

Aprendizagem Conceitual e/ou Orientação Histórica? Apropriações e usos do conceito de Consciência Histórica por investigadores portugueses¹

Miguel Miranda Ribeiro²

Resumo

Existem duas concepções que são muito importantes nas discussões atuais sobre ensino e aprendizagem histórica, a aprendizagem conceitual e a orientação histórica. Na primeira a aprendizagem é entendida como o desenvolvimento de raciocínios pautados numa epistemologia própria do conhecimento histórico (LEE, 2006). Já na segunda o aprendizado da história é entendido como processo no qual os sujeitos dão novos significados subjetivos às experiências temporais, a partir de interpretações que geram novas orientações (RÜSEN, 2007). O presente artigo é resultado de um subprojeto, vinculado a um projeto de pesquisa que problematiza a forma como essas duas concepções de aprendizagem histórica são apropriadas e articuladas em pesquisas no Brasil e em Portugal. Essas pesquisas, que se identificam pelo termo Educação Histórica, constituem um conjunto significativo de trabalhos científicos, que inicialmente centralizaram suas preocupações sobre a aprendizagem conceitual de crianças e jovens. Entretanto, a questão da orientação histórica passou a ganhar força nos últimos anos, e o projeto ocupa-se de analisar vários aspectos desses estudos a partir das concepções de aprendizagem adotadas. Como um subprojeto, o presente trabalho selecionou uma base documental específica, assim como um espaço e um recorte temporal próprios para análise. A investigação concentrou-se na produção da Educação Histórica em Portugal, no período 2001-2010, no qual investigamos os usos e apropriações do conceito de Consciência Histórica por investigadores desse país. Em síntese, a proposta consistiu em analisar de que formas a presença do conceito de consciência histórica, nos estudos portugueses, mobilizou a preocupação em relacionar aprendizagem conceitual e orientação histórica. Algumas inferências e constatações foram formuladas neste trabalho, destacando-se a observação de uma diversidade de concepções de consciência histórica presente nessas produções e de uma dificuldade em se vincular o relacionamento direto entre aprendizagem de conceitos e epistemológicos e orientação histórica por parte dos sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Conceitos Epistemológicos; Consciência Histórica.

¹ Projeto desenvolvido com apoio de bolsa de iniciação científica, por meio de edital de fomento da PRPPG-UNILA, sob orientação do professor Eder C. de Souza.

² Discente do curso de Licenciatura em História da UNILA. E-mail: miguelmiranda1804@gmail.com

1. Introdução, Justificativa e Objetivos

Na atualidade alguns debates sobre aprendizagem histórica tem se estruturado principalmente em torno de duas concepções, apesar da existência de outros paradigmas que não serão abordados nesta pesquisa. Estas duas concepções são: a aprendizagem conceitual e a orientação histórica. Essas preocupações possuem sua gênese em diferentes momentos da Educação Histórica. A primeira deriva da influência de estudos ingleses (LEE, 2006; LEE, ASHBY & DICKINSON, 1996), que surgiram nos anos 1960 e apontaram para a necessidade de compreensão e estímulo à progressão conceitual na aprendizagem histórica de crianças e jovens, entendendo que esses conceitos, tais como evidência, inferência, causa e consequência, mudança, significância e empatia histórica, seriam ligados ao domínio epistemológico da história.

Os ingleses denominam estes de “conceitos de segunda ordem”, em oposição aos conceitos de “primeira ordem”, ou “substantivos”, que remetem ao resultado das investigações históricas e não às noções utilizadas e mobilizadas na construção desse conhecimento.

Já a segunda concepção, a orientação histórica, que está presente de forma tímida nos estudos ingleses, é a base principal dos estudos de alemães (RÜSEN, 2007; BERGMAN, 1989; VON BORRIES, 2009). O conceito de consciência histórica é o que sintetiza a preocupação desses trabalhos, pois relaciona a aprendizagem histórica a uma necessidade de orientação histórica, por isso experiência, interpretação e orientação seriam as três operações da consciência histórica, assim como esse processo o objeto central da aprendizagem histórica.

Essa influência alemã chegou a Portugal anos depois do contato e da difusão dos trabalhos dos pesquisadores ingleses. O mesmo não aconteceu no Brasil, porém este não é o nosso objeto de preocupação. O que nos ocupa neste trabalho são as formas de apropriação e articulação dessas duas correntes, com foco no conceito de Consciência Histórica. Destacamos, de antemão, que o diálogo entre estas duas teorias apresentou algumas problemáticas, que vamos ressaltar como objeto de reflexão para entender os desafios e

dificuldades dos estudos na área, com a intenção inicial de compreendê-los e não de resolvê-los.

Observamos que as articulações realizadas mostraram-se produtivas, porém implicaram em apropriações de conceitos, gerando alterações em seus significados e das possibilidades de aplicação nas investigações realizadas. Em meio a estes debates o conceito de consciência histórica, central para a orientação histórica, adquire relevância, passando a ser adotado por alguns pesquisadores da Educação Histórica para refletir sobre suas investigações. Inferimos que a utilização aleatória deste conceito e a falta de consenso sobre seu significado entre os autores, limitou a compreensão de sua natureza e de suas contribuições para a Educação Histórica. Nosso estudo traz dados que possibilitam demonstrar e analisar algumas dessas apropriações e significados atribuídos ao conceito de consciência histórica.

2. Desenvolvimento do Estudo

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi necessário um aprofundamento teórico na área da Educação Histórica. Após atingir uma compreensão da Educação Histórica suficientemente profunda para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico, que reuniu obras centrais da Didática da História e da *History Education*, investigando as possibilidades de relacionar as concepções de aprendizagem conceitual e orientação histórica. Visando o desenvolvimento de uma compreensão alinhada com o sentido original de tais vertentes teóricas deu-se preferência aos autores ingleses e alemães, para o estudo da *History Education* e Didática da História, respectivamente.

