribuído o nível 1, denota-se a referência à relevância de factos ou processos históricos, mas apenas na sua época e não noutros períodos ou mesmo no presente do país. Em simultâneo, os acontecimentos e as personalidades surgem como parte de um processo linear e contínuo, sucedem-se uns aos outros, de forma estática e isolada, e quando se estabelece uma relação entre um e outro acontecimento próximos, esta é monocausal, simples e sem que se cruzem as consequências inerentes aos fatores económicos, políticos e sociais

envolvidos. De facto, os estudantes mais jovens, nos primeiros ciclos da escolaridade obrigatória, tendem a personalizar de forma excessiva as circunstâncias causais, atribuindo a certas personagens o peso fundamental de uma explicação. Por outras palavras, aqueles alunos valorizam a vontade ou os motivos dos indivíduos para atuarem de forma particular em detrimento das circunstâncias condicionantes ou de outras causas mais diversas (DOMÍNGUEZ, 2015). E, assim, é também nestas narrativas que se destaca a valorização de algumas personalidades e acontecimentos históricos do passado como modelos de conduta e de valores para a atualidade. Porventura, momentos e figuras quase míticos ou heróicos que surgem como representação do protótipo da nacionalidade portuguesa. E não raras vezes repetem-se as conceções segundo as quais “D. Afonso Henriques foi o conquistador da maioria das terras e foi o Herói de Portugal” e, por isso, “o nosso país começou em 1143 com a [sua] grande ajuda ...” ou aquelas que caracterizando Salazar como “um homem inteligente”, alguém que “... também teve coisas boas” e, como tal, alguém que “... não foi um mau governante”, salientam a sua competência governativa, porque “... acabou com a crise económica, financeira e social do país”. De forma menos exuberante, mas também com destaque, a expansão marítima portuguesa transforma-se, pelo discurso dos alunos, num verdadeiro mito nacional, uma vez que os “... Portugueses eram os reis do mar” e “foram muito corajosos porque ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iriam encontrar depois do outro lado ...”. A “época dos descobrimentos” assume-se, então, como uma época em que “o nosso país foi essencial e muito honrado”. De alguma forma, as características historiográficas são convertidas em processos históricos simplificados e marcados por um processo de identificação mais do que por uma compreensão cognitiva racional. A dimensão emocional toma conta da formação do conceito de nação e os conceitos históricos muito concretos e personalistas emergem nos textos escritos, nomeadamente quando um estudante afirma que “...no dia 25 de abril, o MFA instaurou a liberdade em Portugal, o que para mim foi o acontecimento mais importante do país” ou quando outro acrescenta que “... o 25 de abril *lutou* pela nossa liberdade e ajudou-nos a saber o significado dela”.

Ao mesmo tempo, no seio deste tipo de relatos, o carácter histórico dos processos passados perde representatividade e o território de hoje assume-se como igual ao território do passado, num testemunho de uma identidade nacional atemporal. De facto, a utilização da primeira pessoa do plural nas formas verbais aplicadas ou do pronome pessoal «nós» em 36 das narrativas elaboradas evidencia a explícita identificação dos entrevistados com as personalidades históricas, ou seja, “... una nacionalidad común o bien una continuidad entre los protagonistas históricos y los participantes del estudio” (CARRETRO et al., 2013: 10). Os alunos olham, assim,

indistintamente, para o passado e para o presente e concebem de forma romântica e essencialista a nação, os cidadãos, a identificação com ambos, talvez porque sejam “entidades políticas preexistentes, con una espécie de natureza eterna e «ontológica»” (Idem: 8). E nas suas narrativas afirmam sem reticências que “... o nosso rei é D. Afonso Henriques...”, o homem que “deu início à nossa nação”, um “grande governador” que “conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje”; salientam que “... tivemos em risco de perder a independência mas graças à batalha de Aljubarrota continuámos Portugal” ou “tudo o que nós descobrimos” ou “a nossa maior conquista” que “foi a nossa liberdade a 25 de abril de 1974”. A nação é algo tão presente, o imaginário cultural nacional reforça constantemente as perspetivas anteriores e a voz coletiva emerge, o sentimento nacional(ista) quase que espontaneamente desperta e, como tal, os diferentes atos da comunidade nacional são legitimados tautologicamente, enquanto direitos essencialistas. Por isso, redige-se sem meias palavras que “houve uma época de descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países” ou que “... foi Portugal quem descobriu o Brasil e era dono de várias terras em África...”, destacando “...uma época boa para Portugal”, “onde ficámos com muitas colónias” e, ainda, porque o país “ganhou muita riqueza (especiarias, o açúcar, ouro ...)”. E as palavras utilizadas revelam uma orientação moral básica, um não reconhecimento do outro, daquele que foi dominado, escravizado, subalternizado, daquele que “não sou eu”, mas que tem, como eu, gostos, sentimentos, uma personalidade, uma forma de pensar que só lhe pertencem a ele (TODOROV, 1987; BRENIFIER; DESPRÉS, 2007). Além disso, a voz principal em cada uma das narrativas representa um sujeito histórico simplificado e idealizado que, numa lógica de inclusão de uns e de exclusão de outros, é portador das características mais positivas em relação ao outro: “nós”, os portugueses, “somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim...”, um país “de muita cultura” e “um dos países mais determinados do mundo”, com “uma história fascinante”.

