

39

Revista Portuguesa de História

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Instituto de História Económica e Social
Coimbra 07

Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino*

ISABEL BARCA
Universidade do Minho

No campo do Ensino da História existem sempre pressupostos teóricos que importa serem explicitados. Tais pressupostos, que emergem de forma coerente ou incoerente nos discursos e práticas de legisladores, formadores e alunos, advêm de opções do domínio epistemológico, assentes tácita ou explicitamente em determinado(s) paradigma(s), seja a nível da natureza do conhecimento histórico seja a nível da lógica e resultados esperados no plano educacional. As dificuldades que se observam na realidade escolar, em que há professores a queixar-se de que os alunos “não sabem nada” e há alunos a desabafar que “a História é uma seca”, resultam em parte da falta de consistência entre as teorias e as práticas, como se o fosso entre estas duas componentes do conhecimento estivesse condenado a perpetuar-se.

Para que a educação histórica formal se processe satisfatoriamente será prioritário problematizar-se – em ordem a alguma clarificação – um conjunto de questões relacionadas com o saber histórico e a ‘didáctica’ da História hoje, como por exemplo:

* Trabalho no âmbito do Projecto “Consciência Histórica – Teorias e Práticas (II)”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT.

1. *Que modelo de saber histórico veicular às crianças e jovens de um país europeu em inícios do séc. XXI?*
2. *Que relações podem existir entre a investigação existente no domínio da educação histórica e os modelos de saber histórico e educacional?*
3. *Que tipo(s) de Ensino de História praticar, em coerência com paradigmas actualizados de saber histórico e de propostas educacionais?*

O debate epistemológico e a educação histórica

O primeiro núcleo de questões: “*Que modelo de saber histórico veicular às crianças e jovens de um país europeu em inícios do séc. XXI?*” prende-se com a necessidade de dar sentido à disciplina de História no actual currículo português. A Educação forma para uma determinada sociedade, com características e exigências próprias. Para tal, procurará promover o conhecimento nas formas de produção que ela própria valoriza. Em relação ao conhecimento histórico, qual o estado da arte, pelo menos no âmbito da cultura ocidental?

Costuma ser amplamente referido que a História pode ser encarada como uma narrativa do passado. Ora esta afirmação *tout court*, como provém de variados quadrantes teóricos implica uma polivalência de conceitos alguns deles antagónicos entre si. Fulbrook (2002) analisa algumas dessas diferentes posturas epistemológicas em busca de respostas a questões como:

- *To what extent are paradigms open to change rooted in some form of belief in the possibility of extra-paradigmatic access to the ‘real past’?*
- *Is there some way of adjudicating among them and searching for a single ‘super-paradigm’ (in the Kuhnian sense of a mature science); or is there something about the nature of historical inquiry which means that there will inevitably, and always, be a number of separate, competing, coexisting, mutually incompatible paradigms among which one cannot choose on mutually agreeable grounds?*
- *If the latter is the case, what does this mean for the nature of history, or the status of historical knowledge as ‘truth’ about the past?* (p. 49)

Por conseguinte, se apenas se se propuser, por exemplo, o ‘uso da narrativa na aula de História’, sem que isto seja discutido nas suas implicações epistemológicas e educacionais, corre-se o risco de contribuir mais para uma confusão conceptual do que para a qualidade da aprendizagem histórica.

Mas do ponto de vista quer do debate actual em torno da História quer da investigação em educação histórica tal proposta – de usar a narrativa histórica na aula – parece efectivamente ser desejável. Portanto, importa explicitar que sentidos atribuem historiadores, filósofos da História e educadores históricos à narrativa em História. Em termos epistemológicos, será ela (entre outros aspectos):

- Uma simples descrição ou uma descrição/explicação do passado?
- Uma narrativa de sentido único (‘a grande narrativa’) ou que admite pontos de vista concorrentes?
- Uma narrativa de tipo literário, em que a interpretação do passado em História é encarada com estatuto semelhante ao da ficção (‘a História como ficção’) ou uma narrativa numa lógica de ‘objectividade perspectivada’?

