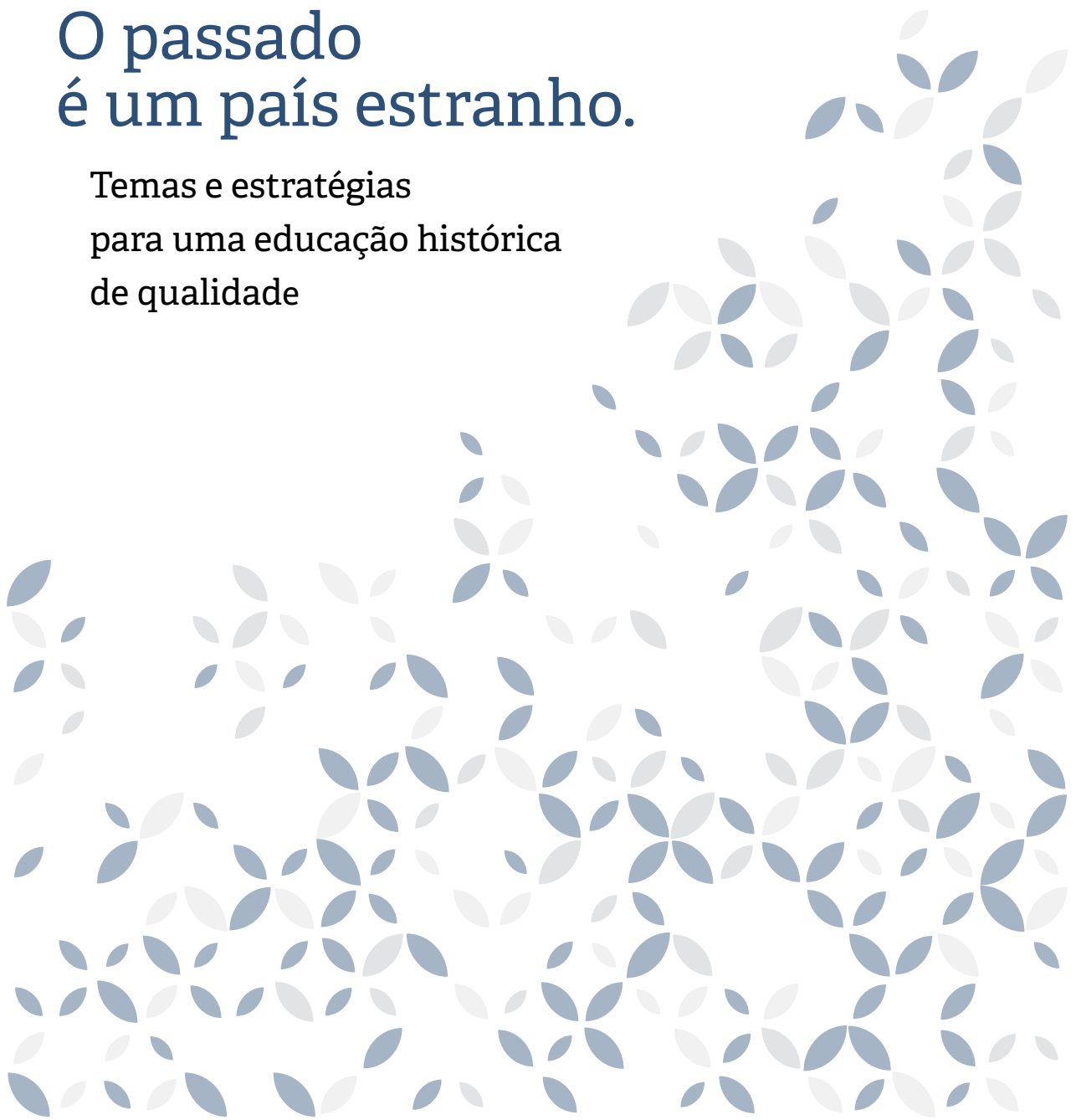


Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias
para uma educação histórica
de qualidade



Título

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador

Luís Grosso Correia

Editor

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital**

Capa e tratamento gráfico

Pedro Lima

Infografia dos capítulos

Autores

ISBN:

978-989-8969-94-1

outubro | 2021

Suporte:

Eletrónico



Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução	02
Miguel Angel Silva, Espacialidade.....	09
Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora.....	35
Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar	67
Vítor Fontes, Mitos e Lendas.....	89
Carla Ferreira, Música.....	122
Maria João Duarte, Dramatização	152
Ana Isabel Dias, Fotografia	173
Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....	213
Mónica Costeira, Concepções de História	244
Luís Grosso Correia, Temas vivos	264
Notas biográficas do/as autores/as	289

Conceções de História

Mónica Costeira*

Neste estudo, procurou-se compreender de que forma as conceções que os alunos apresentam acerca da História e do ensino da História influenciam a formação da sua consciência histórica. Mesmo reconhecendo que a escola não é o único veículo que contribui para a formação da consciência histórica, é inegável a sua importância na construção e organização do pensamento dos alunos.

A ideia fundamental prende-se com a tentativa de compreender se os alunos utilizam o conhecimento histórico do passado na organização e reorientação das suas vidas práticas no presente. Com efeito, o desenvolvimento da consciência histórica, com base na informação recolhida pelo senso comum, pode não ser suficiente para que haja a reorientação informada e problematizada da vida prática de cada pessoa. Daí, ser importante o conhecimento histórico, para sustentar, de forma refletida, as nossas opções. Nesta medida, quando o aluno deixa de acumular conhecimento e começa a refletir sobre o mesmo, dá-se um importante passo para o desenvolvimento da consciência histórica. Por isso, esta noção tem sido uma importante ferramenta para se fazer a ponte entre o conhecimento científico, produzido nos meios académicos, e a vida prática das pessoas.

O trabalho investigativo desenvolveu-se a partir de inquéritos de várias tipologias, que favoreceram o olhar multiperspetivado da análise de conteúdo, cruzado com a interpretação quantitativa. A aplicação destes instrumentos pretendeu compreender como os alunos percecionam a relação passado, presente e futuro, a fim de se conhecer os processos de formação da consciência histórica. Desta forma, quanto mais profundo for o nosso conhecimento acerca dos processos mentais de organização do pensamento histórico dos alunos, mais facilmente conseguiremos intervir com estratégias pedagógico-didáticas que se aproximem de uma efetiva utilização do conhecimento histórico para a reorientação das suas vidas práticas no presente.

1. A consciência histórica e formação do pensamento histórico

O mundo globalizado de hoje deu origem a uma diferente forma de se configurar o tempo. Este comprimiu-se de tal forma que, passado, presente e futuro, muitas vezes, parecem estar justapostos no mesmo momento. Mas é a perceção da existência de um *tempo* que nos determina. Como afirma Cerri, “o tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele. Não estar no tempo é estar morto. Mesmo assim, o morto está indiretamente num tempo – o passado – e segue influenciando os vivos pelos sentimentos e conhecimentos que eles mantêm daquele que morreu” (2011: 60).

O modo como percecionamos e organizamos o tempo é condicionado pelo pensamento. Com efeito, ao refletirmos sobre o tempo, estamos a definir estágios de acontecimentos que se sucedem a outros (Sanchez, 2009: 79). Na atualidade, a velocidade dos acontecimentos é tão intensa que a forma como organizamos o tempo configura-se de forma diferente da linearidade que

* Citar como:

Costeira, Mónica (2021). Conceções de História. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 244-263. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa9>

marcou a era moderna. Hoje, existem diferentes percepções do tempo, marcadas pelo reconhecimento que os seres humanos progridem de forma diferente ao longo de tempo (*idem*, 79). As distintas concepções modernas e pós-modernas da forma como se percebe o tempo e o sentido em História, levou áquilo que alguns autores designam de “*crise paradigmática*”. É neste contexto de “*crise*” de pensamento que interessa posicionar Jörn Rüsen, pelo olhar multifacetado com que analisou a problemática da ciência histórica e da relação que estabeleceu com o ensino da disciplina.

De acordo com o autor, a “*crise*” de pensamento das sociedades atuais reside na perda de consciência que revelam de si próprias (Rüsen, 2001: 57). A velocidade dos acontecimentos na era da globalização dá ao Homem moderno a impressão de estar a perder as suas fontes de sentido. É neste âmbito que se centra a proposta de Rüsen já que considera que a crise de racionalidade deve passar pelo conceito de consciência histórica: “se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo” (*idem*, 57). Assim, a consciência histórica apropria-se do tempo para obter sentido. Por isso, é uma forma de controle temporal que o ser humano tem à sua disposição.