Ainda que num número mais reduzido relativamente ao nível anterior, alguns entrevistados (cerca de 30%) elaboraram uma narrativa que se aproxima do nível 2 de desenvolvimento do pensamento histórico. Sobretudo porque foram capazes de demonstrar uma mais ampla compreensão dos conteúdos históricos estudados, relacionando-os entre si e criando uma tessitura textual coerente. A argumentação utilizada não detém traços de grande desenvolvimento, mas a comunicação histórica, nestes textos, não foi negligenciada.

*Falava de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, que fez várias conquistas, de Salazar um ditador muito mau durante a ditadura na qual o povo vivia com opressão e sem liberdade e ainda o 25 de abril no qual o povo ganhou liberdade de expressão e vários direitos e os descobrimentos no qual as ilhas dos Açores e da Madeira e vários países foram encontrados e o cabo das tormentas foi dobrado.*



*Contava-lhe sobre D. Afonso Henriques que dominou as terras conquistadas pelos muçulmanos, mais tarde, as guerras constantes com os espanhóis, a de Aljubarrota, por exemplo, do tratado de amizade com Inglaterra, da conquista das terras de África e o Brasil, Macau, Goa. Também diria que as perdemos para os nossos aliados, falava das invasões de Napoleão Bonaparte. Também lhe contaria da independência do Brasil. Depois chegou a República, como não resultou foi instituída a Ditadura, sendo escolhido Salazar para fiscalizar. Falava-lhe do 25 de abril de 1974, em que Portugal foi outra vez verdadeiramente livre.*

A relevância histórica dos acontecimentos, nas narrativas do nível em análise, alcança outros períodos históricos ou mesmo o presente, mas segundo um único olhar. E, neste caso, a Revolução de 1974, no dia 25 de abril, deu origem à “liberdade de expressão e vários direitos” que, nos dias de hoje, ainda se verificam. Apesar de uma certa linearidade temporal, e do significativo avanço cronológico entre o surgimento de Portugal como país independente (1143) e a Revolução dos Cravos (1974), tanto um acontecimento como outro são destacados como momentos de progresso, sendo o segundo por oposição a um declínio anterior marcado por um regime governativo ditatorial. Por isso, a ditadura, “na qual o povo vivia com opressão e sem liberdade”, é encarada com um olhar negativo, até porque o seu fim “tornou Portugal um país novo” e a democracia “trouxe muitas coisas novas ao nosso país”, uma crítica que diferencia o passado do presente e que estabelece uma causalidade histórica mais abrangente entre os acontecimentos ocorridos.

## **ALGUMAS CONCLUSÕES**

Compreender a história implica compreender conceitos e processos complexos que não encontram correspondência no presente, que já aconteceram e que, por isso, só podem ser inferidos pelos estudantes. Pensar historicamente é, assim, contra-intuitivo (Voss; Carretero, 2000; Wineburg, 2001; Lee, 2005; Castorina et al., 2007, cit. por CARRETERO et al., 2013) e, naturalmente, complexo. Sobretudo quando nos referimos a indivíduos jovens, no início da sua vida académica e que, como tal, se fazem acompanhar de inúmeras conceções de senso comum, para além de ainda vivenciarem o desenvolvimento do pensamento concetual geral.

Por outro lado, diversas investigações no âmbito da didática das ciências sociais salientam que o ensino escolar da história, nas diferentes sociedades, se pauta por dois principais e contraditórios fundamentos: contribuir para que os alunos “ámen a su país” (NUSSBAUM; COHEN, 2002) e permitir que aqueles “entiendan su pasado” (SEIXAS, 2004). Nas palavras de Carretero (2011) serão os objetivos românticos, relacionados com uma função identitária, de avaliação positiva do passado e do presente, a nível local e nacional, de um grupo social e os objetivos ilustrados, inerentes à formação de cidadãos reflexivos, críticos, interventivos pela

