

# EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

ISABEL BARCA\*

**Resumo:** *A linha de investigação em Educação Histórica tem como intuito principal contribuir para um ensino de História que procure desenvolver nos alunos uma atitude mental dinâmica de «pensar historicamente». Discutem-se aqui os pressupostos fundamentais dessa proposta, nomeadamente a partir de dois eixos epistemológicos centrais — pensamento histórico e pensamento educacional. Nesta abordagem, procura-se que os pressupostos enunciados, históricos e educacionais, funcionem em convergência quer no plano da investigação quer no plano das práticas de aula. Para clarificar tal proposta, referem-se alguns exemplos de estudos empíricos nesta área e que podem lançar alguma luz no caminho (sempre difícil, sempre «por tentativa») para se passar da teoria e pesquisa às práticas de aula.*

**Palavras-chave:** *Educação Histórica; Epistemologia da História; Cognição situada; Aprendizagem histórica.*

**Abstract:** *The main purpose of the line of research in history education is to contribute to an approach of history teaching that seeks to develop in students a dynamic mental attitude of «thinking historically». The fundamental assumptions of this proposal are discussed here, namely from two central epistemological axes — historical thinking and educational thinking. In this wavelength, it is sought that the historical and educational assumptions here enunciated can work in convergence both at research and classroom levels. To better clarify this proposal, some examples of empirical studies in this area are referred to in order to desirably shed some light on (always difficult, always «tentatively») the path to move from theory and research to classroom practices.*

**Keywords:** *History education; Epistemology of History; Situated cognition; Learning History.*

## INTRODUÇÃO

A Educação Histórica, no sentido de proposta investigativa para a concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História, veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente. Contudo, há sinais de que o seu carácter inovador nem sempre é percebido na sua essência, sobretudo quando subsistem ideias alternativas ou mal-entendidos sobre o que significa «pensar historicamente». Como contributo para alguma clarificação dos sentidos dessa proposta — e da já vasta investigação na área respetiva — tentarei aqui discutir alguns dos seus fundamentos e elementos essenciais, em torno de dois eixos epistemológicos que se entrelaçam:

- Pensamento histórico;
- Pensamento educacional.

---

\* CITCEM/UP.

## 1. PENSAMENTO HISTÓRICO E PENSAMENTO EDUCACIONAL: O QUE SIGNIFICAM?

### 1.1. Pensamento Histórico: Conhecimento Substantivo e Estrutural

O campo do pensamento histórico que se constrói na disciplina da História como ciência empírica envolve o conhecimento de um certo passado (porque é humanamente impossível conhecer todo o passado) que nos proporcione uma ideia fundamentada sobre a vida dos seres humanos em vários tempos e espaços. Esses «retratos» do passado constituem a substância da História pelo que os conceitos em que assentam (tais como monarquia, economia, escravatura, império, revolução, cultura, democracia) podem ser designados «conceitos substantivos»<sup>1</sup>. Qualquer um desses conceitos contém uma generalização tácita (como notou Popper em 1961) e tanto pode desdobrar-se noutros mais específicos como também incluir-se noutros mais abrangentes. Por exemplo, o conceito de democracia inclui aceções diversas — como a democracia ateniense no século V a. C. e democracias contemporâneas de vários tipos (representativa, participativa, popular, etc.) e integra-se em conceitos mais vastos, como por exemplo o de organização política das sociedades.

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador «descobre» ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente. Nesse labor são acionados vários conceitos estruturantes que «estão dentro do» retrato substantivo: conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Estes conceitos estruturantes podem designar-se também por conceitos meta-históricos ou «de segunda ordem»<sup>2</sup>. Os historiadores utilizam estes conceitos de segunda ordem, pelo menos tacitamente; em alguns casos, dão lugar a uma reflexão epistemológica sobre aquilo a que Marc Bloch em 1941 chamou «ofício do historiador» (publicação em 1949) ou que Collingwood em 1946 designou «ideia de História». O estudo sobre o que é a História como saber científico constitui o objeto de estudo da Epistemologia da História (ou Filosofia analítica da História).