O corpo de análise do estudo engloba os trabalhos presentes nas atas das Jornadas de Educação Histórica, publicadas entre os anos de 2001 e 2010. O recorte temporal foi selecionado porque 2001 foi o ano em que foram publicadas as primeiras atas das Jornadas de Educação Histórica, evento realizado no ano 2000. Já o ano de encerramento da pesquisa é 2010, pois entendemos que, por tratar-se de evento anual, um período de 10 anos seria uma amostra válida para observar a entrada e influência inicial do conceito de consciência histórica nos debates da área, hipótese que se confirmaria, como evidenciado nas análises que se seguem.

O trabalho de seleção das fontes foi realizado da seguinte forma: primeiramente as atas de todas as jornadas realizadas entre 2000 e 2010 foram “garimpadas”, à procura de estudos que utilizassem da ideia de consciência histórica de forma explícita. Após este processo foram selecionados, dentre estes trabalhos, apenas os estudos de autores portugueses.

Em seguida foi realizada uma etapa analítica fundamentada na metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Nesta fase os documentos foram investigados com o intuito de levantar uma quantidade de dados ampla o suficiente para possibilitar a elaboração de categorias que auxiliem a responder os questionamentos base para o projeto. As apropriações do conceito de consciência histórica por pesquisadores portugueses foram enquadradas em categorias elaboradas nesta etapa.

Através desta metodologia buscou-se analisar a existência de implicações epistemológicas oriundas das articulações realizadas entre Aprendizagem Conceitual e Orientação Histórica. Procurando diagnosticar se essas apropriações constituem diálogos entre conceitos não propriamente convergentes, que por consequência geram estudos com problemas de adequação dos conceitos propostos às investigações desenvolvidas.

3. Discussão Teórica

Na década de 1960, na Inglaterra, surgiu um conjunto de estudos identificados pelo termo *History Education*, que possuíam como objetivo a “[...] tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem Histórica de crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p.13). Esta vertente da Educação Histórica desenvolveu-se através da articulação entre os conceitos substantivos e de segunda ordem.

Nesta perspectiva desenvolveu-se a ideia de aprendizagem conceitual, na qual o aprendizado de história ocorre mediante o desenvolvimento da capacidade dos alunos em “aprender a ler a história”. Trata-se da ideia de literacia histórica (LEE, 2006), na qual os indivíduos aprendem a ler a história através do domínio de conceitos de segunda ordem.

Paralelamente, na Alemanha, nos anos 1970, a Didática Histórica surge e propõe uma concepção da aprendizagem histórica como um processo no qual os sujeitos atribuem significados subjetivos às experiências temporais, gerando orientações. Esta vertente de

estudos passou a incorporar reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados a percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica.

Os estudos na área da Educação Histórica em Portugal, predominantemente, adotam a concepção de aprendizagem histórica apontada pela *History Education*. Entretanto, a perspectiva da orientação histórica passou a ganhar mais espaço em meados da primeira década deste século. Em meio a estes debates o conceito de consciência histórica, central para os alemães, passou a protagonizar as relações estabelecidas entre tais concepções. Entretanto, a maneira como este conceito tem sido utilizado em diferentes estudos evidencia uma falta de consenso sobre seu significado.

Considerando as variadas formas de utilização do conceito de consciência histórica encontradas durante a análise dos trabalhos de pesquisadores portugueses, presentes nas atas das Jornadas em Educação Histórica, o seguinte debate tornou-se importante para o rumo do estudo. Seixas (2015), aponta para uma problemática do conceito de consciência histórica:

Um segundo problema ao trabalhar com a 'consciência histórica' alemã em um ambiente educacional anglófono é bem conhecido e muito discutido e talvez mais fundamental: o eurocentrismo incorporado ao termo. Toda prescrição educacional é informada por valores; até que ponto os valores embutidos nos níveis de "consciência histórica" de Rüsen são especificamente europeus e até que ponto eles podem ser interpretados como valores humanos universais? (SEIXAS, 2015. p .29).

Este problema, segundo Seixas, surge da concepção da consciência histórica como algo pertencente à modernidade. Nesta perspectiva, a "consciência histórica" é uma conquista de culturas ocidentais, basicamente um objetivo para o ensino de história nas democracias liberais. Körber, em resposta a Seixas, sugere a existência de três versões de utilização do conceito de consciência histórica. As categorias criadas pelo autor são: versão restrita, versão abrangente e versão dois.

Na versão restrita, consciência histórica é compreendida como um conceito referente a uma compreensão linear, eurocentrada e singular da história e das mudanças às quais a humanidade está submetida. Através desta utilização do termo é possível elaborar modelos de progressão em consciência histórica, onde as concepções que estiverem mais próximas da perspectiva eurocêntrica e linear da história são consideradas mais desenvolvidas.

Na versão abrangente, a ideia de consciência histórica é aplicada a todas formas de pensamento histórico, em todas as culturas e épocas, sendo impossível a aplicação de modelos

de progressão. Porém, devido à variedade de tipos de consciência históricas existentes, torna-se necessário um trabalho de tipologia. Neste processo são elaboradas categorias de consciência histórica, sem que isto implique na superioridade de qualquer uma delas.