A ideia de que a História deverá fornecer uma cópia do passado, isto é, deverá pura e simplesmente tentar descrever o ‘que realmente se passou’ é uma tendência legada do positivismo de tipo rankeano e que hoje talvez apenas se manifeste ao nível do senso comum. Esta tendência inscreve-se num modelo de objectividade científica considerado hoje já ultrapassado, e que busca atingir a verdade através de um método que respeite a neutralidade “absoluta”.

Oposta a esta escola que concebia a narrativa histórica como relato, sem assumir as (intrínsecas) teias de causalidade, desenvolveu-se-se uma outra linha positivista, influenciada por Comte e Marx, que buscava explicações científicas abrangentes da realidade social de forma a que pudesse estabelecer-se a previsibilidade no devir social. Estas duas posições deram origem a variadas abordagens e a polémicas acesas que marcaram todo o séc. XX não só no campo historiográfico como no político e, conseqüentemente, no educativo. Uma das linhas divisórias entre estas duas posições situa-se talvez na questão da natureza da explicação em História: para o primeiro grupo a História tende a ser vista como o conhecimento de situações particulares e, por conseguinte, recusa qualquer tipo de generalizações em História, levando alguns dos seus autores, idealistas, a afirmar que a História não é ciência, é um saber paralelo à ciência e porventura mais complexo do que esta; para o segundo grupo, a História é uma ciência pelo menos no plano metodológico, e recorre a algumas generalizações embora não procure a previsibilidade.

A escola estrutural, que marcou fortemente a historiografia do séc. XX, opôs-se ao primeiro grupo, de influência rankeana, que se centrava em estudar o acontecimento, o factual imediato, “a espuma do tempo”. Os estruturalistas entendem a História como uma ciência social que procura explicar o fenómeno na

sua totalidade, colocando o acontecimento na sombra para buscar, numa dimensão interdisciplinar, a compreensão da longa duração (uma abstracção generalizante?). Neste sentido da explicações globalizantes sintoniza com a posição marxista, mas demarca-se dela ao privilegiar as persistências, tendendo a ignorar a importância dos movimentos humanos transformadores da sociedade.

Para os historiadores estruturalistas, a História é uma ciência social, explicativa, assente numa visão realista da ciência. E para estes, tal como na escola rankeana e na escola marxista, a História é considerada como uma produção objectiva (embora assente em pressupostos diferenciados). Tenderá a ser concebida como um conhecimento do passado de sentido único – aquilo a que os seus críticos chamam “a grande narrativa”.

As correntes pós-estruturalistas deram lugar a uma fragmentação de tendências historiográficas, vista por uns como a crise das Ciências Sociais e, por outros, como um sinal de vitalidade e feliz diversidade do saber. Volta-se ao conceito de narrativa mas sob novas perspectivas: num sentido amplo, e por influência do *linguistic turn*, ela significa qualquer discurso, qualquer produção historiográfica. Nesta acepção, até mesmo as histórias marxistas e estruturalistas são consideradas narrativas do passado, no pressuposto de que qualquer delas se arroga do estatuto de verdade única – “a grande narrativa”. E, com base na constatação de que existem várias narrativas do passado, concorrentes, tem surgido um saudável debate acerca dos novos contornos da objectividade histórica. Este debate reflecte uma mudança de paradigma do conhecimento, em que o ideal positivista de neutralidade “absoluta” é desacreditado, ganhando relevo a assumpção de que a interpretação do sujeito é incontornável em qualquer área do conhecimento e, por isso, a subjectividade em História é algo genuíno, desde que distanciada de interesses propagandísticos sejam de carácter político, religioso, económico ou outro. O movimento de aproximação da História aos ideais de neutralidade das “ciências exactas” dá-se agora em sentido inverso: são as ciências da natureza que rejeitam a designação de “exactas” e que reconhecem a subjectividade inerente a qualquer processo de produção do saber. Estas novas tendências têm tido eco no seio da historiografia portuguesa, conforme Torgal, Amado Mendes e Catroga reportaram (1996).