### 1.2. Pensamento Educacional: Conhecimento do Saber Fazer e Saber Estrutural

Também a Educação tem os seus conceitos tanto a um nível mais prático e imediato como num plano «de segunda ordem», teórico ou estrutural. Há conceitos, sobretudo metodológicos, ligados a um saber fazer eficaz no processo de ensino (tais como modos de exposição de ideias, competências socioafetivas, técnicas de motivação,

---

<sup>1</sup> LEE, 2011.

<sup>2</sup> LEE, 2011.

de trabalho de grupo, de diálogo e de debate) e de aprendizagem (tais como teorias cognitivas, desenvolvimento de competências, contextos sociais, etc.). A este saber tão multifacetado aliam-se conceitos mais abrangentes, de desenvolvimento curricular, programa, avaliação, currículo, e até de política educativa nacional e internacional.

E tal como em História, em Educação esses ingredientes de uso quotidiano na gíria escolar pressupõem uma conceptualização de modelos educacionais que se refletem no que significa e como se valoriza, afinal, cada elemento do binómio *aprender e ensinar*. Mas, por vezes, esses modelos são bastante divergentes entre si no plano estrutural: ensinar para aprender a pensar, por exemplo, implica alguma rutura com aulas centradas em atividades de aprendizagem de reduzido esforço mental, ou com propostas de resposta única por parte de quem deve aprender a pensar por si. Mas pensar por si próprio tem regras: parte delas provêm dos modos de pensar em cada disciplina. Nesta reflexão estamos já no campo da Epistemologia educacional.

Com base na análise de discussões epistemológicas nos dois campos de saber — História e Educação —, passo agora para uma digressão reflexiva um pouco mais avançada sobre alguns dos seus conceitos.

## 2. EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

Saber o que as pessoas fizeram no passado constitui um impulso natural do ser humano para conhecer as suas raízes<sup>3</sup>. Isto pode acontecer apenas ao nível do senso comum, numa perspetiva fortemente etnocentrada focada no meio familiar e circundante, ou numa identidade nacional e até global, mas tingida de traços míticos. A História enquanto ciência vem responder aos anseios do ser humano de conhecer-se nos diversos tempos e espaços, com mais veracidade e profundidade. E, nesta busca de autocompreensão humana mais genuína, conceitos de segunda ordem como evidência, explicação, narrativa e orientação temporal desempenham um papel essencial.

**Evidência.** Para que o conhecimento do passado seja fundamentado e próximo do real ele exige uma base interpretativa das fontes que existem sobre a realidade em estudo: a História enquanto atividade científica assenta no método de observação indireta<sup>4</sup>. A seleção deve contemplar fontes não só convergentes, mas também com perspetivas divergentes e até contraditórias. A evidência conseguida pela atividade inferencial do autor sobre os indícios que seleciona — com honestidade — vai servir de base para conseguir respostas às suas questões<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> MARTIN, 1989.

<sup>4</sup> BARCA, 2011.

<sup>5</sup> FULBROOK, 2000.

**Explicação.** A construção de um retrato do passado não é feita da simples soma dos dados obtidos nas fontes ou de uma seleção dos dados convergentes (um método a que Collingwood chamou «História de tesoura e cola», já ultrapassado na «boa» História atual). A compreensão do passado exige uma recriação mental desse passado em contexto para obter um quadro desse passado não apenas descritivo, mas também explicativo — porque aconteceu ou como foi possível acontecer, que consequências teve e para quem. Nessa compreensão explicativa incluem-se causalidades de várias ordens (motivos, intenções, disposições de indivíduos e grupos enquanto agentes históricos numa dada situação e causas externas a esses agentes e situação), bem como consequências diversas (que são causas para outras situações). Em História a explicação é, portanto, multifatorial, mas não basta apresentar um vasto elenco de causas: na atividade de historiador, elas são mentalmente avaliadas (e discutidas na comunidade historiográfica) não só quanto aos seus fundamentos empíricos (evidência) mas também quanto ao seu âmbito e relativo poder explicativo, isto é, quais as causas que podem ser consideradas decisivas ou simplesmente contributivas para a ocorrência de um dado acontecimento ou situação<sup>6</sup>.