A versão dois tratanaest de uma concepção mais analítica, relacionada com o processo de construção de identidades e pertencimentos a um determinado processo histórico. Körber defende que a crítica de Seixas é aplicável somente a uma variante da utilização do conceito, a versão restrita. O detalhamento das três versões do conceito de consciência histórica, formuladas por Körber, pode ser visualizado na tabela abaixo.^{3*}

Tabela 1 – Conceitos de “consciência histórica” e algumas de suas consequências		
Versão 1		Versão 2
As disposições e características que definem a forma pela qual as pessoas produzem sentido ao passado na forma narrativa		A (o nível de) consciência de um determinado passado e história que é considerada dada, às vezes conectada com a ideia de histórias separadas (a própria e a dos outros) e um nível de aceitação de e/ou devoção para uma percepção de pertença nesta história e clamores por afiliação e fidelidade feita por ela.
Versão 1A (‘Definição Restrita’)	Versão 1B (Definição Ampla)	
No sentido integral, o termo “consciência histórica” aplica-se ao moderno conceito ocidental, formado somente por ideias, que concebe a história como uma corrente complexa e singular de mudanças às quais a humanidade está submetida.	O termo “consciência histórica” aplicado a todos os padrões e formas de através das quais se forma o pensamento histórico em todas as culturas e épocas.	
Nos primórdios e em diferentes culturas, pessoas pensaram historicamente, mas não tinham necessariamente uma ‘consciência histórica’ nesse nível.	Todo mundo tem ‘consciência histórica’, mas (possivelmente) em diferentes formas e níveis de elaboração.	
Similarmente, as pessoas hoje podem ter diferentes formas de pensamento histórico, mas se e em que nível eles mostram ‘consciência histórica’ é possível pesquisar.	Quanto e por quais critérios estas formas diferem entre ‘culturas’, períodos de desenvolvimento histórico e indivíduos, necessita ser discernido pela pesquisa.	
Se os alunos adquirem consciência histórica depois de passar por fases ou fases de outras formas (imperfeitas) está sujeita à pesquisa, também.	O termo ‘consciência histórica’, contudo, não é reservado para uma dessas versões somente. Tipologias são necessárias.	

^{3*} Tabela extraída de Körber (2016), traduzida por Eder C. de Souza.

4. Análises

Em meio à leitura do corpo de análise foi possível constatar a existência de uma falta de consenso a respeito da ideia de consciência histórica, às vezes mais alinhada com a Didática da História ou com a *History Education*. Tendo em vista esta variedade de apropriações, teve início um processo de categorização, que busca mapear padrões existentes nesta diversidade. Neste momento, torna-se necessário esclarecer que neste artigo defende-se que a versão de consciência histórica que mais aproxima-se do significado original do conceito é a versão ampla. Considera-se que tal versão, dentre todas, é a que se baseia majoritariamente nas ideias de Rüsen e da Didática da História.

Para o processo de categorização do trabalho foram adotadas as categorias de consciência histórica elaboradas por Körber. Através da análise dos estudos selecionados, enquadraram-se as concepções de consciência histórica presentes nessas nas referidas categorias. Para além da três categorias elaboradas por Körber, uma quarta categoria também mostrou-se necessária ao longo da análise. Trata-se de uma categoria destinada apenas a estudos que utilizam o conceito sem desenvolvê-lo de maneira que seja possível enquadrá-lo em alguma das demais categorias. Sendo assim as categorias adotadas neste trabalho serão: versão restrita, versão ampla, versão analítica e versão indefinida.

Ano / Versão	Restrita	Analítica	Ampla	Indefinida	Total
2001	0	0	0	0	0
2002	0	0	0	0	0
2003	1	0	0	0	1
2004	0	0	0	0	0
2005	2	1	0	0	3
2006	2	0	1	1	4
2007	0	1	3	0	4
2010	0	0	3	1	4

Os dados levantados pelo estudo através dos 16 textos selecionados e analisados no período do recorte desta pesquisa, foram organizados na tabela acima, para que seja possível acompanhar os raciocínios que foram realizados em meio ao processo analítico. A tabela exhibe a relação entre a utilização das diferentes versões de consciência histórica em trabalhos das Jornadas de Educação Histórica por ano.

4.1 - Versão restrita

O primeiro estudo que utiliza-se da ideia de consciência histórica dentro das Atas da Jornadas em Educação Histórica apareceu na terceira edição deste evento, em 2003, publicado por Luís Alberto Marques Alves. Neste artigo, intitulado de *Investigação e práticas em ensino de história* o autor realiza uma reflexão teórica sobre os propósitos e implicações do ensino de história. Ao introduzir o estudo, Alves apresenta o conceito de consciência histórica como um dos principais pressupostos teóricos que fundamenta a prática no ensino de história:

Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados ...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária - quem somos?- emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de identidade entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros - aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva” (ALVES, 2003, p.27)

Nesta passagem a concepção de consciência histórica articulada por Alves aproxima-se do significado amplo desta, que considera as memórias e experiências de diferentes populações nos processos da consolidação de sua identidade. Porém ao longo do artigo, ao aplicar este conceito ao ambiente da sala de aula, torna-se evidente que o autor faz uso da versão restrita de consciência histórica.

Ao longo do trabalho torna-se nítido a qual tipo de consciência histórica Alves está se referindo. “É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.” (p. 30). O autor faz constantemente referências ao caráter cívico da orientação que deve resultar do ensino de história: “Quando se fala de identidade, de consciência europeia, de tolerância, de intervenção cívica, de solidariedade ... a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente social.” (p.29). Percebe-se que a consciência histórica a qual Alves refere-se resulta numa orientação favorável às ideias

cidadania, democracia, promotoras da identidade nacional. Através destas reflexões percebe-se que utilização do conceito de consciência histórica neste trabalho alinha-se com a versão restrita deste.

Após a ocorrência da primeira utilização do conceito de consciência histórica na terceira Jornada de Educação Histórica este volta a aparecer na quinta edição do evento. No artigo “Investigação em educação histórica em Portugal: esboço de uma síntese” (BARCA, 2005), Isabel Barca realiza uma reflexão teórica sobre a área da Educação Histórica no país lusitano. Em meio ao seu embasamento teórico a autora discorre:

No debate sobre o conceito plural de consciência histórica, em que os sentidos atribuídos à História reflectem de forma mais ou menos centrada as ideias e valores do presente, Lee (2002) faz notar que "o passado pode tomar-se uma poderosa fonte de mito" quando a selecção de factos ou a interpretação da evidência fornecida pelas fontes é conduzida com o objectivo, implícito ou explícito, de fundamentar determinados interesses do presente (p.17)

Ao definir o conceito Barca alinha-se com a concepção ampla deste, destacando o carácter plural e subjetivo deste. Porém, no que diz respeito à aplicação deste conceito dentro do ensino de história, a autora acaba utilizando a ideia de consciência histórica de maneira similar a um conceito de segunda ordem. Apesar de considerar que o modelo de progressão conceitual não é o suficiente para guiar as ideias dos alunos a uma mudança qualitativa, a autora ainda considera a necessidade de promover uma progressão das competências históricas dos alunos, estando estas submetidas a níveis.