Da mesma forma, Ahonen afirma que “historical consciousness implies a trans-generational mental orientation to time. Such an orientation is based on the human aptitude to think back and forth in time. Moreover, historical consciousness expectations for the future” (2005: 699). Neste sentido, o tempo é visto numa perspetiva multidimensional, em que se atribui ao ser humano a capacidade de se mover no tempo, reinventando o futuro a partir de questões colocadas no presente, em função da experiência do passado.

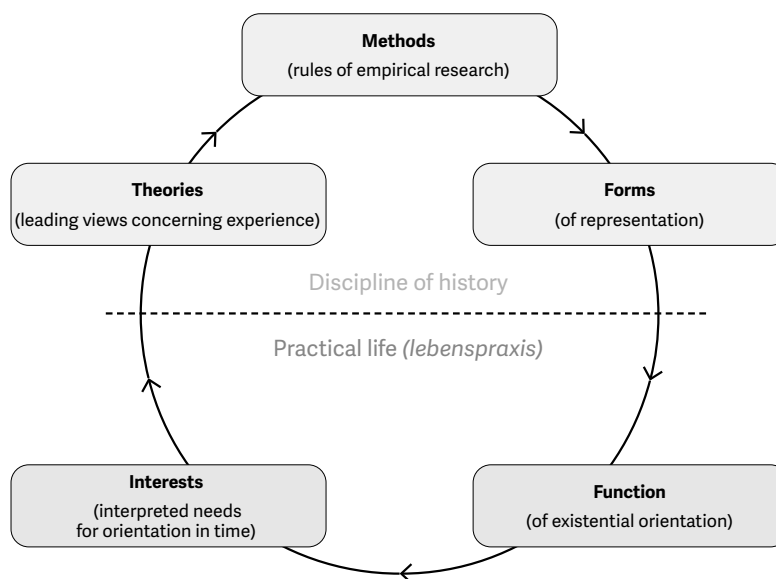
Por isso, é importante compreender os vínculos entre o conceito de consciência histórica, educação (como fenómeno social amplo) e aprendizagem da História (Cerri, 2011: 61).

Segundo Gago, “o modo como se concebe a ação do tempo em História e de que modo se procede às inter-relações temporais, compreendendo-se de forma mais dogmática ou mais em abertura essas relações, poderá refletir-se na consciência histórica/social e de literacia histórica nas tomadas de decisão da pessoa” (2007: 34). Desta forma, cumpre perceber de que forma os indivíduos se apropriam do tempo, para reorientarem as suas vidas práticas no presente. É desta forma que Rüsen (2007) indica que a ciência histórica pode ajudar os seres humanos a orientarem-se no tempo. Ao considerar-se a conexão temporal entre passado-presente e futuro, pretende-se dar sentido à História. Quando deixamos de reproduzir o passado e passamos a interpretá-lo a partir de questões colocadas no presente, estamos a desenvolver a nossa consciência histórica (Medeiros, 2005: 9).

Segundo Rüsen, todo o indivíduo possui pensamento histórico, sendo capaz de articular as suas necessidades do quotidiano como o conhecimento histórico, mediante os desafios do presente. Neste sentido, os indivíduos usam no quotidiano um conjunto de processos mentais que se aproximam dos processos científicos de construção do pensamento histórico, manifestando, desta forma, a consciência histórica.

Os processos mentais a que Rüsen se refere, requerem um processo mental que designou de “matriz disciplinar” e que conferem cientificidade à História (Figura 1).

Figura 1: Matriz disciplinar de Rüsen adaptada por Peter Lee.



De acordo com o autor, o pensamento histórico constitui-se num processo cíclico, iniciando-se com a carência de orientação que dá origem a “*interesses*” cognitivos a partir das necessidades da vida quotidiana presente. A este propósito, Lee acrescenta que “for Rüsen the kind of history we have – the academic discipline – is closely related to the ways which we live our everyday life (*lebenspraxis*). Nevertheless, academic history and *lebenspraxis* are not the same. It is not that academic history simple “informs” *lebenspraxis*, but that human interests (both senses) and the need for orientation in time associated with these interests lead history to develop theories of how the world works (“leading views and concerning experience”). These, in conjunction with appropriate methodological rules and practices, structure the forms of representation characteristic of the discipline. This output from the discipline feeds back into the world of everyday life, fulfilling the function of orientation” (2002: 3-4).

Com efeito, os seres humanos orientam-se no presente, na vida quotidiana, através da memorização do passado (Alves, 2006: 37). Outro aspeto a destacar são as “*ideias*” “que consistem em perspetivas gerais orientadoras da experiência” (Rüsen, 2001: 32). São geradoras de sentido que materializam as interpretações do ser humano.

Para que o pensamento histórico seja construído a partir da racionalidade científica, o autor apresenta o “*método*” “como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico” (*idem*, 33).

A “*forma*” relaciona-se com a maneira como se efetua a apresentação do conhecimento histórico. Neste âmbito, reabilita a narrativa e incorpora-a à teoria da História. Por fim, evidencia-se a “*função*” prática do saber histórico, isto é, a função de reorientar a vida prática dos indivíduos. Assim, a racionalidade do pensamento histórico dá-se quando “configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (Rüsen, 2006: 16).

Segundo Rüsen, este processo decorre a partir de três componentes a desenvolver em consciência história: a ampliação da *experiência*, isto é a capacidade de percecionarmos o tempo nas suas três dimensões: o passado, presente e futuro, considerando que se encontram interligados e influenciando-se mutuamente; a competência para a *interpretação* histórica, em que se

procede à tradução do passado humano, a partir de operações mentais e a integração e mobilização da interpretação, no quadro da *reorientação* da vida prática da ação dos indivíduos. Portanto, conhecer e interpretar o passado para o indivíduo se orientar historicamente (Rüsen, 2007:110).

As referidas competências apresentam-se interligadas e definem as dimensões da aprendizagem histórica. Como o próprio afirma: “A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro da orientação da vida prática” (*idem*, 110).

Aplicando esta conceção ao ensino da História, é importante dar poder histórico aos alunos para interpretarem e orientarem as suas vidas práticas no presente, fazendo-os sentir agentes ativos na História, com capacidade para intervir na sociedade. Neste contexto, é importante recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e encará-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e trabalhada, com o intuito de convertê-la em conhecimento histórico (Schmidt e Garcia, 2005).

Contudo, é preciso salientar que o desenvolvimento da consciência histórica não se faz só em meio escolar. Como Cerri nos mostra, “nas sociedades sem escola esse processo se dá no contato livre com os mais velhos na família ou nos pequenos grupos. Nas sociedades com escola, esse processo continua, mas surge uma instituição toda voltada à tarefa de reproduzir não só o conhecimento, mas o modo dominante de ser e de conviver do grupo humano em questão. Portanto, o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos *consciencializar historicamente* pode ser um objetivo do ensino da história” (2011: 62).

Da mesma forma Isabel Barca chama à atenção para a importância que a televisão assume como fonte de conhecimento: “Em vários países, a televisão constitui uma fonte de conhecimento a ter em conta, e não pode afirmar-se que as suas mensagens são sempre recebidas acriticamente pelos jovens. Há que explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar” (2004: 397). Na atualidade, mais importante que a televisão é a internet, que assume um papel de extrema importância na vida dos jovens e na formação de conhecimento. O risco é que o mesmo assente em fontes pouco credíveis e fiáveis, traduzindo-se em desconhecimento sobre a realidade passada e presente. Por isso, é fundamental desenvolver o espírito crítico, para que sejam capazes de refletirem e fazerem a sua própria reconstituição da realidade. É necessário que aprendam a selecionar informação, usando critérios de rigor e veracidade.

Assim, a consciência histórica constrói-se, por um lado, no meio social, através da transmissão de valores culturais, tradições, hábitos e costumes e, por outro lado, em meio escolar, através da formação do pensamento histórico. Quando o aluno, deixa de acumular informação e começa a refletir e interpretar o passado, dá-se um importante passo para o desenvolvimento da consciência histórica. E, apesar de Cerri afirmar que a formação da consciência histórica não pode ser o objetivo do ensino da História, é inegável a importância que ela representa na valorização da disciplina, nomeadamente pela aplicação prática do conhecimento científico na reorientação da vida de cada pessoa.