compreensão disciplinar e documentada da complexidade do passado, dos distintos períodos históricos, da multicausalidade, da relação entre passado, presente e futuro ou da metodologia utilizada pelos historiadores. Se observarmos as finalidades preconizadas para o ensino da história, em Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico, detetamos, assim como acontece noutros países (HAMMACK, 2011; CARRETERO et al., 2013), a coexistência daqueles anteriores objetivos e, conseqüentemente “a tensión ireductible en la mente de los estudiantes por esta doble función: la formación identitária y la construcción del pensamiento histórico crítico y disciplinar” (CARRETERO et al., 2013: 4). De facto, pretende-se que os alunos adquiram conceitos e noções básicas da história através da abordagem de conteúdos “centrados em episódios e figuras significativas da História de Portugal” (FÉLIX, 1998: 75) e da relevância atribuída pelos docentes “à abordagem regional e/ou local no tratamento do processo histórico nacional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2012), porém, ao mesmo tempo, procura-se “promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão; contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991). Incontestavelmente, a história nacional domina o currículo português da disciplina, sobrepondo-se à geografia e, sobretudo, à história universal (como a própria nomenclatura indica – História e Geografia de Portugal) e, além disso, as representações sobre a história, a nação, os acontecimentos ou as figuras que a compõem constroem-se também fora da escola. Os estudantes ouvem aqui e além afirmações como “1143, quem não sabe esta data não é um bom português” ou “precisávamos, hoje, de um Salazar para acabar com a crise” e reproduzem-nas, de forma mais ou menos subentendida, na sala de aula, no diálogo com os colegas, nas narrativas que produzem, porque os contextos educativos “están sempre insertos en naciones específicas” (CARRETERO et al., 2013: 4), constituindo-se de forma pré-determinada como membros de um estado-nação e não como parte de um processo histórico resultante de múltiplas influências políticas, sociais e económicas. Com o intuito de promover mudanças conceptuais e de promover uma aprendizagem significativa da história, ou seja, para que o entendimento da nação como algo que “ha existido para sempre” (Ibid.: 13) se transforme na compreensão da nação como uma construção social, abstrata, multidimensional, numa representação de carácter disciplinar, porventura devemos evitar, na sala de aula, “prácticas comunes y a menudo muy passivas de la enseñanza de la historia” (Ibid.). Desta forma, e tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, e a sua mobilização em contexto escolar, poder-se-á investir em práticas didáticas e pedagógicas direccionadas para a mudança concetual, para que o

conhecimento científico seja alcançado. Assim, e ainda que qualquer sentimento nacionalista surja de forma quase natural quando o país está envolvido, a primeira pessoa do plural não é, doravante, aplicada indiscriminadamente como um “banal nationalism” (Billing, 1995 cit. por CARRETERO e VAN ALPHEN, 2014), o desenvolvimento do pensamento histórico verifica-se e, através do vivido e do narrado, alargam-se e complexificam-se os referentes temporais, emergindo a diferenciação epistemológica entre passado, presente e futuro e a compreensão da complexidade inerente à atualidade.

As narrativas produzidas pelos alunos refletem, também, um consumo de determinadas ferramentas culturais poderosas, nomeadamente narrativas históricas individuais e nacionais (BARTON; LEVSTIK, 2004; VANSLEDRIGHT, 2008), que favorecem a construção de particulares representações dos factos e das personagens históricas, interferindo, como tal, no desenvolvimento do pensamento histórico. Se as narrativas individuais desvalorizam as entidades abstratas e impessoais ou os impactos da ação colectiva, para além de não apresentarem explicações causais de carácter estrutural, as narrativas nacionais assumem uma função de consolidação da identidade nacional, condicionado o reconhecimento do ponto de vista do outro e a perspectiva dos grupos não dominantes. E, na verdade, a alfabetização histórica pressupõe, também, a capacidade de considerar diferentes visões e o desenvolvimento de atitudes tolerantes intelectual e socialmente. O conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, atitudes coletivas, em diferentes períodos históricos e em diferentes locais, porque “... é ao nos compararmos com eles que sentimos as nossas semelhanças ou diferenças e que conseguimos compreender melhor quem somos” (BRENIFIER; DESPRÉS, 2007: 54), sem atitudes paternalistas «depreciativas» ou rejeições acríticas *a priori* (FÉLIX, 1998). Em contexto de sala de aula, nos manuais escolares, nos discursos produzidos, a maioria das narrativas utilizadas reproduzem uma visão oficial da história nacional, praticamente sem variantes e, assim, os estudantes olham para a história como algo fechado, único, verdadeiro (VANSLEDRIGHT, 2008), quando a própria história pode, pelo contrário, ensinar que o conhecimento científico é antidogmático, provisório e discutível, sem deixar de ser rigoroso (FÉLIX, 1998). E talvez a educação histórica, também em Portugal, deva, desde os primeiros níveis de ensino, sustentar-se em pilares que fazem da aprendizagem da história, para os estudantes, uma aquisição de ferramentas promotoras da compreensão crítica do funcionamento do mundo. Porque pensar historicamente é muito mais do que “reforzar el status quo actual” (CARRETERO et al., 2013: 14), é competência cognitiva, é ser capaz de desconstruir as representações construídas pelo caminho mais

fácil do senso comum, é entender um marco concetual específico repleto de factos e personalidades interrelacionados, é entendê-lo de forma informada e reflexiva sem deixar de ser um indivíduo social e historicamente situado, um cidadão de uma nação.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **MONOGRAFIAS, PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS, TESES**

ALVES, Luís - *O Estado da História – o Ensino*. «Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto», III série, 2 (2001), p. 23-31.