De maneira complementar a este processo a autora sugere que sejam “analisadas conceptualizações em torno da multiperspectiva, explicação, narrativa, evidência, significância, empatia, mudança, consciência histórica, procurando trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico de forma a proporcionar aos formadores pistas para uma mudança conceptual progressiva.”. (p.21)

Percebe-se que o conceito de consciência histórica encontra-se em meio a uma série de conceitos de segunda ordem, sujeito às mesmas dinâmicas que estes.

Em seguida Barca faz referência ao Projecto “Consciência Histórica: Teoria e Práticas II” que explorou ideias ligadas a significância e mudança, e as narrativas construídas pelos jovens sobre a história do país e do mundo. Ao analisar as narrativas, “espaços” onde articula-se a consciência histórica dos indivíduos, produzidas por esses jovens, foi elaborado um modelo de progressão em cinco níveis.

Dessa maneira considera-se que, apesar da definição do conceito aproximar-se da versão ampla, o modo geral como este foi articulado no estudo alinha-se com a versão restrita de consciência histórica. Tal conclusão sustenta-se sobretudo pelo fato deste conceito ser tratado apenas como mais um conceito de segunda ordem, sujeito a uma “mudança conceitual progressiva”. (p.21)

No trabalho intitulado de “A narrativa na aula de História” (2005), Regina Parente realiza um estudo empírico de abordagem qualitativa acerca dos *tipos de Narrativas* que o alunos constroem em História. Logo na introdução do texto é feita uma alusão à data de 25 de abril de 1974, dia em que, utilizando o vocabulário da autora, Portugal livrou-se do fascismo e os portugueses *reconheceram-se como cidadãos europeus*. Esta referência é feita junto a uma crítica ao ensino de História no país, que, de acordo com Parente, apresenta níveis insatisfatórios de literacia histórica.

Percebe-se que na compreensão de Parente o ensino de história deve organizar-se de maneira a promover uma consciência histórica com relação a um passado sombrio da nação, gerando assim uma orientação histórica alinhada com valores democráticos. Em meio a reflexão teórica o conceito de consciência histórica foi utilizado na seguinte passagem:

O Ensino da História contempla, num âmbito mais alargado, a promoção de uma educação adequada à democracia, baseada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e de valores éticos, morais e humanistas, através dos quais se pretende configurar uma consciência histórica. (PARENTE, 2005. p.79,80).

Pela compreensão apresentada pela autora a consciência histórica seria formada por capacidades intelectuais e valores éticos, morais e humanistas. Neste sentido a configuração da consciência histórica implicaria em uma única orientação histórica possível, uma orientação adequada a democracia liberal. Torna-se nítido que trata-se da versão restrita do termo.

No artigo “Entre passado e presente - perspectivas de alunos portugueses”, de Olga Magalhães (2006), foi realizado um estudo empírico qualitativo orientado pela seguinte questão: *Como é que os alunos portugueses relacionam as suas ideias sobre mudança e significância do passado com a compreensão da sua vida actual e as perspectivas para o futuro?*. Percebe-se que a questão orientadora do processo refere-se a orientação temporal, e por consequência à consciência histórica.

Através da análise dos dados Magalhães identificou padrões de ideia relacionadas a consciência histórica, elaborando um modelo de progressão em narrativa composto pelas seguintes categorias: Considerações gerais, Listas de acontecimentos, conjuntos de acontecimentos, Cronologia, Narrativa emergente e Narrativa completa. Ao submeter as *ideias relacionadas* a consciência histórica a um modelo de progressão a autora compreende que exista alguma forma de consciência histórica que seja correta, ou mais desenvolvida, portanto trata-se do emprego da versão restrita do termo.

Destaca-se a preferência da autora pelo conceito de narrativa para elaborar um modelo de progressão acerca da consciência histórica dos alunos. Considera-se que a capacidade de elaborar uma narrativa seja central para gerar de uma orientação histórica, pois mentalmente o sujeito deve dar sentido e relações às suas experiências históricas de forma que estas resultem em uma orientação. Percebe-se que a capacidade de elaborar uma narrativa configura uma das funções que formam orientação histórica.

Já no artigo “Educação Histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários”, de Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho Morais (2006), é desenvolvido um estudo empírico de carácter qualitativo, cujo o público alvo foram professores em estágio. Morais elaborou um questionário para prospectar as seguintes dimensões nas concepções dos professores em formação: as finalidades do ensino da História, a aprendizagem/construção do conhecimento histórico, a construção de aula sobre Democracia e as concepções de carácter epistemológico.

De acordo com Morais a escola é um lugar onde se encontram lições cognitivas e culturais e aspectos pragmáticos da vida. Nesta linha de raciocínio a autora afirma que a escola:

[...] deverá procurar constituir-se também como um universo em que o testemunho cultural histórico bem como os procedimentos relacionais poderão representar processos de transmissão promotores da condição e empenhamento cívicos e «de consciência das singularidades e das identidades» (Martins, 1991, p. 15) dos seus diversos agentes fragmentadores.” (pg.166).

Percebe-se que para Morais o ensino de história deve gerar uma orientação histórica favorável à identidade nacional e sentimentos cívicos, promovendo uma cidadania. Chama-se atenção para referência a «consciência das singularidades e das identidades» (Martins, 1991,

p. 15), passagem na qual ocorre, juntamente à já referida ideia de uma orientação temporal cívica, uma menção indireta ao conceito de consciência histórica.