Nos debates recentes acerca da objectividade histórica, os autores assumem tendências diversas:

Há teóricos como Hayden White (1998) que, cultivando uma postura relativista acerca da possibilidade de se conhecer o passado, afirmam que as

‘estórias’ não se vivem, essas teias são uma construção do historiador a partir da evidência fragmentada. Neste sentido, a narrativa histórica é uma representação, é encarada como *uma ficção*.

Para outros teóricos preocupados em defender a objectividade em História, narrativa histórica significa um relato explicativo do passado que dá visibilidade ao tempo breve, que não atende apenas à análise do quadro conjuntural e estrutural. A esta tendência historiográfica, numa postura de realismo crítico e sem rejeitar o modelo estrutural, Lloyd (1993) chama ‘estruturista’:

Tanto as explicações sociais como comportamentais devem ser abordadas segundo a dupla perspectiva de acção e estrutura. O estruturismo metodológico aborda a explicação desenvolvendo conceitos de uma existência real e independente, e ainda de uma interdependência mútua dos indivíduos e das estruturas institucionais. (p. 46)

Nesta ideia de narrativa encontra-se uma mudança filosófica implícita quanto ao devir humano: os quadros estruturais condicionam, mas não determinam, as acções humanas, sendo o ser humano, como indivíduo, um agente do seu próprio tempo. Por isso, a História-ciência deve atribuir-lhe a relevância correspondente.

Em paralelo (ou convergência?) com esta tendência ‘estruturista’, que parte da reflexão sobre novas posturas resultantes da escola dos Annales, tem-se desenvolvido uma reflexão epistemológica no espaço anglo-saxónico numa linha que defende a natureza narrativa descritivo-explicativa da produção histórica. Nesta corrente, discute-se a produção historiográfica como sendo um conjunto de diversas narrativas do passado, fruto de pressupostos diferenciados, mas legítimos (Walsh, 1967; Atkinson, 1978). Martin (1998) e McCullagh (1998), entre outros, realçam que a validade relativa das versões históricas costuma ser avaliada pelos próprios historiadores segundo certos critérios partilhados, ‘pesando-se’ o seu poder explicativo, plausibilidade e consistência com a evidência disponível. Esta postura reconhece o papel do ponto de vista culturalmente contextualizado como um elemento inerente ao conhecimento histórico e que, portanto, não constitui um entrave à objectividade antes, pelo contrário, faz parte dela. A síntese a partir do cruzamento de vários pontos de vista, não necessariamente convergentes, constitui-se como uma tarefa do historiador que, ao estudar um dado passado, se defronta com fontes de mensagem diversificada. O resultado material deste labor é a narrativa histórica. *O seu poder explicativo pode ser ‘pesado’ relativamente a outras com as quais compete, à luz de critérios de consistência empírica e lógica.* Nisto consiste o

princípio de uma ‘objectividade perspectivada’, tal como tem sido discutido na Filosofia analítica da História.

Epistemologia e investigação em educação histórica

Um segundo núcleo de questões centra-se na problemática: *Que relações podem existir entre a investigação existente no domínio da educação histórica e os modelos de saber histórico e educacional?*

Com base no quadro teórico apresentado, defende-se aqui, para o Ensino da História, uma perspectiva epistemológica que, embora tendo em conta várias visões, procure ‘trabalhar’ o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objectividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica. Tal perspectiva justifica-se não só pela necessidade de criar pontes entre o saber académico e aplicado, como também pelos sinais decorrentes da investigação em cognição histórica, que apontam para a possibilidade de alguns jovens e até crianças estarem mentalmente disponíveis para raciocinarem em graus relativamente sofisticados, enquanto outros tendem a operar dentro de quadros mais simplistas ou ingénuos – num e noutro caso, a finalidade da aula de História será estimular o raciocínio histórico.