Cabe à didática da História, continuar a efetuar investigações de forma a compreender como os alunos se apropriam do conhecimento para a construção da consciência histórica. Intereza, por isso, colocar algumas questões neste âmbito:

- os alunos conseguem estabelecer as relações passado, presente e futuro?
- os alunos usam a experiência do passado para reorientarem as suas vidas práticas no presente?
- de que forma expressam a sua consciência histórica?

Relativamente a esta última questão, interessa centrarmo-nos na narrativa histórica como veículo transmissor da consciência histórica. O sujeito, ao escrever, está a manipular e operacionalizar um conjunto de operações linguísticas que transparecem o processo de funcionamento da consciência, bem como o processo de organização do pensamento histórico (Cerri, 2011: 74). Além disso, a narrativa mostra de que forma as pessoas se relacionam com o tempo, dando-lhe sentido e possibilitando a escolha das suas ações. Como Cerri afirma, “ela (a narrativa) é reconhecível, em toda essa diversidade, porque as pessoas se relacionam com o tempo, produzem narrativas que lhes dão sentido para escolher suas ações (que incluem não agir ou considerar que não podem agir de modo distinto do usual) mirando o futuro que desejam, ou ao qual julgam que devam se submeter” (*idem*, 61).

Da mesma forma, Rüsen centra a importância da narrativa na possibilidade de dimensionar os níveis de consciência histórica. Como o autor afirma, a narrativa histórica “é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico” (2001: 61).

Com efeito, é através da narrativa que organizamos as nossas experiências. Ao organizá-las, estamos a interpretá-las no presente, podendo projetá-las para o futuro. Neste sentido, todo o ser humano é capaz de contar as suas histórias, a partir do senso comum. Contudo, a mera reprodução desses acontecimentos não se traduz no desenvolvimento da consciência histórica. Esta desenvolve-se quando os indivíduos começam a refletir sobre os acontecimentos passados, a partir de questões levantadas no presente, levando à reorientação das suas ações. Desta forma, a didática da História pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, desde que, deixe de lado as reproduções do passado, incentivando os alunos a refletirem, a partir de acontecimentos históricos. Segundo Gago (2007), esta compreensão será mais profícua se os alunos se habituarem a manusear diferentes narrativas, fruto de diferentes pontos de vista, a fim de contactarem com diferentes realidades e indivíduos.

Apesar do desenvolvimento da consciência histórica não se fazer exclusivamente em meio escolar, como já se referiu anteriormente, é inegável a importância que a disciplina de História representa no desenvolvimento da consciência histórica. Ao reconhecer aos alunos a competência de intervirem ativamente na sociedade, motiva a interpretação dos acontecimentos históricos de forma reflexiva e crítica.

Como confirma Lee, “historical consciousness evolves temporal orientation, a meaningful connection between past and future. If students are to have a meaningful connection of this kind, they will need some sort of frame work of the past to form one element in the relationship” (2002: 8).

Contudo, Rüsen alerta para o facto de que, se a narrativa não tiver como objetivo o compromisso com a verdade e o controle metódico, pode por em causa a cientificidade da disciplina (cf. Berbert, 2010: 185). Na sua obra *Razão Histórica*, o autor opera algumas críticas a Hayden White, quando este publica em 1970, o livro “*Metahistória*” em que não apresenta a História como ciência, por considerar que o discurso utilizado não tinha qualquer controle experimental. A este propósito, White considerava que a narrativa construída pelo investigador não era a apreensão dos

factos, mas sim a visão construída pelo historiador. Esta conceção foi importante para lançar a discussão em torno da cientificidade das narrativas, destacando-se a resposta de Rüsen que, a partir do conceito de matriz disciplinar, mostra que se pode conceber a escrita da História de forma operacional. Como o próprio autor refere, “a cientificidade da ciência da história deve ser estabelecida e descrita justamente no que tem de peculiar, que produz o constructo significativo chamado história (...). Histórias narradas com especificidade científica são histórias cuja validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem feita” (Rüsen, 2001: 96-97).

Em Portugal, podemos destacar o trabalho de Isabel Barca (2000, 2001, 2004 e 2007) que se tem debruçado sobre as ideias dos adolescentes relativamente ao carácter provisório da explicação histórica (cf. Magalhães, 2002: 89). Segundo a autora, o ensino de História, para crianças, deve passar pelo seguinte desafio: “A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspetiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspetivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica que devemos passar aos alunos, sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo, a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (Barca, 2001: 39).

Com efeito, Isabel Barca sustenta o carácter provisório da explicação histórica, mas acrescenta que essa explicação deve caracterizar-se pela cientificidade e rigor. Ao contrário de alguns investigadores, como por exemplo, Hayden Whyte, Barca defende que a narrativa se deve afastar da ficção para que seja cientificamente válida.

Neste contexto, a perspetiva de Barca cruza-se com a de Jörn Rüsen na forma como concebem a narrativa histórica. Ambos aceitam igualmente o carácter provisório da explicação histórica, já que, como confirma Barca “as abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspetivas em História, por relação com pressupostos e contextos de produção histórica diferenciados” (Barca, 2001: 30).

Por um lado, Rüsen enquadra-se, nalguns pontos, com o paradigma pós-moderno, na medida em que aceita o carácter provisório da explicação histórica. Mas, por outro, rejeita os que colocam a História como ciência ao mesmo nível da narrativa literária. Neste âmbito, o autor defende a necessidade de estabelecer uma racionalidade para a História, pelo que a narrativa histórica deve obedecer aos critérios de controlo metódico para não entrar na subjetividade.

A investigação de Barca sobre as ideias históricas dos jovens portugueses mostra que “existe uma variedade de padrões de pensamento entre os jovens, apontando globalmente para uma progressão com a idade e o ano de escolaridade, mas não de uma forma absoluta” (Barca, 2004: 388). De facto, o pensamento histórico vai progredindo com a idade, mas a investigadora destaca oscilações individuais ou de grupo em resultado de experiências e contextos específicos (*idem*, 397).

A investigação de Peter Lee também converge para os perigos da existência de apenas uma versão da narrativa histórica, defendendo igualmente o carácter provisório da explicação em História, baseado na multiplicidade de visões. Como o próprio aponta, “the assumption in my argument is not only that there are obvious dangers in the idea of a single correct narrative, even one that claims to be

a simplification of an agreed scholarly consensus. It is that there are indefinitely many stories we can tell about the past, just as there is an indefinite number of questions we can ask, all of which will be founded on our present interests and framed in terms of our current conceptions" (2002: 9). O autor remata esta perspetiva afirmando que "nonetheless, whatever the relationship between our questions and our interests, history above the line can never be limited to one story" (2002: 9).

2. Quadro metodológico para o estudo da consciência histórica

A formação do pensamento histórico dos alunos é um dos desafios que se coloca à didática da História. Compreender como se desenvolve a sua consciência histórica pode ajudar a responder às questões colocadas acerca de "o que ensinar" e "como ensinar".

Neste trabalho de investigação, procurou-se compreender os processos de formação da consciência histórica dos alunos, a partir das conceções que apresentam acerca da História e da aprendizagem da disciplina. Mesmo reconhecendo que o ensino da História não é o único processo que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, é inegável a sua importância na formação do pensamento histórico dos alunos.

Segundo Rüsen, é fundamental dar poder histórico aos alunos para que interpretem e reorientem as suas vidas práticas no presente, fazendo-os sentir agentes ativos da história. Assim, ao considerar-se a conexão passado, presente e futuro, estamos a desenvolver a consciência histórica dos alunos.

Partindo destes pressupostos, desenvolveu-se a investigação empírica com o intuito de se compreender os processos de formação da consciência histórica dos alunos, a partir das seguintes questões:

- que conceções de História apresentam os alunos?
- os alunos valorizam a conceção passado/presente na aprendizagem de História?
- os alunos relacionam acontecimentos atuais com acontecimentos passados?
- quando confrontados com situações concretas, de que forma estabelecem essa relação entre o passado e a atualidade?
- os alunos exploram a utilidade do conhecimento do passado para reorientarem a sua vida prática no presente?
- que tipo de narrativa é utilizada pelos alunos para expressarem a consciência histórica?

Para a realização deste estudo utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados, baseados na metodologia de inquérito. Neste contexto, os questionários foram subdivididos em três instrumentos distintos:

- *inquérito por questionário socioeconómico*, para se efetuar a caracterização da amostra;
- *inquérito por questionário "A minha visão da História"*, para se conhecerem as conceções que os alunos apresentam acerca da História e da aprendizagem da História;
- *questionário de verificação de conhecimentos*, com questões sobre as várias crises económicas que já afetaram Portugal, para estabelecerem relações entre o passado, presente e futuro.