Ao desenrolar do texto a autora continua fazendo referência à necessidade do ensino de história promover uma cidadania favorável aos valores cívicos e a democracia. Em meio às conclusões do estudo ressalta-se a seguinte passagem:

Pese embora todos os desafios e dificuldades pretendeu-se, com o que se acabou de expor, contribuir para a mudança e alargamento de conhecimentos, atitudes e práticas sobretudo no domínio da formação de professores de História, como forma de promoção de uma consciência histórica avançada, integrando a promoção, reflectida, dos valores da História e da Cidadania.” (p.178).

Segundo Morais, através do estudo realizado pretendeu-se promover uma “consciência histórica avançada”, alinhada a valores da cidadania. Ao concluir o estudo a autora reforça o que afirmou amiúde no desenvolvimentos deste, a necessidade do ensino de história promover uma orientação histórica favorável à cidadania, ou seja desenvolver uma consciência histórica embasada em valores cívicos e democráticos. Durante esta investigação as ideias de consciência histórica e cidadania são articuladas de maneira que compreende-se que trata-se da versão restrita do termo.

4.2 - Versão ampla

No trabalho realizado por Barca (2006), “Investigação em educação histórica: possibilidades e desafios para aprendizagem histórica”, a ideia de consciência histórica possui um papel central nas reflexões realizadas pela autora. Na introdução deste estudo são apontados três enfoques de uma Educação Histórica avançada, dentre os quais ressalta-se:

A preocupação em reflectir sobre os usos do saber histórico: será que ele se constitui como um conjunto de curiosidades interessantes, mas que para nada servem ou deverá ter implicações para a vida quotidiana? A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (idéias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade actual (p. 26,27).

Percebe-se que para Barca a promoção de **uma** consciência histórica alinhada com as demandas de cidadania e desenvolvimento da sociedade atual é central para justificação da permanência da história como disciplina escolar. Importante enfatizar que para a autora a

consciência histórica que atende às exigências de cidadania e desenvolvimento da sociedade não é a forma correta, ou mais desenvolvida, de consciência histórica, sendo apenas **uma** das formas de consciência histórica, que é promovida pelo sistema educacional. **Neste sentido, é possível reparar uma mudança na maneira de como Barca utilizou consciência histórica neste artigo com relação ao anterior.**

Na sequência Barca demonstra compreender a diversidade de tipos de consciência histórica na seguinte passagem: “São as leituras que cada um faz do passado, consubstanciadas em narrativas (mais ou menos) históricas, que produzem formas diversas de consciência histórica.” (p.28).

A autora também afirma que “Ter consciência histórica não implica a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva.” (p. 30,31). Percebe-se que, para Barca, a ideia de consciência histórica pressupõe a coexistência de diferentes paradigmas e narrativas. Nesta linha de raciocínio compreende-se que este estudo faz uso da versão ampla do conceito. Contudo, por não haver uma aplicação deste em um estudo empírico, não é possível analisar como ela o relaciona com os conceitos de segunda ordem com os quais trabalha.

Na investigação “Estudos de consciência histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História” (2007), também de Isabel Barca, investiga-se as relações que os jovens estabelecem entre a História e a sua orientação pessoal e social no tempo. Em meio à reflexão teórica Barca traz um debate pertinente:

Nas questões relacionadas com a necessária distinção a fazer entre consciência histórica e identidade nacional, destaque-se o trabalho deste investigador pelo enfoque na compreensão disciplinar da História por parte dos alunos, sem descurar a preocupação com a construção de um quadro substantivo coerente mas aberto, sobre a história humana, que permita aos jovens sustentar a sua orientação temporal. (BARCA, 2007. p.49,50).

Percebe-se que a autora chama atenção para o que considera ser um equívoco na utilização do termo de consciência histórica: a sua aplicação como sendo um indicador de uma identidade nacional. Em seguida a autora traz à pauta o caráter subjetivo da consciência histórica ampla, que compreende uma variedade maior de histórias que podem ser usadas, através da consciência histórica, para gerar uma orientação.

No artigo de Julia Castro, “Consciência histórica e interculturalidade: dos pressupostos teóricos a investigação sobre as ideias de jovens portugueses” (2007), pesquisa-se a relação entre consciência histórica e interculturalidade. Em meio ao embasamento teórico, ao definir o significado de consciência histórica a autora, em mais de um momento, apresenta definições alinhadas com a versão ampla do conceito.

As questões da alteridade, da diferença e da diversidade, bem como a complexidade dos dados culturais, surgem cada vez com maior frequência, nos debates quer sobre a consciência histórica (Rüsen 2001, 2007a; Lorenz, 2001)” (p.66).

Nesta passagem, além de se tornar evidente o caráter intercultural da consciência histórica, percebe-se também que trata-se de concepção ampla deste conceito. Em outra oportunidade Castro define consciência histórica como “*as múltiplas formas através das quais o ser humano dá sentido à história*” (p.66).

No estudo realizado, empírico e de caráter qualitativo, a autora procurou identificar padrões de ideias relacionadas com empatia histórica e significância em jovens entre quinze e dezoito anos. Compreende-se, através das reflexões realizadas no embasamento teórico, que Castro faz uso do conceito amplo de consciência histórica.

No artigo “A identidade do “eu” e do ‘nós’” (2007), de Marília Gago, a busca é por compreender a relação existente entre identidade, consciência histórica e narrativa. Durante a discussão teórica a autora demonstra utilizar da compreensão ampla do conceito, como pode se evidenciar na seguinte passagem:

A consciência histórica coproduz histórias que funcionam como faces concretas de uma compreensão da realidade temporal com significado e construída no campo e quadro de referências de orientação cultural da existência humana. Funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspectiva temporal para se orientarem a si em relação com os outros ‘aprender História será aprender-se a si próprio, isto é, ao acentuar-se a dimensão temporal da identidade pessoal há uma tomada de consciência de si e do seu tempo’. (GAGO, 2007. p.57).