**Narrativa.** As conclusões dos historiadores são comunicadas pela narrativa. Em sentido lato, o conceito de narrativa abrange toda a comunicação com sentido, seja ela de simples descrição, ou de descrição e explicação. Neste sentido, note-se, a História da longa duração cultivada pelos Annales inclui-se também na História descritiva explicativa. Ela pode ser veiculada pela escrita, pela oralidade, pela imagem, por esquemas, etc.; essas comunicações podem ser disseminadas por meios mais convencionais incluindo alguns audiovisuais, e outros próprios da atual sociedade do conhecimento, como os digitais. No sentido historiográfico, uma narrativa descritiva explicativa veiculada sobretudo pela escrita ou pela oralidade é talvez a que (ainda) consubstancia e comunica melhor o retrato mental de uma dada situação, traçado para responder a um problema ou questão histórica.

**Orientação Temporal.** No debate em torno do conceito de consciência histórica, Rüsen tem exercido grande influência na pesquisa em Educação Histórica ao atribuir o seu sentido à necessidade de orientação temporal e de alargamento de horizontes de expectativa (ver, por exemplo, Angvik e Borries<sup>7</sup>). A sua matriz de consciência histórica<sup>8</sup> tem sido amplamente divulgada pois permite a clarificação da relação dinâmica existente entre necessidades de orientação na vida prática, a busca de uma melhor orientação no tempo através da História que, com seus conceitos e método,

---

<sup>6</sup> MARTIN, 1989.

<sup>7</sup> ANGVIK, BORRIES, 1997.

<sup>8</sup> RÜSEN, 2001.

permite aos sujeitos ampliar os seus horizontes pela compreensão da vida em vários tempos e espaços. É uma ideia que dá força à necessidade de incluir a aprendizagem da História no currículo escolar<sup>9</sup>.

### 3. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Assim como o conhecimento histórico, também o conhecimento educacional tem sido objeto de reflexão e debate epistemológico. Com base na multiplicidade de pesquisas, considera-se que uma abordagem de tipo construtivista é a que corresponde melhor à compreensão dos processos de aprendizagem na educação formal e informal de crianças, jovens e adultos no mundo atual. Como afirmou Edgar Morin, o construtivismo é um dos legados mais frutuosos do século XX. Há um construtivismo de «primeira geração» que, no campo da educação formal, chama a atenção para uma ideia fulcral: a necessidade de se conhecer o mundo conceptual dos alunos e, a partir dele, se trabalharem as possíveis pontes entre esse conhecimento prévio, que é frequentemente ingênuo e por hipótese assente num senso comum, e o conhecimento científico e até o metacientífico. As teorias cognitivas de Piaget (conceitos de conflito cognitivo e equilíbrio), de Bruner (construção de significados a partir de conhecimentos passados e em presença) ou do pedagogo Paulo Freire (compreensão das ideias dos sujeitos aprendentes como ponto de partida para o ensino) foram contributos essenciais para a relevância deste paradigma, construído por várias pesquisas influenciadas por esses pensadores. O construtivismo assente na cognição do sujeito evoluiu para uma abordagem mais complexa, de construtivismo social. As ideias de teóricos como Vygotsky e Paulo Freire que atribuíam relevância ao papel da interação social na construção da aprendizagem ganharam mais visibilidade em Educação. A linguagem e a interação entre pares passaram a ser consideradas como fatores relevantes no processo de aprendizagem.

Contudo, é necessário acentuar que pressupostos construtivistas tais como o papel do envolvimento conceptual do sujeito e dos tipos de interação social na construção da aprendizagem deram lugar a várias perspetivas por vezes conflituantes entre si, de pendor subjetivista, ou realista, ou relativista. Em Educação, isto significa basicamente que: a) numa perspetiva subjetivista cada aprendente é o/a responsável pela sua própria aprendizagem, cabendo a quem ensina proporcionar-lhe apenas um conjunto de recursos; b) numa perspetiva de realismo crítico, crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respetivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interação diversificada, heterogênea, em que a comunicação entre pares também é valorizada; c) numa perspetiva relativista, acentua-se a relevância da linguagem no pressuposto

---

<sup>9</sup> RÚSEN, 2015.

de que «tudo é texto», as concepções são meras «representações» da realidade que não sabemos se existe e, portanto, também na educação os textos são alvo de «desconstrução» (pedagogia crítica). Entre estas várias posturas epistémicas, acredita-se que a mais frutuosa para as práticas educativas é a de realismo crítico, que pressupõe a possibilidade de a escola ter, ela também, um papel transformador da sociedade. Com este pressuposto, vários estudos na linha da cognição situada — ou aprendizagem contextualizada — têm lançado pistas valiosas para a compreensão de como se aprende e como se poderá ajudar a fortalecer esses processos de aprendizagem em ambientes de educação formal e não formal.