A construção dos dois primeiros instrumentos tiveram como objetivo uma análise estatística simples, para a quantificação de dados. O segundo instrumento – questionário de verificação de conhecimentos – foi sujeito a uma análise de conteúdo. A opção de se cruzar a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa relacionou-se com a tipologia dos instrumentos de recolha de dados. Por um lado, o inquérito estatístico possibilita a quantificação dos dados recolhidos, favorecendo a análise de correlações e, por outro, a abordagem qualitativa permite, através da análise de conteúdo, categorizar respostas, a fim de se encontrar tendências e traçar perfis.

A diversidade de instrumentos utilizados para a recolha de dados e a tipologia de respostas exigiu uma adaptação dos métodos de análise às várias situações. Como afirmam de Ketele e Roegiers, “as estratégias de tratamento de informação são múltiplas e muito variáveis consoante os diferentes métodos de recolha da informação” (1999: 247). Assim, as opções tomadas para a recolha de dados, foram baseadas nos estudos de vários autores que se debruçam sobre os métodos de investigação nas ciências sociais, tais como Lessarde-Hébert e outros (2008), Quivy e Campenhoudt (2003), Antonio Chizzotti (2001), Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1987), Laurence Bardin (2008), de Ketele e Roegiers (1999) e Bogdan e Biklen (1994).

A população da amostra foi constituída por duas turmas, uma de 9º ano e outra de 12º ano, num total de 44 indivíduos de uma escola secundária do grande Porto, no ano letivo de 2011/2012

2.1. Concepções de História e de aprendizagem da História

Numa primeira fase, procurou-se compreender de que forma as concepções que os alunos apresentam acerca da História e da aprendizagem da História influenciam a maneira como constroem o seu pensamento.

Para isso, utilizou-se a metodologia de inquérito, através de um questionário estatístico simples, como técnica de recolha de dados. Tratou-se de um inquérito constituído essencialmente por questões de resposta fechada, com o intuito de reduzir a ambiguidade durante o processo de leitura e análise dos inquéritos. Para ser eficiente, diversificou-se as opções de resposta a cada item para congrega a maior diversidade de perspetivas dos alunos. Também se optou pela separação física das questões para evitar o efeito halo, com o intuito de diminuir a influência que a resposta a uma questão poderia induzir nas restantes (cf. Albarello, 1997: 72). Outra preocupação a ter em consideração, foi o tipo de vocabulário utilizado, procurando-se que fosse de simples compreensão, inteligível e adequado ao tipo de alunos¹. Assim, elaboraram-se questões simples relacionadas com as concepções que tinham acerca do que é a História, bem como, das condições de aprendizagem desta disciplina. O levantamento das respostas dos alunos foi traduzido numericamente. Para isso, utilizou-se uma escala numérica, em que os alunos tinham de selecionar por ordem de concordância ou discordância, um conjunto de afirmações relacionadas com a História e o processo de ensino-aprendizagem da História.

Desta forma, utilizou-se um conjunto de nove citações com diferentes noções de História, em que os alunos deveriam atribuir, numa escala de valoração de 1 a 9, sendo que 1 correspondia a uma menor concordância e 9 a uma maior concordância. As afirmações selecionadas foram as constantes do quadro 2.

¹ Apesar desta preocupação, alguns alunos não fizeram exatamente o que era solicitado. Mesmo assim, fizemos a leitura exata daquilo que os alunos responderam, independentemente de algumas interpretações menos corretas do inquérito por parte dos alunos.

Quadro 2: Afirmações sobre “O que é a História?”

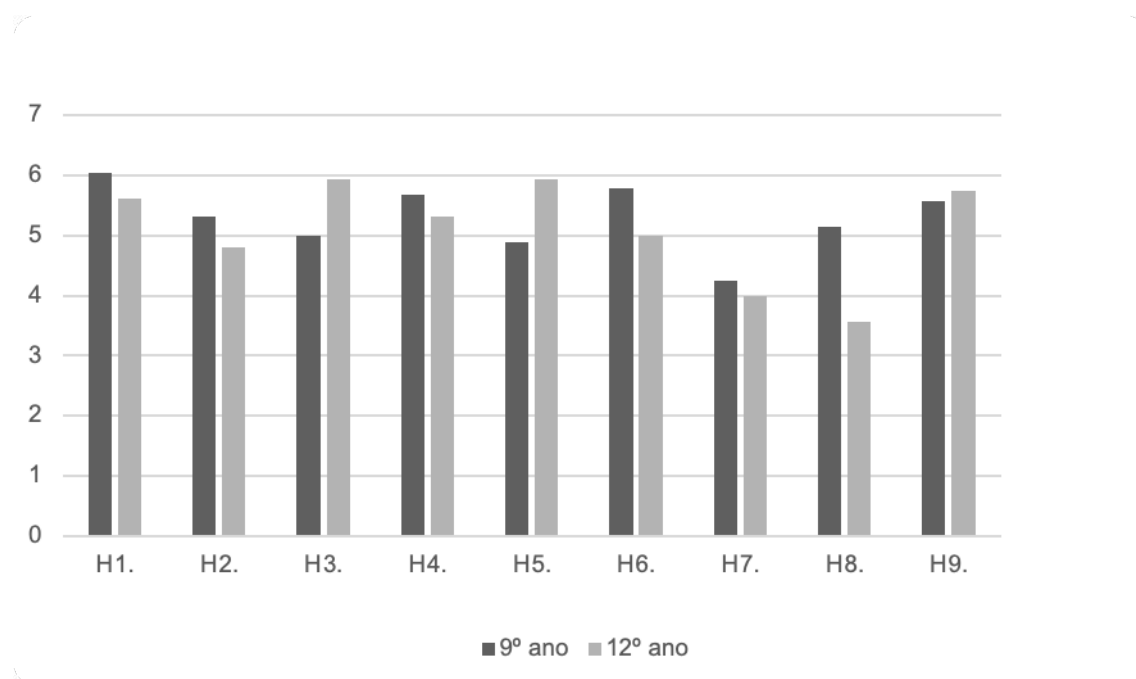
Código	Afirmção	Fonte
H1.	«É o relato objetivo do passado, construído a partir de fontes.»	(Windschuttle, 1996, <i>apud</i> Magalhães, 2002, 115).
H2.	«Deve mostrar as coisas tal como na realidade sucederam.»	(L. von Ranke <i>apud</i> Mitre, 1997, 91)
H3.	«É a ciência dos homens no tempo.»	(Bloch, 1965, <i>apud</i> Magalhães, 2002, 116)
H4.	«Dá-nos uma série de imagens diferentes do passado, não incompatíveis, cada uma das quais reflete um ponto de vista diferente.»	(Walsh, 1968, <i>apud</i> Magalhães, 2002, 116)
H5.	«É um poderoso meio através do qual grupos e pessoas definem a sua identidade.»	(Iggers, 1997, <i>apud</i> Magalhães, 2002, 116)
H6.	«É um ato não só de pensamento, mas de pensamento reflexivo.»	(Collingwood, 1974, 316)
H7.	«É um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos.»	(Walsh, 1974, 360)
H8.	«É uma espécie de investigação ou inquérito.»	(Collingwood, 1986, 16)
H9.	«Recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais.»	(Le Febvre, 1949 <i>apud</i> Le Goff, 1990, 26)

A opção por utilizar citações relaciona-se com a facilidade em comparar respostas, colocando toda a amostra no mesmo nível de registo. Com efeito, supondo-se que os alunos de 12º ano revelam maior facilidade em exprimir-se do que os alunos de 9º ano, sugeriu-se a apresentação de citações, colocando todos os alunos na mesma posição.

A metodologia escolhida foi uma adaptação do trabalho de Olga Magalhães na sua investigação sobre as concepções de História que os docentes que lecionam a disciplina apresentam. Neste caso, utilizou-se a mesma metodologia, mas o público-alvo foram os alunos, ao contrário da autora de “*Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo.*” em que o público-alvo foram os docentes.

Assim, analisando-se os resultados da Figura 3, verifica-se que as afirmações H1, H4, H9 e H6 apresentavam médias mais elevadas na amostra de 9º ano, com valores superiores a 5. Pelo contrário, na amostra de 12º ano, as médias mais elevadas foram atribuídas às afirmações H3, H5, H9 e H1.

Se, por um lado a amostra de 9º ano valoriza citações que posicionam a História como a ciência que estuda o passado, a amostra de 12º ano optou por citações mais elaboradas do ponto de vista científico, em que as questões da temporalidade e identidade surgem de forma destacada.