Percebe-se que para a autora a consciência histórica é uma função mental, que não diz respeito a uma perspectiva específica, mas assim as diferentes realidades nas quais as pessoas estão inseridas. A autora ainda indica que a consciência histórica contribui para formação de identidades, e, ao levar em consideração a existência de múltiplas identidades, considera-se também as variadas formas de orientação temporal e de consciência histórica.

Com base nos dados levantados ao longo do estudo a autora elaborou diferentes perfis de pensamento acerca da consciência histórica. Estas categorias são: "Passado Substantivo"; "Lições do Passado"; "Lições de um Passado em Evolução"; "Continuidades e diferenças entre tempos". Estes tipos de pensamento apresentam características específicas com relação às ideias em consciência histórica e narrativa. Apesar das categorias elaboradas, percebe-se que trata-se de uma tipologia, não de um modelo de progressão em narrativa e consciência histórica.

Chama-se atenção, mais uma vez, para o vínculo realizado entre narrativa e consciência histórica. No trabalho, Gago estudou como a narrativa e a consciência histórica, em articulação, contribuem para formação de identidades, indicando para o fato de que ambas exercem funções similares e complementares.

No artigo "O papel da educação histórica no desenvolvimento social" (2010), de autoria de Isabel Barca, o conceito de consciência histórica é apontado como tema de pesquisa na área da educação histórica em Portugal, juntamente a conceitos de segunda ordem.

Ao dedicar-se sobre o conceito de consciência histórica Barca afirma: "Os estudos em torno da consciência histórica, um conceito ligado à necessidade intrínseca do ser humano em orientar-se temporalmente, têm sido um objecto central nos estudos recentes em educação histórica." (p.22). Ao ligar a consciência histórica à necessidade intrínseca de orientação do ser humano, esta função mental é atribuída a todos os tipos de pensamento histórico que resultam numa orientação temporal. "Para indagar os tipos de consciência histórica dos jovens não basta a exploração de [...]" (p.23). Percebe-se que para Barca existem uma variedade de tipos de consciência histórica.

Em seguida são apontados alguns princípios para a educação histórica, dentre esses destacam-se: a) O saber se constrói dentro e fora de sala de aula. b) Não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem. O princípio *A* concebe que a consciência histórica desenvolve-se de maneira interna e externa ao sistema educacional, já o princípio *B* considera que não é possível submeter a consciência histórica a um modelo de progressão. Ambos os princípios apontados pela autora alinham-se com a versão ampla de consciência histórica.

No artigo "A melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar": compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial" (2010), Maria Helena Pinto, no início do texto, cita o Projeto HiCon "Consciência Histórica: teoria e

práticas II” como referência, afirmando que o estudo desenvolvido busca contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspectiva patrimonial. Pinto realizou-se um estudo empírico descritivo através do qual procurou analisar o uso de edifícios e objetos históricos como evidência em atividades educativas no exterior da sala de aula. Em meio à reflexão teórica utilizou o conceito consciência histórica amiúde, destacando-se a seguinte passagem: “Segundo I. Barca (2007, p. 116) entende-se a consciência histórica como ‘uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História’”(p.128).

Percebe-se nesta passagem a subjetividade da consciência histórica de cada pessoa. Na seguinte a aproximação da versão ampla do conceito torna-se evidente: “P. Lee (2004) salienta a função de orientação temporal que caracteriza a consciência histórica e lembra que em todas as sociedades, os jovens adquirem algum tipo de consciência histórica, com ou sem a ação da escola.” (p.133). O trabalho também chama a atenção para a variedade de tipos de consciência histórica existentes, que variam de acordo com as sociedades nas quais são elaborados, independente da presença da instituição escolar.

No artigo “A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico” (2010), Ana Catarina Simão investiga a função da evidência histórica na aprendizagem histórica. Para este fim Simão realizou um estudo empírico de natureza qualitativa, cuja questão central foi: Que conceitos de evidência apresentam os alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário? (p.114). Na introdução, Simão afirma:

A educação histórica investiga a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens no intuito de, a partir de dados empíricos, perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de “segunda ordem” mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos. Rösen (1993) acentua a aprendizagem da História como a consciência humana a relacionar-se com o tempo, experimentando o tempo para lhe dar significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo e desenvolvendo essa competência (p.109).

Nesta passagem a autora aponta para a investigação da formação da consciência como um dos objetivos da Educação Histórica, aproximando-se da Didática da História. Em seguida Simão também ressalta a importância da investigação acerca dos conceitos de segunda ordem, indicando a participação destes dentro da construção de uma consciência histórica. Na referida passagem a autora ainda cita Rösen ao definir aprendizagem histórica, “[...]”

consciência humana a relacionar-se com o tempo [...]” aproximando-se da versão ampla do conceito de consciência histórica.

Ainda na introdução Simão afirma que o professor deve preocupar-se em conhecer o que o aluno sabe, desenvolvendo tarefas que promovam uma consciência histórica mais ‘avançada’ (p.110). Destaca-se a importância do trabalho que o professor deve articular com as ideias prévias do alunos para guiá-los a uma consciência histórica avançada, indicando que estes alunos já possuem uma consciência histórica, formada sem a necessidade do contato deste com a história como disciplina acadêmica. Tal compreensão é reforçada em meio às reflexões finais do estudo: “[...] recomenda-se aos profissionais do ensino da história: o levantamento de ideias prévias que permitam ao aluno apresentar o que já sabe (independentemente da origem desse saber) e que constitui o ponto de partida de construção do seu conhecimento histórico e da sua consciência histórica” (p.123).

Finalizando, a introdução afirma que as investigações realizadas em Portugal têm disponibilizado dados que permitem um conhecimento sobre ideias de alunos em conceitos de “segunda -ordem”, permitindo-nos perceber melhor como estes constroem sua consciência histórica. Torna-se nítido, mais uma vez, que para Simão os conceitos de segunda ordem participam do processo de formação de consciência histórica.