Com efeito, uma já vasta produção de estudos em cognição histórica, em vários países incluindo Portugal, têm proporcionado alguma luz acerca de concepções diversificadas sobre o saber histórico demonstradas por crianças, jovens e adultos historicamente letrados. Estas concepções devem ser conhecidas por quem ensina História, pois só se pode modificar conscientemente aquilo que se conhece. Peter Lee (2003), um dos autores mais influentes neste campo de pesquisa, cartografou as ideias de crianças e jovens em termos de compreensão histórica, categorizando-as em níveis de elaboração:

1. Tarefa não alcançada
2. Confusão
3. Passado deficitário
4. Estereótipos genéricos
5. Ideias do passado por analogia com o quotidiano
6. Compreensão histórica restrita
7. Compreensão histórica contextualizada

Também em Portugal se tem desenvolvido esta linha de pesquisa em torno das ideias de alunos sobre a História. Num primeiro estudo sobre ideias dos alunos acerca da provisoriedade da explicação histórica (Barca, 2000), os adolescentes portugueses apresentaram padrões conceptuais diversos quanto a questões de objectividade. As ideias apresentadas pelos alunos que constituíram a amostra do estudo (119 alunos no 7º, 9º e 10º ano, que tinham estudado a Expansão Portuguesa no ano curricular anterior), foram categorizadas segundo o modelo de progressão conceptual:

1. A ‘estória’
2. Explicação restrita
3. ‘Quantos mais factores melhor’
4. Uma explicação consensual?
5. Perspectiva

Muitos alunos mostraram-se pouco atentos a noções de distanciamento metodológico revelando desde um pensamento não explicativo (‘a estória’, nível 1), com respostas fragmentadas ou descritivas – sobretudo os alunos mais novos – ou uma ‘explicação restrita’ (nível 2), assente num ou dois factores ou – a maioria – de mera valorização de uma explicação multifactorial (nível 3). Nos padrões de pensamento descritivo os alunos ou não distinguiam diferenças entre várias versões, ou não mostravam disposição para pensar *sobre* a História, ou consideravam que ‘quem viveu naquele tempo podia contar melhor o que se passou’. Nos padrões de pensamento explicativo restrito, as versões tendiam a ser consideradas mais ou menos correctas e, para alguns destes alunos, numa postura de cepticismo ingénuo próxima do que Atkinson designa paradigma de observação directa, consideravam que ‘uma testemunha da época explicaria melhor porque viu’ ou então, um ou outro recusava-se a avaliar a validade das versões porque ‘não estava lá’ (Barca, 2005). Nos padrões de pensamento que valorizaram a agregação de factores, diversas versões históricas eram aceites como sendo fruto de diversos factos e/ou opiniões, sem problematização, considerando que ‘a soma de factores é melhor’.

Alguns alunos, contudo, mostraram ideias já ligadas a uma preocupação com o questionamento da objectividade. Em posturas baseadas no critério de neutralidade absoluta para testar as diferentes explicações (‘uma explicação consensual?’, nível 4), uns defendiam a necessidade intransigente de obter consenso entre os historiadores, num padrão positivista:

Penso que devia fazer-se um estudo que juntasse pessoas autorizadas para analisarem os factos existentes e assim terem a possibilidade de conseguir uma opinião completa, uma coisa imparcial, algo que pudesse ser neutral, e depois de analisarem os factos, eles iriam alcançar realmente uma conclusão: são estas as razões! (Rui, 9º ano, 17 anos)

Outros alunos, assumindo que o ideal de neutralidade ‘absoluta’ era inatingível, tendiam para uma atitude de cepticismo quanto à História:

Cada historiador só mostra o lado dos factos que lhe interessa, uns a querer mostrar que os portugueses não eram tão bons como pareciam, outros a dizer o contrário, etc.