Figura 3: Média das respostas à questão *O que é a História?*

Relativamente às concepções que os alunos apresentam sobre a aprendizagem da História, pretendia-se compreender que tipo de estratégias eram mais facilitadoras para a aprendizagem. Assim, na categoria “A minha atitude perante a História”, procurou-se conhecer qual a posição que a disciplina assumia no quotidiano dos alunos. Analisando a Figura 4, é possível constatar que disciplina se assume de forma muito positiva no quotidiano dos alunos pois realizam algumas atividades que revelam interesse pela mesma.

Nesta medida, há um número significativo de alunos que partilham o que aprendem em História com outros, visitam museus e até afirmam que efetuam relações entre o passado e o presente.

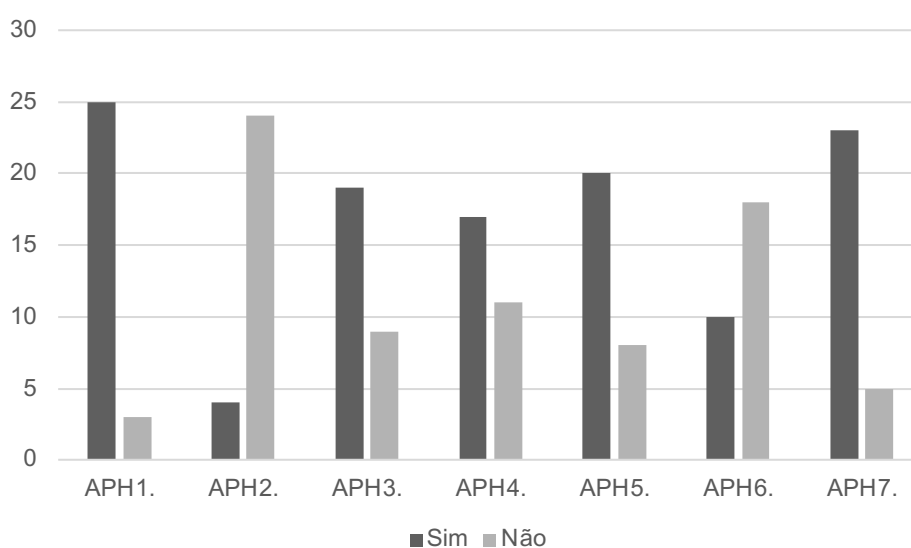
Portanto, quer a amostra de 9º ano quer a de 12º ano, confirmam que valorizam a relação passado/presente. Esta situação enquadra-se nas orientações do Ministério da Educação, através do Programa de História A do 12º ano onde se refere que é “indispensável chamar-se à atenção para o estabelecimento de relações passado/presente” (2002: 12).

Na categoria “Como devo estudar História” privilegiou-se a análise das estratégias mais favoráveis para o estudo da História. Nesta medida, apresentou-se um conjunto de nove estratégias, em que os alunos deveriam atribuir, numa escala de ordenação, a valoração de 1 a 9, respetivamente, da menor para a maior concordância. Através da Figura 6, é possível verificar que os alunos de 9º ano privilegiam estratégias que permitem aceder ao conhecimento finalizado já que, selecionaram opções que se reportam a estratégias relacionadas com a consolidação de conhecimentos, através de esquemas-síntese, elaboração de apontamentos durante as aulas e formulação de questões para a professora esclarecer dúvidas.

Estas estratégias apontam para uma História narrativa, enquadrada no paradigma positivista da concepção de ensino. Os alunos deste ano de escolaridade valorizam a aprendizagem recebida na sua forma final. Esta situação opõem-se ao preconizado as “Metas de Aprendizagem” (Ministério da Educação - DGIDC, 2013) definidas em 2011 para o programa curricular de História do 3º ciclo do ensino básico, e que de acordo com o Ministério da Educação, “as Metas definem domínios para áreas que se consideram transversais à disciplina em todo o ciclo de ensino e que reportam ao

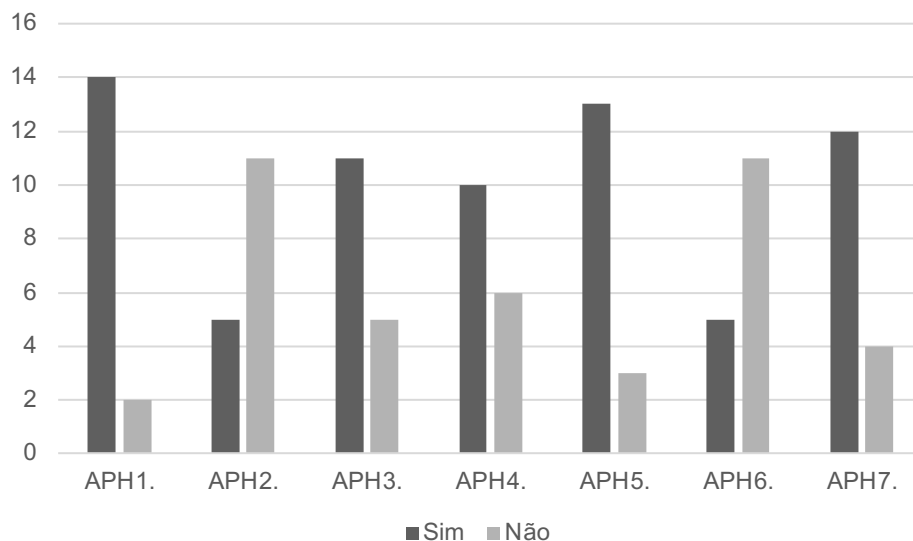
tratamento da temporalidade e do espaço, assim como a aspetos metodológicos do saber histórico, nomeadamente a utilização e crítica de fontes históricas diversificadas e a natureza do discurso historiográfico.” (2013: 1). Nas Aprendizagens Essenciais, emanadas pelo Ministério da Educação em 2018, esta consciência histórica assume ainda mais importância pois “pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade. (Ministério da Educação - DGE, 2018:2)

Figura 4: Respostas da turma de 9º ano relativamente às atitudes que mostram face à História.



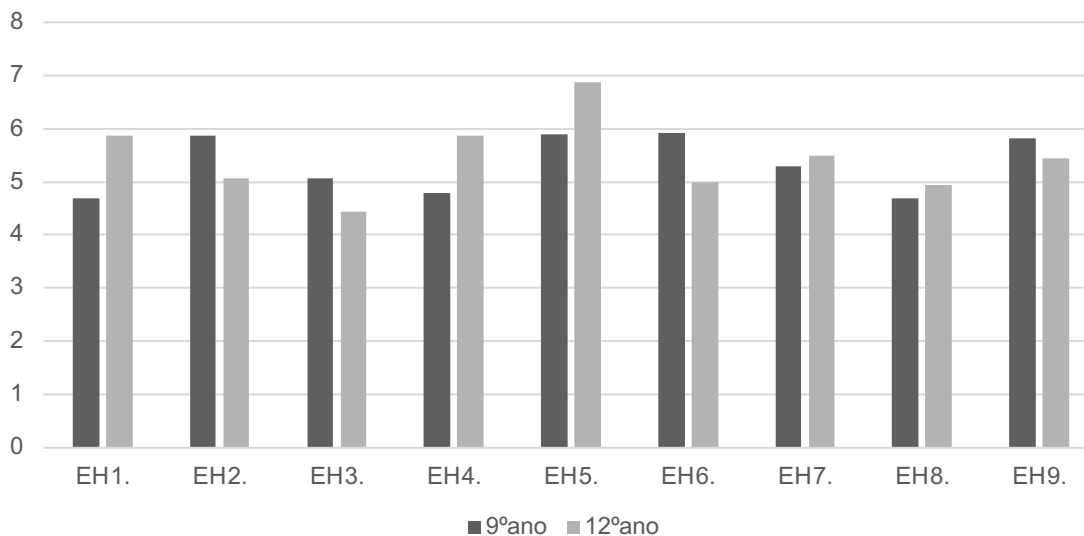
Legenda:APH1-Partilho o que aprendi em História com os outros (pais, professores, colegas...); APH2-Coleciono materiais de interesse histórico (objetos, recortes de jornais, gravuras, referências de livros...); APH3-Relaciono acontecimentos atuais (que vejo nos jornais, revistas, televisão...) com acontecimentos do passado; APH4-Quando ouço alguém falar sobre algum tema de História, solicito que aprofunde esse tema; APH5-Formulo questões relevantes para me ajudar a compreender a História; APH6- Leio livros relacionados com História nos meus tempos livres; APH7-Cos-tumo visitar museus ou outros locais de interesse histórico, pelo menos, uma vez por ano.