Contudo, neste e nos outros trabalhos, esse relacionamento estreito entre desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica, que seriam expressos na reformulação da orientação histórica dos indivíduos, não são explorados. Essa proximidade aparece sempre como um pressuposto, mas não há um estudo sistemático que teste essa vinculação, no sentido de observar empiricamente essa relação. Ainda assim, esses trabalhos compreendem a consciência histórica em sua versão ampla, no sentido proposto por Körber, apesar da dificuldade em relacioná-la aos conceitos de segunda ordem.

4.3 - Versão analítica

No artigo “Metodologia do Ensino da História da Universidade do Minho” (2005) Barca e Melo fazem uma apresentação da disciplina de Metodologia do Ensino da História, ofertada no curso de Licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho. Nas palavras das autoras:

Esta disciplina pretendia proporcionar aos alunos uma tomada gradual de consciência da sua futura condição de professores, enquadrada pelas mudanças de política educativa em processo. Nesse sentido, e integrando tal consciência num contexto mais vasto de consciência histórica e social, a disciplina procurou promover uma reflexão sobre os desafios e propostas educativas actuais e o papel da História no currículo - desde as actuais características e exigências da sociedade às perspectivas construtivistas e de construção do conhecimento histórico.” (p. 251 - 252.)

Percebe-se que, segundo as autoras, a disciplina pretendia, através de uma “tomada gradual de consciência” de sua condição de futuros professores, estimular os alunos desenvolverem uma consciência histórica e social. A disciplina, aparentemente, fez um recorte no conceito amplo de consciência histórica, aproximando este de uma realidade imediata em comum entre todos os alunos, sua condição de futuros professores.

Sobre a dinâmica adotada ao longo da disciplina as autoras afirmam: “A metodologia adoptada nas aulas teóricas consistia em lançamento de temas com exposição das suas linhas principais pela docente, sendo precedida frequentemente de leituras prévias ou de recolha oral ou escrita de pré-concepções dos alunos, com breve discussão das mesmas (pg. 254).

Percebe-se, nesta passagem, que a abertura para conhecimentos prévios dos alunos era central na dinâmica da disciplina, o que através de reflexões em conjunto, facilitaria os alunos de compreenderem as diferentes perspectivas, fundamentadas por experiências subjetivas, ao redor do mesmo tema. Esta metodologia estimula reflexões que caminham em direção da consciência histórica.

Importante ressaltar que dentro do referido estudo a concepção, e aplicação, do conceito de consciência histórica é feito pelas autoras ao descreverem os objetivos da disciplina de Metodologia em Ensino de História. Desta maneira compreende-se que a concepção de consciência histórica presente nesta matéria trata-se da versão analítica, pois preocupa-se com um recorte específico: dos professores. Compreende-se a categoria “professores” como um grupo identitário já existente submetidos a orientações temporais em comum condicionadas por experiência coletivas. Nesta lógica a referida disciplina busca analisar esta consciência histórica específica, relacionada com a identidade de “professores”, e promovê-la em seus alunos.

No estudo de Regina Parente “A lenda do galo de Barcelos: um estudo de compreensão empática com alunos dos 2º e 3º ciclo” (2007), realizado na disciplina de História Local na escola EB 2,3 Rosa Ramalho, na turma do 7º ano. A indagação central da pesquisa realizada foi: Que ideias apresentam os alunos sobre história local? (p.192). Tal

indagação foi observada em duas linhas: “a) Que ideias apresentam os alunos sobre história local através da sua compreensão da lenda do galo de Barcelos? b) O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda?”

O estudo desenvolvido por Parente, acerca da disciplina de história local, é um estudo empírico de tipo descritivo na área de cognição histórica. Tal pesquisa pretendeu explorar as ideias dos alunos sobre a história local nomeadamente a sua compreensão de lendas. De acordo com a autora: “A planificação das actividades desta disciplina deve enquadrar um conjunto de situações de aprendizagem que promovam o despertar da consciência histórica e o respeito e preservação do património da região” (p.190).

Percebe-se que a autora refere-se a uma consciência histórica específica que resulta numa orientação temporal que promova o respeito e a preservação do património da região. Trata-se de uma consciência histórica ligada e identidade da região de Barcelos. A utilização da lenda do Galo de Barcelos neste estudo também indica para este fato, uma vez que lendas contribuem para formação da consciência histórica. A questão orientadora “O distanciamento geográfico influi no questionamento da referida lenda?” aponta para a importância da identidade regional dentro do referido estudo. Compreende-se, através destes apontamentos, que a versão de consciência histórica utilizada por Parente é a analítica.

5. Conclusão

Antes de concluir esse artigo, é importante atentar para o fato que os trabalhos de José Machado Pais “Consciência Histórica e Identidade: Jovens Portugueses num contexto europeu” (2002), que se configurou como a análise dos dados coletados em Portugal pelo projeto “Youth and History”, coordenado por Bodo Von Borries e Magne Angvik (1997) em nível Continental, já havia trabalhado com o conceito de consciência histórica, em sua versão ampla, analisando as ideias de jovens portugueses ligados a várias questões sobre identidades e orientação histórica.

Assim, o conceito já era conhecido pelos autores portuguesa, mas sua presença nos estudos publicados nas Jornadas de Educação Histórica se tornou relevante apenas a partir de 2005, e especialmente após o projeto *Hicon*, pois foi quando a predominância dos referenciais

ingleses nessas pesquisas passou a conviver com a gradual entrada das preocupações e proposições dos estudos alemães, especialmente do conceito de Consciência Histórica.

Assim, a diversidade de apropriações e as dificuldades em compatibilizar as novas preocupações sobre orientação histórica, com os estudos já avançados com conceitos de segunda ordem, fica evidente e demonstra processos distintos de apropriação e análise.

Ao longo do estudo, foi possível evidenciar que inicialmente a maioria das utilizações do conceito de consciência histórica enquadraram-se na categoria restrita. A utilização desta versão do termo foi quase uma unanimidade até 2006, quando a versão ampla começou a ganhar mais espaço.