Não [existe uma explicação melhor], porque cada uma delas só fala do que [o autor] acha mais importante e não em todos os factos. (Mário, 7º ano, 13 anos)

A um nível de pensamento mais sofisticado, ultrapassando o critério de neutralidade absoluta, um número restrito de alunos do 11º ano reconheceu como legítima a existência de diferentes explicações históricas sobre o mesmo assunto, apresentando argumentos para defender as suas posições. Alguns rejeitavam a possibilidade de uma versão ser mais válida do que as outras, desconstruindo a sua autoria em função do contexto de produção; e outros, reconhecendo diferenças de contextos de produção, aceitavam a possibilidade de testar a validade das versões com base em critérios tais como a plausibilidade das situações ou a confirmação/refutação da evidência, como afirmou a Lurdes (11º ano, 17 anos):

[Uma explicação pode ser melhor] se for mais explícita e justificada, de forma a ‘quebrar’ os argumentos das outras. Não há verdades definitivas e nada me garante que essa explicação não possa ser posta em questão.

Da Investigação às Práticas de Educação Histórica

Os dados existentes sobre educação histórica, quer no plano da investigação que assenta em debates epistemológicos actualizados, quer no plano da implementação curricular efectiva em escolas de alguns países (nomeadamente no Reino Unido), fornecem-nos motivos para acreditar numa inter-relação positiva de práticas de aula e dados de investigação. Como responder então a este terceiro núcleo de questões:

Que tipo de Ensino de História praticar, em coerência com paradigmas actualizados de saber histórico e de propostas educacionais?

A ponte entre a investigação e a acção pode ser feita com sucesso na aula de História em Portugal – e está a ser feita, no âmbito de experiências realizadas em sala de aula quer por mestrandos, apoiadas e supervisionadas na disciplina de Metodologia do Ensino de História, quer por estagiários e outros professores em formação contínua, em Portugal e no Brasil (ver, entre outros, Schmidt e Garcia, 2007). Como exemplo desta abordagem, apresentam-se elementos de um caso concreto de iniciação à investigação em educação histórica, de exploração de ideias substantivas dos alunos acerca de conceitos relacionados com a Reforma religiosa na Europa quinhentista. Esta experiência, realizada por uma equipa constituída por Adriano Fernandes, Marília Gago, Maria dos Anjos Morais e Olga Sardoeira (2000), foi implementada em aulas de 8º e 11º anos, no decurso da unidade didáctica em que tais conteúdos se integram.

Unidade sobre Reforma protestante, Contra-Reforma e Reforma católica

- Em fase anterior às respectivas aulas, foi apresentada aos alunos uma ficha para levantamento das suas ideias prévias acerca de conceitos como ‘Cristão’, ‘Católico’, Reforma.
- As ideias prévias apresentadas pelos alunos – de uma diversidade surpreendente – foram analisadas no seu sentido substantivo mais evidente e categorizadas qualitativamente segundo um conjunto de níveis simples, desde as ideias menos às mais válidas historicamente. Esta análise de ideias em progressão foi tipificada assim: nível 1, sem resposta ou resposta incoerente, quando não era possível descortinar um sentido naquilo que foi expresso; nível 2, ideia alternativa, quando o sentido apresentado se afastava do contexto histórico em causa (ex.: “a reforma é aquilo que os mais velhos recebem quando deixam de trabalhar”); nível 3, ideia aproximada, quando o sentido atribuído se integrava apenas parcialmente no conceito que se indagava (ex.: “cristão é aquele que vai à Igreja” e “católico é o mesmo que cristão”); nível 4, histórico, quando o sentido parecia ser fiel, em traços gerais, ao contexto histórico que iria explorar-se (ex.: “cristão é aquele que acredita em Jesus Cristo” e “católico é um cristão que respeita os ensinamentos do Papa”).
- Pela análise das ideias recolhidas, concluiu-se que as ideias tácitas dos alunos sobre um conceito tão familiar como o de “cristão” exige atenção particular dos professores de História. A par de os alunos revelarem uma experiência