Figura 5: Respostas da turma de 12º ano relativamente às atitudes que mostram face à História.



Legenda: cf. Figura 4

Figura 6: Média das respostas à questão *Como devo estudar História?*



Legenda: EH1 - A leitura e interpretação de documentos históricos; EH2 - A realização de esquemas-síntese para consolidar conhecimentos; EH3 - A memorização, decorando, factos, datas...; EH4 - A compreensão das inter-relações entre os temas; EH5 - A comparação de acontecimentos históricos com a atualidade; EH6 - A elaboração de apontamentos durante as aulas de tudo o que o professor diz para não me faltar nada para o teste de avaliação; EH7 - A reflexão sobre uma situação-problema; EH8 - A execução de exercícios de consolidação para me preparar para o teste; EH9 - Formular questões para a professora me esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.

Por isso, de acordo com os referidos documentos, aos alunos deve ser atribuído um papel ativo, em que participem na construção do conhecimento através de uma leitura reflexiva e interpretativa das fontes.

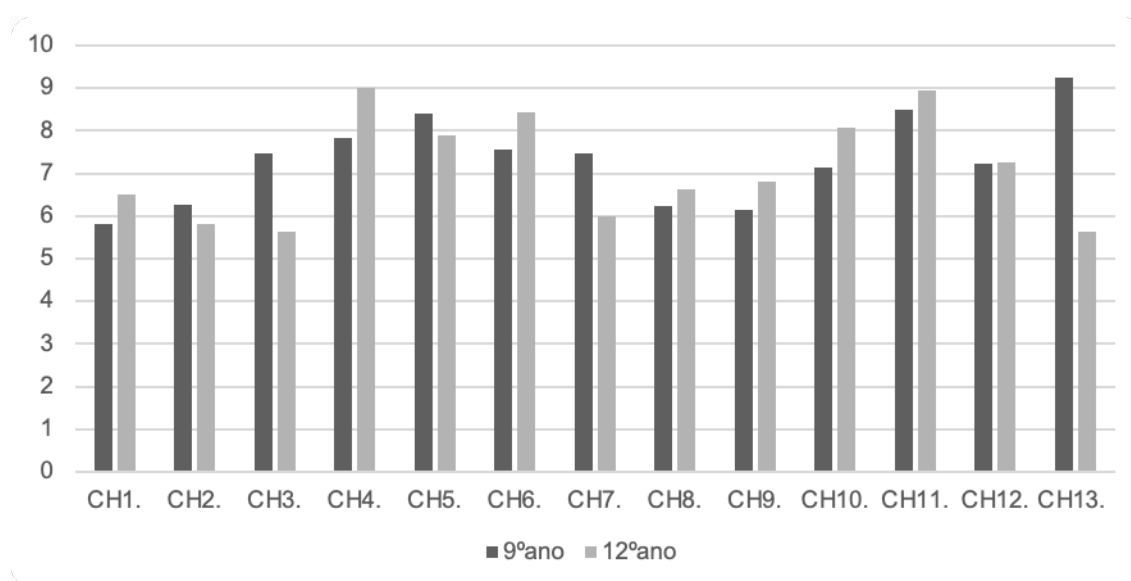
Ao contrário do que seria de esperar, os alunos valorizam a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Provavelmente, têm consciência da importância da relação passado/presente na aprendizagem da História, mas podem revelar dificuldade em conceber as referidas relações.

Em relação à amostra de 12º ano, e segundo a Figura 6, pode-se verificar que os alunos deste grau de ensino valorizam estratégias em que se assumem como construtores ativos do conhecimento. Com efeito, os alunos selecionaram a comparação de acontecimentos históricos com a atualidade, a compreensão de inter-relações entre os temas e a leitura e interpretação de documentos históricos, como as estratégias mais relevantes para estudarem História.

Na categoria “Como compreendo melhor a História?” pretendeu-se que os alunos refletissem sobre o papel do professor de História. Para isso, apresentou-se um conjunto de afirmações, em que os alunos tinham de escolher, numa valoração de 1 a 13, da menor para a maior concordância, respetivamente, as que melhor se ajustavam para responder à questão “Compreendo melhor a História quando o meu professor...”.

Mais uma vez as duas amostras revelaram resultados diferentes. A amostra de 9º ano, através da análise da Figura 7, insiste em aspetos relacionados com a receção de um conhecimento finalizado, valorizando aquele professor que toma uma posição perante determinado acontecimento, bem como, quando apresenta a matéria como verdade absoluta.

Figura 7: Média das respostas à questão *Como compreendo melhor a História?*



Legenda: CH1 - Faz uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que devo memorizar; CH2 - Me questiona sobre situações históricas que estimulam a reflexão e me ensinam a pensar; CH3 - Desenvolve atividades que impliquem a manipulação de dados, a comparação de acontecimentos e a formulação de hipóteses explicativas; CH4 - Ajuda-me a interrogar o passado através de fontes diversas; CH5 - Faz com que eu confronte diversos vestígios do passado; CH6 - Cria situações para que eu compare situações passadas com a atualidade; CH7 - Relaciona cada tema em estudo com outros anteriormente estudados; CH8 - Faz o enquadramento cronológico do tema em estudo; CH9 - Me incentiva a ler e interpretar gráficos e mapas; CH10 - Apresenta versões contraditórias do mesmo facto/ acontecimento; CH11 - Toma posição sobre determinado tema/ acontecimento; CH12 - Privilegia a memorização da informação; CH13 - Apresenta a matéria como verdade absoluta.

Pelo contrário, o que a amostra de 12º ano mais valoriza num professor é a capacidade de ajudar os alunos a interrogarem o passado, através do recurso a fontes diversas, bem como a criação de situações que sejam favoráveis à comparação de conjunturas passadas com a atualidade. Da mesma forma, esta amostra destaca o interesse por um professor que toma posição sobre determinado tema/acontecimento.

Comparando a posição do 9º ano com a de 12º ano, observa-se que estes últimos apresentam uma postura problematizadora, em que os alunos são envolvidos na construção do conhecimento. Pelo contrário, os alunos de 9º ano revelam um comportamento passivo relativamente à disciplina, valorizando a receção do conhecimento na sua forma final. Face ao exposto, o perigo de doutrinação é evidente, pelo que o domínio da ética é fundamental no professor de História. Ele pode influenciar decisivamente a construção da consciência social.

De qualquer forma, todas as categorias apresentadas anteriormente revelaram, de uma forma mais ou menos evidente, consoante o ano de escolaridade, a importância da relação passado/presente nas conceções que apresentam acerca da História e da aprendizagem da História. Com efeito, nos diversos tópicos do inquérito, os alunos posicionaram as relações passado/presente no topo das preferências, o que demonstra que os alunos valorizam esta conceção. No entanto, será que os alunos conseguem mover-se no tempo relacionando passado, presente e futuro, reorientando as suas ações práticas em função do passado histórico.

2.2. As narrativas como expressão da consciência histórica

Para aferir os níveis de consciência histórica dos alunos aplicou-se o “Questionário de verificação de conhecimentos” a fim de, a partir de uma situação educativa concreta, operada sobre o conceito de crise económica, levar os alunos a efetuarem comparações entre diferentes cenários temporais.

No inquérito, aplicaram-se questões com quatro níveis de desempenho diferentes:

- Fase I: Questões preparatórias;
- Fase II: Cruzamento de fontes – comparação simples;
- Fase III: Cruzamento de fontes – reflexão e fundamentação da relação passado/presente;
- Fase IV: Problematização – relação passado/presente.

Este escalonamento representava uma gradação do raciocínio do mais simples para o mais complexo. Assim, das nove questões que constituíam o inquérito, selecionaram-se seis por serem as mais representativas para este estudo e criaram-se categorias para a avaliação das respostas.

Quadro 8: Categorias e indicadores para a avaliação das respostas, segundo os processos utilizados para efetuar a relação passado/presente.

Categorias	Indicadores
A. Contextualizar acontecimentos relacionados com a crise económica (Questões 1.2 e 1.6)	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão das mensagens; – Relacionamento de fontes; – Influência dos modelos socioeconómicos;
B. Comparar situações de crises económicas passadas com a crise económica atual (Questões 1.4 e 1.5)	<ul style="list-style-type: none"> – Atitudes perante a crise; – Relacionamento de fontes; – Conceção cíclica dos acontecimentos;
C. Problematizar a relação passado/presente (Questões 1.7 e 1.9)	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão do desfecho dos acontecimentos com base no conhecimento do passado; – Reorientação da vida atual em função do conhecimento do passado.