É nesta linha que Donovan e Bransford<sup>10</sup>, tomando como referência três disciplinas curriculares (ciências, história e matemática), apresentam de forma clara três princípios essenciais da aprendizagem em contexto escolar:

1. *Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.*
2. *To develop competence in a area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge; (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.*
3. *A «metacognitive» approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them.*

Para a concretização destes princípios em aula recorre-se a um misto de métodos numa atitude orientada para tarefas graduais de raciocínio, do mais simples ao mais complexo, com atenção a ideias prévias. Sabe-se que as ideias prévias podem ser tácitas ou conscientes em termos cognitivos, e ingénuas ou sofisticadas em termos científicos. Por isso, umas podem constituir-se como obstáculo e outras como base para novas ideias. Em áreas de investigação empírica (como é o caso da História), é essencial que os alunos (para serem historicamente competentes, por exemplo) ganhem uma compreensão contextualizada e teoricamente organizada do saber dessa disciplina. É desejável uma avaliação formativa na perspetiva de monitorização reguladora da aprendizagem e do ensino — desde a exploração de ideias prévias, com atenção ao desenvolvimento das mesmas durante o processo e um remate com atividades metacognitivas.

---

<sup>10</sup> DONOVAN, BRANSFORD, *ed.*, 2005: 1-2.

#### 4. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA INTERFACE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA

Também para a educação em História o princípio que se defende é o de aprendizagem situada assente no pressuposto epistémico de realismo crítico, dado que este aceita a possibilidade de conceptualizar algo sobre a realidade passada por meio da interpretação dos indícios existentes no presente de um certo passado em estudo (evidência histórica).

Em Educação Histórica existe uma vasta pesquisa internacional que inspira modos de atuação para a aprendizagem em situações formais (escola) e não formais (museus e sítios patrimoniais, por exemplo). Em várias pesquisas empíricas os desafios colocados aos sujeitos participantes, por meio de questionamento epistemologicamente consistente e com apoio de materiais históricos cuidadosamente selecionados, podem ser utilizados em ambiente de aula. Isto requer, no entanto, uma adaptação a cada contexto em concreto, nomeadamente quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado de acordo com o «programa».

Os estudos em Portugal fornecem igualmente pistas potenciais para tentar pôr em prática alguns destes desafios em sala de aula. Não se pretende aqui discutir esses trabalhos, mas tão-só sinalizar exemplos que poderão ser úteis nesta discussão. Por exemplo, o uso da multiplicidade de perspetivas nas fontes pode ser inspirado nos estudos de Gago<sup>11</sup>, Carvalho<sup>12</sup>, Veríssimo<sup>13</sup> que, nessa ótica, construíram instrumentos de recolha de dados e analisaram conceções de alunos. Outro enfoque relevante em estudos com alunos tem sido o uso que fazem da evidência patrimonial na sua diversidade material e de significância histórica, explorada em ambiente de visita de estudo<sup>14</sup> e em sala de aula<sup>15</sup>.

As narrativas de alunos, históricas mas pessoais, têm também fornecido um manancial de dados sobre as ideias em História e podem constituir um instrumento metacognitivo do pensamento e da consciência histórica dos alunos. Como salienta Rösen<sup>16</sup>, a narrativa é a face da consciência histórica: além dos sinais quanto à estrutura narrativa que cada um concebe — geralmente descritiva explicativa, mas por vezes constituída por uma cronologia ou por fragmentos sobre o passado —, nela é possível analisar sentidos de identidade coletiva, a relevância do sujeito e do coletivo na História, ou a sua própria colocação na História. Todos estes ingredientes da narrativa que cada um constrói fornecem dados que nos permitem conhecer os usos da cultura histórica por cada um e até que ponto cada um vislumbra relações

---

<sup>11</sup> GAGO, 2001.

<sup>12</sup> CARVALHO, 2010.

<sup>13</sup> VERÍSSIMO, 2013.