- quotidiana inserida em contextos sociais muito homogêneos no plano das práticas religiosas (na região do Minho), este quadro conceptual indiciou também uma problematização insuficiente na aula de História destas (e outras) questões cruciais para entender o Outro, no passado (sobre ideias de alunos acerca de Religião, a experiência desenvolvida em sala de aula por Gaiteiro, Marques e Sousa, a publicar brevemente, acrescenta dados interessantes).
- As aulas foram preparadas seguindo o conceito de uma ‘aula-oficina’ assente nos princípios decorrentes da investigação em educação histórica, contemplando momentos de exposição, trabalho de pares e debate. Procurou-se desenhar um conjunto de tarefas de forma a integrar questões problematizadoras sobre fontes históricas veiculando pontos de vista diversificados. Foi também tido em conta que essas tarefas fossem coerentes com a necessidade de clarificação e aprofundamento das ideias prévias diagnosticadas.
 - No início das aulas sobre Reforma religiosa, exemplos dos diversos sentidos atribuídos pelos alunos aos conceitos que iriam ser tratados foram exibidos em acetato, com a indicação de que tais ideias prévias iriam ser discutidas pelos alunos no final das aulas destinadas ao tema.
 - Fez-se uma breve contextualização expositiva, com auxílio de uma fonte iconográfica, seguindo-se a localização espaço-temporal da problemática em diálogo extensivo à turma, e com recurso ao manual.
 - Desenvolveu-se a seguir o trabalho de pares em torno da competência de interpretação cruzada de fontes utilizando-se, entre várias outras, os bem conhecidos excertos de textos de Lutero e do Concílio de Trento, bem como duas fontes iconográficas, uma do séc. XVI e outra sobre conflitos religiosos actuais. Na figura 1 apresenta-se um exemplo de questionamento dessas fontes, que procura promover a literacia histórica a um nível que ultrapasse a mera reprodução da mensagem veiculada.

1 - Responde, com o(a) teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões:

- 1.1 - Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifica a tua resposta.
- 1.2 - Consideras que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança no que diz respeito às suas crenças religiosas? Justifica a tua resposta.
- 1.3 - Consideras que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento 1? Justifica a tua resposta.

1.4 - Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifica a tua resposta.

2 - Do confronto de ideias com o teu (tua) parceiro(a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram.

Figura 1 – Desenvolvimento da competência de interpretação de fontes em História

- Após as tarefas que foram desenvolvidas pelos alunos com apoio dos professores, procedeu-se à síntese das aprendizagens, com a apresentação dos trabalhos de grupo e debate de ideias e reflexão em torno da ‘historicidade’ de valores como diversidade e liberdade de expressão de pensamento, coerência e tolerância religiosas. Neste debate, procurou-se que jovens argumentassem e contra-argumentassem, sem esquecer os dados das fontes que interpretaram. E não houve, assumidamente, a preocupação de encontrar a conclusão certa, igual para todos.
- Como finalização da unidade, os alunos foram confrontados com a ficha inicial em que tinham apresentado as suas ideias prévias, sendo então convidados a refazer as suas respostas às mesmas perguntas, com base no que tinham aprendido. Esta tarefa, de metacognição, provocou algum entusiasmo entre os jovens, pois experienciaram um momento de autonomia no que respeita ao controlo das suas próprias aprendizagens.
- As respostas dos alunos a esta segunda ficha de levantamento de ideias foi analisada segundo a mesma metodologia da ficha inicial. Os resultados – em termos de qualidade conceptual das respostas e consequente distribuição de frequência pelos níveis propostos – foram objecto de comparação e de reflexão quanto à eficácia das aulas implementadas. À luz destes e de outros resultados, a avaliação da experiência pela equipa de mestrandos foi francamente positiva e forneceu pistas para um trabalho que se processa, no âmbito do Mestrado e em outras situações de formação.