O estudo do discurso produzido nas respostas dos alunos foi categorizado nos três eixos temporais (presente, passado e futuro) a fim de se compreender de que modo os alunos mobilizavam a competência da experiência, da interpretação e da orientação nas narrativas que elaboraram. Com efeito, ao desenvolverem a narrativa, os alunos revelavam as suas formas de se relacionarem com o tempo. Além disso, ao solicitar-se que apresentassem o seu ponto de vista e o fundamentassem, estava-se a exigir que refletissem sobre o assunto em análise o que, de certa forma, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica. Como afirma Cerri, “defendemos a hipótese de que a decisão é o momento condensador da consciência histórica, mesmo em situações simuladas. É em torno da necessidade de decidir, ou de influenciar decisões, que se desenvolve a narrativa que revela as características e elementos da consciência histórica dos indivíduos e grupos” (2011: 78).

Assim, sintetizamos a informação contida nas respostas dos alunos em categorias ou níveis de pensamento, a partir dos estudos de Isabel Barca e Marília Gago (2000), que analisaram as estruturas de pensamento dos alunos relativamente às mensagens subjacentes a certas questões históricas. Os resultados permitiram posicionar as respostas dos alunos em perfis de pensamento, tendo em consideração a argumentação utilizada para fundamentarem as suas respostas.

Desta análise, surgiram três perspetivas distintas: um perfil fragmentado; um perfil envolvendo uma compreensão mais global e outro, mais sofisticado, demonstrando uma compreensão mais efetiva, tendo-se estabelecido como categorias para análise das respostas dos alunos as designações de Compreensão Fragmentada, Restrita e Global:

Perfil 1 – Compreensão fragmentada: esta situação observa-se quando as ideias dos alunos mostram falhas na compreensão e grande dispersão na resposta dada. Há um entendimento restrito das mensagens de forma difusa e desorganizada. Relacionam as fontes entre si, mas de forma reflexa e não reflexiva².

² Exemplos de respostas deste primeiro perfil de compreensão: “Todos falavam de maneiras diferentes dos efeitos das crises várias sucedidas no nosso país”, André, 9º ano; “Que tanto no documento 4, como no 5, queriam reduzir parte dos subsídios, para criar um imposto”, Andreia, 9º ano; “As consequências em 1977 foram a subida dos preços, tal como acontece hoje em dia”, Margarida, 9º ano; “Sim, porque há sempre crises para resolver”, Pedro, 9º ano; “Pode contribuir porque se a situação antiga se resolveu, é uma forma de incentivo para essa mesma resolução e o FMI, conseguia vencer, tal como pode vencer agora”, Daniela, 12º ano.

Perfil 2 – Compreensão restrita: esta situação verifica-se quando o aluno demonstra um entendimento da mensagem procurando uma reformulação da narrativa mas centrando-se num único indicador da diferença. Relacionam as fontes entre si, concordantes e discordantes³.

Perfil 3 – Compreensão global: esta situação verifica-se quando o aluno demonstra o entendimento global das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal. Relacionam as fontes de forma reflexiva, compreendendo as distinções⁴.

Inserido nesta categoria de compreensão global, decidiu-se inserir um *Perfil 3+* para se destacar um aluno, que apesar de ainda se enquadrar no Perfil 3, já consegue problematizar a informação, reorientando-a para a sua vida prática, pelo que se definiu a seguinte categoria:

Perfil 3+ Compreensão global problematizante: esta situação observa-se quando o aluno demonstra o entendimento das mensagens, reformulando a narrativa, de forma pessoal e crítica. Relaciona a informação contida nas fontes de forma reflexiva, problematizando-a e reorientando-a para a sua vida prática⁵.

Uma análise quantitativa dos perfis traçados a partir da amostra, permite-nos concluir que na amostra de 9º ano predomina o Perfil 2, com 47%, ao contrário da amostra de 12º ano, onde predomina o Perfil 3, em que se posicionam 50% dos alunos.

Considerações finais

Ensinar os alunos a pensar historicamente, através da apropriação do tempo é um processo complexo, mas fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica. Para isso, é importante perceber que conceções apresentam os alunos acerca da História e da aprendizagem da História, a fim de se posicionar a relação passado/presente e futuro no centro da análise.

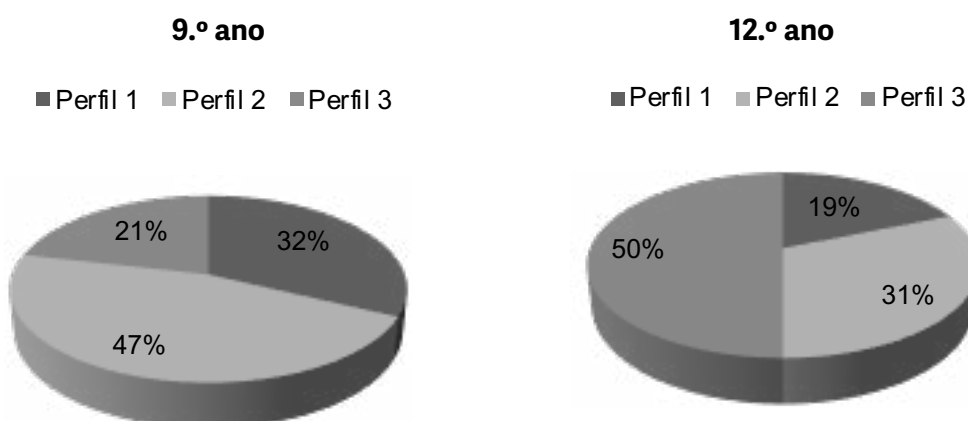
Este trabalho investigativo permitiu concluir, que de uma forma mais ou menos profunda, os alunos valorizam a relação passado/presente no processo de ensino-aprendizagem, mas não de igual forma. Com efeito, os alunos dos dois níveis de escolaridade, 9º e 12º anos, revelam diferentes conceções acerca da História e da aprendizagem da História.

3 Exemplos de respostas deste segundo perfil de compreensão: “Todos os textos falam das crises que Portugal viveu em diferentes anos e que conseguiu ultrapassá-las a todas com medidas duras de austeridade.” Joana 9º ano; “As semelhanças nos textos 4 e 5 é o FMI, a tentar controlar a crise.” Catarina, 12º ano; “Com a austeridade e os impostos, os preços dos produtos subiram. Isso relaciona-se com a atualidade hoje em dia. Todos os produtos estão mais caros em relação a alguns anos atrás.” Rita, 9º ano; “Sim, porque Portugal já pediu 3 vezes ajuda externa sempre da mesma forma e fica sempre a pagar os empréstimos por longos anos.” Cristiano, 12º Ano; “O conhecimento do passado histórico é importante para compreender as situações do presente porque estas servem de exemplo para situações futuras e permitem que os erros do passado não se voltem a repetir. Também é fundamental para perspectivar (sic) o futuro de uma forma mais coerente e de forma a melhorar a vida no mundo.” Jéssica, 9º ano.

4 Exemplos de respostas deste terceiro perfil de compreensão: “Todos os documentos falam sobre a crise, atrasos nos salários... Logo, os documentos 1,2, 4 e 5 falam em diferentes épocas mas todos se refletem no mesmo: a crise”, Adão, 9º ano; “Os dois textos retratam a austeridade por que o país está a passar em momentos de crise, nomeadamente o corte de subsídios aos trabalhadores, que causam inúmeras greves”, Jéssica, 12º ano; “Uma das consequências do FMI em 1977 foi a subida dos preços que se triplicaram, algo que ainda hoje acontece com os produtos essenciais que ficam mais caros para se poder pagar os empréstimos”, João, 12º ano; “Após analisar todos os documentos, posso afirmar que os acontecimentos em história se repetem atualmente (sic), como por exemplo, também a entrada do FMI, aumento dos impostos...”, Catarina, 12º ano; “O país, mais propriamente o governo, pode tentar seguir os passos dos anteriores governos de modo a que se tenha um “final feliz” ou seja, Portugal consiga reestabelecer a sua economia e ao mesmo tempo pagar os empréstimos e embora se possa rever os anteriores governos não é um plano fidedigno pois o panorama internacional é diferente e a estrutura da economia também é diferente”, Cristiano, 12º ano.