<sup>14</sup> PINTO, 2012.

<sup>15</sup> RIBEIRO, 2002; FERNANDES, 2010.

<sup>16</sup> RÜSEN, 2001.

lógicas e fundamentadas entre passados, presentes e possibilidades de futuro. Dentro do mesmo enfoque epistemológico e centrado agora na análise de concepções de professores, saliente-se o estudo de Marília Gago publicado em 2018. A intensa atividade de vários laboratórios de pesquisa em Educação Histórica no Brasil, nomeadamente o LAPEDUH da UFPR, coordenado pela Maria Auxiliadora Schmidt, e o da UEL, coordenado por Marlene Cainelli, têm contribuído largamente para o aprofundamento do conhecimento nesta área e, graças aos laços de cooperação investigativa dentro dos espaços lusófono, ibero-americano e outros ainda mais globais, têm inspirado novos enfoques e perspectivas enriquecedoras<sup>17</sup>.

Para que docentes entrem neste desafio, é essencial que se assumam como «investigador social». No essencial, o foco desloca-se do «dar o programa» interpretado pelo manual para «conhecer o mundo conceptual dos alunos» e ajudá-los na aventura de aprender a pensar historicamente a partir dos temas históricos prescritos nos documentos curriculares.

Desenvolveu-se no terreno (sala de aula e visita de estudo) a aplicação do conceito de «aula oficina» em História. Esta designação pretende ter um duplo sentido, como escrevi em 2002:

*Do ofício de historiador à aula-oficina de História*

*A aula de História poderá ser aproveitada, como se uma oficina fosse, para desenvolver o ofício de pensar à maneira do historiador (Bloch, s/ data). Um ofício que permite dar um sentido humano mais profundo à leitura dos problemas do presente, se for abraçado com rigor e imaginação [...].*

*– As ferramentas serão as fontes para o conhecimento histórico (historiográficas, documentais, ficcionais...).*

*– A arte consistirá no labor das inferências, simultaneamente objectivas e imaginativas, sobre situações históricas indiciadas nessas fontes.*

*– E os produtos saídos das tarefas dos jovens poderão ser variados:*

*Uma narrativa escrita, oral, pictográfica*

*Um debate presencial, vinculado a fontes diversificadas*

*Um ensaio escrito, fundamentado, sobre uma problemática*

*Um guião, cenários ou figurinos para uma dramatização*

*Um poema ou letra de canção sobre um tema*

*Um fórum de argumentação, através da internet*

---

<sup>17</sup> RÜSEN, 2010; CAINELLI, BARCA, 2015.

*Uma aula-oficina de qualidade, em História, necessita de um formato que respeite as estratégias cognitivas dos alunos e «sumo» que a oriente decididamente para o desenvolvimento do pensamento histórico<sup>18</sup>.*

Mantém-se a ideia de apostar numa aula de História mentalmente ativa e criativa por parte dos alunos. Multiplicam-se estudos cuja disseminação contribui para esse caminho<sup>19</sup>. Contudo... ainda há muitos obstáculos a superar. Obstáculos externos, sobretudo, limitam a vontade e a criatividade docentes para concretizar projetos de aulas mais dinâmicas do que a simples exposição e interrogação em plenário de turma. E estas limitações conduzem à manutenção de concepções desviantes, tais como:

- questionamento dirigido quase só para respostas únicas ou muito simples;
- trabalho ativo e autónomo dos alunos sem orientação docente (fora da aula);
- desenvolvimento e final das aulas sem ter em conta as ideias prévias.

A avaliação formativa sistemática das aprendizagens, em substituição de alguns dos testes com carácter exclusivo de classificação, poderia facilitar a mudança neste campo concreto. Como Lagarto<sup>20</sup> sugeriu, com base na observação de várias aulas de História e na correspondente análise de dados, também em Portugal é possível concretizar uma aula oficina com momentos diversificados que integram a concretização do perfil de aluno como «investigador» em História, um questionamento avançado e em «andaime, com monitorização das aprendizagens.