ARENDS, Richard - *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España, 2008.

AUDIGIER, François; FINK, Nadine - *Pupils and school history in France and Switzerland*. «Education», 3-13, 38 (2010), p. 329-339.

BARCA, Isabel - *A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação*. In BARCA, Isabel (org.) - *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIEed, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel - *Narrativas e consciência histórica dos jovens*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales», 10 (2010), p. 1-6.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora - *La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales*. «Educatio Siglo XXI», 31 (1) (2013), p. 25-46.

BARTON, Keith.; LEVSTIK, Linda - *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

BARTON, Keith - *Research on students' ideas about history*. In LEVSTIK, Linda; THYSON, Cynthia (eds.) - *Handbook of research on social studies education*. New York: NY Routledge, 2008, p. 239-258.

BRENIFIER, Oscar; DESPRÉS, Jacques - *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare, 2007.

CARRETERO, Mario - *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

CARRETERO, Mario; BERMÚDEZ, Angela - *Constructing Histories*, In VALSINER, Jaan (ed.) - *Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford University Press, 2012, p. 625-646.

CARRETERO, Mario; et al. - *La construcción del conocimiento histórico*. «Propuesta Educativa (online)», 39 (2013), p. 1-14.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor - *Do Master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented*. «Cognition and Instruction», 32(3) (2014), p. 1-23.

CHAPMAN, Arthur - *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument*. «Educar em Revista», 42 (2011), p. 95-106.

DOMÍNGUEZ, Jesús - *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

FÉLIX, Noémia - *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

FUENTES, Concha - *Concepciones de los alumnos sobre la Historia*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales», 3 (2004), p.75-83.

HAMMACK, Philip (2011). *Narrative and the Politics of Identity: The Cultural Psychology of Israeli and Palestinian Youth*. NY: Oxford University Press.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensante; et al. - *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Espanha: La Muralla, 2005.

JODELET, Didier - *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

LEE, Peter - *O ensino de História – algumas reflexões do Reino Unido. Entrevista de Crsitiani Silva com Peter J. Lee*. «Tempo e Argumento», 3(2) (2012), p. 216-250.

LIMÓN, Margarita - *Conceptual change in History*, In LIMÓN, Margarita; MASON, Lucia (eds.) - *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. NY: Kluwers, 2012.

MERCHÁN, Javier - *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», 21 (2007), p. 33-51.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Organização Curricular e Programas (História e Geografia de Portugal)*. Lisboa: DEB, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do ensino básico)*. Lisboa: DGE, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGE, 2015.

NUSSBAUM, Martha; COHEN, Josh (eds.) - *For love of country?: A new democracy forum on the limits of patriotism*. Boston: MA, Beacon Press, 2012.

RÜSEN, Jörn - *History: narration, interpretation, orientation*. Nova Iorque: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn - *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Brasil: UFPR, 2010.

SÁIZ, Jorge - *Educación histórica y narrativa nacional*. Valência: Universidade de Valência, 2015. Tese de Doutorado.

SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón - *Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», núm.26 (2012), p. 95-120.

SEIXAS, Peter - *Theorizing Historical Consciousness*. London: University of Toronto Press Incorporated, 2004.

SEIXAS, Peter - *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness (UBC), 2006.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom - *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

TODOROV, Tzvetan - *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI, 1987.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *Narratives of nation-state, historical knowledge and school history education*. «Review of Research in Education», 32(1) (2008), p. 109–146.

## SUPORTE ELETRÓNICO

BARTON, Keith - *O conhecimento histórico*. Lisboa: APH, s.d.. Disponível em [http://aph.pt/ex\\_opiniao8.php](http://aph.pt/ex_opiniao8.php). [Consulta realizada em 21/09/2014].

JOÃO, Maria Isabel - *O ensino e a memória histórica*. Lisboa: APH, s.d.. Disponível em [http://aph.pt/ex\\_opiniao7.php](http://aph.pt/ex_opiniao7.php). [Consulta realizada em 21/09/2014].

MELLO e SOUZA, Laura - *Por que estudar História?*. «Jornal A Folha de Gragoatá», 2012. Disponível em <http://afolhadogragoata.blogspot.com.br>. [Consulta realizada em 20/09/2014].