5 Exemplos de respostas deste terceiro perfil de compreensão aumentada: “O conhecimento do passado pode contribuir para ajudar em algumas medidas a ser (sic) impostas mas é preciso adaptar às situações presentes com o novo conhecimento. Consolidar as infraestruturas para a economia europeia não sofrer os efeitos das medidas a curto prazo, mas sim apostar em medidas a longo prazo que possibilitem o crescimento económico”, Rui, 12º ano.

Figuras 9 e 10: Distribuição das amostras do 9º e 12º anos segundo o perfil de compreensão.



Os alunos de 9º ano apresentam uma visão mais fixista da disciplina, condicionando-a ao estudo do passado. Valorizam metodologias de aprendizagem assentes na memorização para que possam fazer a exposição dos conteúdos nos testes de avaliação. Portanto, a estratégia mais valorizada é a sistematização de conteúdos para a sua reprodução nos momentos de avaliação escrita. O facto de a amostra de 9º ano estar mais sujeita aos condicionalismos temporais, em resultado do reduzido tempo letivo semanal atribuído à disciplina, pode justificar a predisposição a uma aprendizagem mais memorística. Da mesma forma, a condicionante tempo pode implicar uma maior dificuldade em explorar situações-problema e/ou o trabalho com a análise de fontes.

Pelo contrário, na amostra de 12º ano, a relação passado/presente assume maior relevância nas concepções de História destes alunos, aproximando-se de uma História-problema. O nível etário, associado a uma maior maturidade, bem como a estrutura mental mais organizada, podem ajudar a compreender a maior valorização da relação passado/presente nas suas concepções de História. Além disso, as opções dos alunos retratadas nos inquéritos recolhidos, apontam para uma aprendizagem significativa, com uma maior predisposição para participarem ativamente na ampliação do conhecimento, revelando uma atitude mais reflexiva face aos desafios propostos. Face ao exposto, trata-se de uma concepção mais significativa da aprendizagem em que, segundo Ausubel “o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens.” (apud Alegro, 2008: 24). Segundo esta teoria, ocorre uma aprendizagem significativa, quando os alunos conseguem ativar as suas concepções prévias sobre determinado assunto, integrando de forma organizada e coerente, a nova informação no quadro mental já existente. Da mesma forma, a teoria de Ausubel mostra que os alunos, independentemente das suas características socioeconómicas ou da sua idade, conseguem aprender de forma significativa. Para isso, é importante olhar para o estudante não pela ausência do conhecimento em falta, mas sim pela estrutura cognitiva que apresenta e auxiliá-lo a integrar a nova informação de forma reflexiva e com sentido.

O ano de escolaridade e as concepções que apresentam acerca da disciplina parecem condicionar o seu posicionamento nos níveis de progressão. Contudo, esta análise não é assim tão linear pois há alunos de 9º ano que revelam narrativas mais reflexivas do que alguns alunos de 12º

ano. Portanto, é preciso ter algum cuidado com as generalizações. Segundo Lee (1994), o raciocínio histórico operacionaliza-se com oscilações, pelo que os alunos podem pensar de forma simplista numa situação e de uma forma mais elaborada noutras. Da mesma forma, Barca (2004) considera que apesar do pensamento histórico progredir com a idade e o ano de escolaridade, ocorrem oscilações individuais e de grupo em resultado de vários fatores, nomeadamente as experiências e os contextos em que os alunos se inserem.

De qualquer forma, a reorientação da vida prática dos alunos, em função do passado histórico raramente foi observado, o que revela a necessidade de repensar “o que ensinar” e “como ensinar”, a fim de se melhorar o grau de consciência histórica dos alunos. Neste contexto, há que colocar a tónica na narrativa histórica, como forma de expressar a consciência histórica dos alunos. Através dos perfis de pensamento, construídos em função das suas narrativas, podemos observar que apresentam diferentes níveis de consciência histórica, o que revela que a maneira como a disciplina é apropriada pelos alunos é muito variável. Com efeito, a amostra de 9º ano apresenta níveis de compreensão mais restrita relativamente à forma como efetua a relação passado/presente, situando-se no Perfil 2 da categorização proposta, ao contrário da amostra de 12º ano que se posiciona no Perfil 3 da categorização adotada.

Assim, apesar do processo de ensino-aprendizagem ser orientado para o desenvolvimento da consciência histórica, na verdade tal não é reconhecido por todos. Por isso, para desenvolver a consciência histórica nos alunos, é importante que adquiram uma visão mais dinâmica da disciplina, não a relegando para o estudo do passado. O trabalho em sala de aula deve basear-se numa História-problema, de modo a que os alunos sintam que são agentes ativos do conhecimento. Como afirma Barca, “uma consciência histórica para este tempo exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes” (2007: 116-117).

Assim, é preciso desenvolver pesquisas mais profundas sobre o processo ensino-aprendizagem da história, nomeadamente ao nível do currículo, metodologias e processos cognitivos, articulando-as com pesquisas sobre a consciência histórica. No entanto, ainda estamos numa fase de construção das metodologias de investigação em consciência histórica. Como o próprio Rüsen afirma: “This problem is experienced because these types generally in a mixed form and may vary to context in which historical consciousness is formed. Specific means of investigation still have to be developed” (2001: 35). Foi esse o nosso esforço com o presente trabalho.

Referências bibliográficas

- Ahonen, Sirkka (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education?. *J. Curriculum studies* vol. 37, nº 6, 697-707.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alegro, R. C. (2008). *Conhecimento prévio e a aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. S. Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Alves, C. R. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. S. Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barca, I; Gago, M. (2000). De pequenino se aprende a pensar-formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal. Lisboa: Associação de Professores de História (Coleção *Cadernos pedagógico-didáticos A.P.H.* nº 23).
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. in Isabel Barca (org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 20-44.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, vol. 2, 13-24.
- Barca, I.; Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 1, 239-261.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: idéias em História. *Perspectiva*, vol. 22, nº 2, 381-403.
- Barca, I. e Gago, M. (2004). Usos da narrativa em história. in *Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais*. Braga: Universidade do Minho, 29-40.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 5-9.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 115-126.
- Berbert, C. O. (2010). *Teoria da História e Filosofia da História: uma análise das relações entre a epistemologia, a metodologia e o pensamento especulativo*. Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Bloch, M. (1965). *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América.
- Cerri, Luis Fernando (2011). Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educ. Real.*, vol. 36, nº 1, 59-81.
- Collingwood, R. G. (1986). *A ideia de história*. 6ª ed., Lisboa: Editorial Presença.
- De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Febvre, L. G. (1981). *O nascimento da moderna historiografia*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Gago, M. (2007). Concepções do passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, nº 1, 127-136.
- Le Goff, J. (1984). Passado/Presente. In *Enciclopédia Einaudi*. Vol. I, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 293-310.
- Lee, Peter (1994). Progression in children's history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, nº 3, 5-13.
- Lee, Peter (2002). Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. *American Educational Research Association annual meeting*: Nova Orleães. (disponível em <http://centres.eter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm>, consultado em 1/12/2015).
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo*. Évora: Colibri.
- Medeiros, D. (2005). *A formação da consciência histórica como objecto do ensino da História no ensino médio: o lugar do material didáctico*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História – Ensino Básico*. Lisboa: ME – DEB.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação (2002). *Programa de História A*. Lisboa: ME – DES.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação (2013). *Metas de Aprendizagem para a disciplina de História – 3.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa: ME-DGIDC.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História – 3.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa: ME-DGIDC. (disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf, consultado em 02/08/2021).

Mitre, E. (1997). *Historia y pensamiento histórico: estudio y antología*. Madrid: Cátedra.

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.

Pelizzari, A.; Kriegl, M.; Baron, M. P.; Fink, N.; Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, vol. 2, nº 1, 37-42.

Rémond, R. (2002). *Introdução à História do nosso tempo*. 2ª ed., Lisboa: Gradiva.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: Fundamentos da Ciência Histórica*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Vol. 1. Brasília: Ed.UnB.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC. (disponível em <http://www.japanesehistory.de/docs/ruesenhistoricalconsciousness.doc>, consultado em 25/11/2015).

Rüsen, J. (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Vol. 1, nº 2, p. 7-16 (Ponta Grossa, PR).

Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Vol. 3. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2007). *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Vol. 2. Brasília: Ed. UNB.

Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, nº 2, 163-209.

Schmidt, M. A.; Garcia, T. B. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História". *Cadernos do CEDES*, vol. 25, nº 67, 297-308. (disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf, consultado em 01/12/2015).

Walsh, W. H. (1951). *An introduction to Philosophy of History*. London: Hutchinson's House University Library.