## **5. UM APONTAMENTO FINAL: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ORIENTAÇÃO TEMPORAL DOS JOVENS**

A conceptualização histórica integra o reconhecimento da multiplicidade de perspetivas na história vivida e, também necessariamente, na interpretação histórica da mesma. É um princípio de relatividade, mas não de relativismo total: há perspetivas diversas, mas há também critérios racionais para avaliar a consistência e abrangência das conclusões, sempre provisórias, a que se chega<sup>21</sup>. Esses critérios são de ordem empírica (interpretação cruzada de fontes) e lógica (plausibilidade). Com tais princípios, a História contribui para orientar a escola em torno da sua capacidade transformadora — no que diz respeito à aprendizagem e ao papel dos professores — e da sociedade. Caso contrário, para que serve a História, para que serve a Escola? E em termos globais, será de colocar a questão: as posturas de relativismo total — do

---

<sup>18</sup> BARCA, 2002: 5.

<sup>19</sup> BARCA, ALVES, *coord.*, 2016.

<sup>20</sup> LAGARTO, BARCA, 2013; LAGARTO, 2017.

<sup>21</sup> BARCA, 2000.

«tudo vale» ou «nada vale» — não estarão a contribuir para o avanço de posturas totalitaristas nas sociedades?

Cada aluno tem as suas ideias prévias, tácitas ou convictas, e vai formando o seu ponto de vista a partir do lado que defende, muitas vezes quase só em função de interesses particulares e mesquinhos, quantas vezes imaginando-se como pertencente ao grupo de vencedores. Numa atitude de monitorização, valerá a pena acompanhar os alunos no desenvolvimento da atenção que dão aos que fazem parte de «outros» no passado. Para tentar prevenir males maiores para a humanidade e para o planeta, talvez não baste comunicar aos jovens horrores humanitários de situações passadas. É preciso explicar e debater o porquê e o como foi possível ter acontecido o que aconteceu, embora não seja possível nem desejável garantir uma atitude homogênea dos alunos.

É, pois, preciso proporcionar aos jovens a análise de várias explicações, a argumentação e confronto sereno em relação a essas versões, a avaliação das mesmas quanto ao relativo poder explicativo e a comparação entre tempos. Esta proposta está na linha do que significa pensar historicamente com vista a uma orientação mais realista no tempo de cada um.

## BIBLIOGRAFIA

- ANGVIK, M.; BORRIES, B. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, vols. A and B.
- BARCA I.; ALVES, L. A. M., coord. (2016). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM.
- BARCA, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2002) *A aula oficina de História*. In *V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-brasileiro: Produção de identidades*. Braga: CIED/Universidade do Minho, pp. 983-991.
- BARCA, I. (2011). *Objectivity and Perspective in History Education: The Ideas of Portuguese Students*. In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 307-329.
- BLOCH, M. (1949). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América. Título original: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*.
- CAINELLI, M.; BARCA, I. (2015). *A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas*. In PRATS, J.; BARCA, I.; FACAL, R., org. *Historia e Identidades culturales*. Braga: CIED/Universidade do Minho, pp. 1081-1092.
- CARVALHO, M. (2010). *A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade obrigatória*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- COLLINGWOOD, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press.
- DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D., ed. (2005). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press.

- FERNANDES, C. (2010). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- FULBROOK, M. (2000). *Historical theory*. Londres: Routledge.
- GAGO, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica: um estudo com alunos em anos iniciais de 2.º e 3.º ciclos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- GAGO, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM.
- LAGARTO, M.; BARCA, I. (2013). “Aprendi a ler fontes e a fazer perguntas” — *Práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de História do 7.º ano*. In PRATS, J.; BARCA, I.; LÓPEZ, R., org. *Historia e Identidades Culturales. Atas do V Simposio Internacional de las Ciencias Sociales en el ambito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica*. Braga: CIED/ Universidade do Minho, pp. 1165-1174.
- LAGARTO, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História — um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- LEE, P. (2011). *What kind of past should students encounter in school?* In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 1-24.
- MARTIN, R. (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.
- PINTO, H. (2012). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- POPPER, K. (1961). *The poverty of historicism*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- RIBEIRO, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- RÜSEN, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: UniB.
- RÜSEN, Jörn (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Org. M. A. Schmidt, I. Barca, E. R. Martins. Curitiba: Editora da UFPR.
- RÜSEN, J. (2015). *Formando a consciência histórica — para uma didática humanista da História*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- VERÍSSIMO, H. (2013). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.