A concluir: o papel do professor que não se limite a simples expositor e gestor de diálogo, mas assuma uma postura de professor-investigador social, poderá ganhar a maioria dos seus alunos não só para o gosto pela História mas também para competências mais avançadas, segundo princípios já experimentados com sucesso nas práticas de aula:

- a) Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico; parte-se do mundo conceptual dos alunos para ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História;

- b) Formulação de questões desafiadoras, de forma a que a História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana, e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens;
- c) Proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas com pontos de vista diferenciados, para que os alunos aprendam vários níveis de leitura do que é ou não é dito, uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões;
- d) Implementação de tarefas de aula variadas, em que se contemplem momentos de trabalho intelectual individual e de pequeno grupo (em pares, por exemplo), cuidadosamente planeados quanto a questões a resolver e fontes a utilizar;
- e) Análise da evolução conceptual ocorrida nas aulas através de fichas breves e simples, em momentos pré e pós-unidade didáctica – um ‘termómetro para medir’ o pensamento histórico dos alunos;
- f) Envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens – exercícios de meta-cognição, que imprimem auto-confiança e sentido de autonomia responsável.

A montante e nos bastidores deste trabalho de aula, que tem como finalidade contribuir para uma maior Literacia e Consciência Histórica dos jovens portugueses, cabe-nos a nós, formadores de professores de História, equipá-los melhor com apetências de reflexão em torno do que é a História e, sobretudo, com competências de utilização de fontes com mensagens diversificadas (ver Barca, 2001; Magalhães, 2003). Investigadores da História e da Educação Histórica têm uma tarefa convergente: consciencializar os professores da natureza e potencialidades da História dentro de um quadro teórico actualizado, e fornecer-lhes argumentos válidos para justificar o papel desta disciplina no currículo. A nós, formadores no âmbito da ‘Didáctica’ ou da ‘Educação Histórica’, cabe-nos ainda, especificamente, o desafio de tentar aplicar com os professores propostas de tarefas inovadoras, algumas delas sustentadas na investigação (Donovan & Bransford, 2005; Barca & Gago, 2006). O desenvolvimento de competências históricas, designadamente de análise de fontes com mensagens diversificadas, de sínteses construídas a partir delas, de compreensão dos sentidos da vida no passado *com base na evidência*, é de importância fundamental para que os profissionais do Ensino de História possam contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor, por vezes encarada em

função de interesses particulares, exclusivistas e mesquinhos, outras vezes entendida como sentido humano ou, mesmo até, planetário.

Referências

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. London: MacMillan.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal for History Teaching, Learning and Research*, June, vol 1, nº 2, pp. 7-20.
- Barca, I. (2005). 'Till new facts are discovered': students' ideas about objectivity in history. In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. (eds), *Understanding History: Recent research in history education* (pp. 68-82). London: Routledge Falmer.
- Barca, I. & Gago, M. (2006). *Epistemologia e Investigação em Ensino de História*. Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Fernandes, A., Gago, M., Morais, M. A. & Sardoeira, O. (2000). *Concepções de alunos sobre a Reforma protestante, a Contra-reforma e a Reforma católica*. Trabalho no âmbito da Metodologia do Ensino de História, Mestrado em Educação – especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho (não publicado).
- Fulbrook, M. (2002). *Historical Theory*. London: Routledge.
- Gaiteiro, F., Marques, I. & Sousa, P. (no prelo). Ideias de alunos sobre o conceito de Religião. In Barca, I. & Schmidt, M. A. (orgs), *Actas das v Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). 'Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': Compreensão das pessoas do passado. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lloyd, C. (1993). *As estruturas da História*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- Magalhães, O. (2003). *Concepções de professores sobre História e ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri.
- Martin, R. (1998). Progress in historical studies. In Fay, B., Pomper P. & Vann, R. (eds), *History and Theory, Contemporary Readings* (pp. 377-403). London: Blackwell.

- McCullagh, C. B. (1998). *The truth of history*. London: Routledge.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. (2006). *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, vol I & II – *Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Curitiba: UFPR / Positivo.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. (2007). Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.1- Educação Histórica, pp. 186-196. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/schmidtgarcia.pdf> [10.01.2008].
- Torgal, L. R., Amado Mendes, J. & Catroga, F. (1996). *História da História de Portugal, sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Walsh, W. H. (1967). *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson.
- White, H. (1998). The historical text as a literary artifact. In Fay, B., Pomper P. & Vann, R. (eds), *History and Theory, Contemporary Readings* (pp. 13-33). London: Blackwell.