Dentre os trabalhos que empregaram o uso desta versão alguns a utilizam em meio a debates sobre cidadania, como são os casos de Alves (2003), Parente (2005) e Morais (2006). Nesta lógica a Educação Histórica está a serviço de identidade e valores nacionais, e a consciência histórica está vinculada à geração de orientações históricas que assegurem a manutenção da ordem democrática e da integridade da nação. Interpreta-se que, para os que utilizam-se do conceito desta maneira, a consciência histórica seria uma maneira de compreender os processos históricos que tiveram como desfecho a democracia liberal e os estados nações, para assim poder valorizá-los e defendê-los. Esta concepção compreende a história como algo linear e eurocêntrico.

Conforme foi possível constatar, a versão restrita da ideia de consciência histórica foi bastante utilizada e difundida. Porém esta perspectiva estuda pouco como funcionam os esquemas mentais que configuram a consciência histórica, orientando-se pela questão de *como desenvolvê-la*. Para isto frequentemente os autores que adotam tal perspectiva elaboram modelos de progressão em “ideias relacionadas a consciência histórica”, como o casos de Magalhães (2006). No processo de elaboração de modelos de progressão, consciência histórica acaba sendo tratada como apenas mais um conceito de segunda ordem, chegando inclusive a ser definida um destes por Barca (2005).

Simultaneamente foi possível observar que utilização restrita do conceito de consciência histórica foi utilizada de maneira mais consensual até o ano de 2006, quando a versão ampla começa a ganhar mais espaço. Ao decorrer dos anos a versão ampla passa a ser predominante, chegando a ser maioria dentre os trabalhos publicados nas Atas das Décimas Jornadas Internacionais em Educação Histórica.

As primeiras aparições da utilização da versão ampla da consciência histórica se dá na ata da Sexta Jornada de Educação Histórica, sendo que na sétima e décima edição do evento esta concepção já aparece em maioria. Os trabalhos que empregam esta versão dão ênfase à existência de diferentes formas de consciência histórica, que não implicam na existência de apenas uma orientação histórica *correta*.

De acordo com a concepção ampla não é possível indicar a existência de uma consciência histórica desenvolvida, ou de uma orientação histórica correta. Destaca-se o caso de Barca (2007) que chama atenção para a “[...] *necessária destrinça a fazer entre consciência histórica e identidade nacional [...]*” (p.49), Os autores que adotam esta versão utilizam-se de tipologias, como fez Gago (2007), que referem-se a cada tipo específico de consciência histórica, sendo que nenhuma destas é superior ou inferior a outra.

As utilizações da versão analítica, Parente (2007) e Barce e Melo (2005), também ilustram um momento de transição, no qual as teorias da didática da história ganhavam cada vez mais espaço. Neste contexto aplica-se o conceito como uma categoria de análise de um passado em específico. Trata-se de uma versão que encontra-se mais em estudo empíricos, como um método de análise, uma maneira de aplicar a ideia consciência histórica. Compreende-se que tal versão também não implique na existência de apenas uma consciência histórica correta, como indicam tipologias elaboradas por Parente (2007).

Ainda ocorreram dois casos nos quais não foi possível definir que versão de consciência histórica foi utilizada: “A descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes” (Pinto, 2006) e “O Cinema como recurso pedagógico na aula de História” (Alface e Magalhães, 2010). Em ambos trabalhos o conceito é utilizado apenas uma vez, sem contar com uma definição teórica. Nestes trabalhos o conceito de consciência histórica não possui papel central nos estudos desenvolvidos, porém isso indica para uma gradativo ganho de espaço da didática da história.

Inicialmente os trabalhos que utilizaram deste conceito eram apenas os que o utilizavam de forma central ou o pesquisavam, porém, com o aumento da influência dos teóricos alemães, a ideia de consciência histórica passou a aparecer em trabalhos com as mais variadas temáticas, o que percebe-se no artigo de Alface (2009).

Considerando todos os trabalhos analisados, os que se utilizam dessa visão ampla aparecem a mais vezes que os que fazem uso da versão restrita, com sete aparições. Porém a

versão restrita encontra mais adesão na primeira metade da primeira década do século XXI, já a versão ampla ganha espaço na segunda metade da mesma década.

Interpreta-se que o uso restrito do termo inicialmente tratou-se de um resultado da apropriação do conceito de consciência histórica por autores da Educação Histórica que, tradicionalmente, estavam acostumados a lógica da *History Education*. Porém, ao longo da década estudada, acredita-se que através do aumento da influência da Didática da História, a versão ampla começou a ganhar mais espaço.

Através das articulações realizadas pelos autores entre orientação histórica e aprendizagem conceitual, o conceito de consciência histórica passou a ser apropriado e interpretado. Ao longo deste processo, esta ideia inicialmente foi relacionada majoritariamente a valores cívicos e identidades nacionais, porém vem, recentemente, e de maneira gradativa, aproximando-se de uma versão mais universal do termo, que compreende todas as formas de consciência histórica.

Ressaltamos, por fim, a observação já feita, de que essas apropriações e interpretações do conceito geram uma dificuldade de articulação, qual seja, demonstrar como os conceitos de segunda ordem formam parte da consciência histórica, ou seja, a relação entre aprendizagem conceitual e orientação temporal. Contudo, nosso estudo evidenciou um amadurecimento teórico e lento no período estudado, e análises dos anos mais recentes podem trazer à luz quais caminhos esses estudos tomaram.

6. Referências

ALFACE, H. C. A. O cinema como recurso pedagógico na aula de história. In: EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PESQUISA, 2010, Ijuí. **Atas...** Ijuí: Unijuí, 2011.

ALVES, L. A. M. Investigação e práticas em ensino da história. In: ATAS DAS TERCEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 3., 2003, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 27-40

BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da história. In: ATAS DAS SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., Braga, 2007. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 47-53.

BARCA, Isabel. Investigação em educação histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In: ATAS DAS QUINTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 5., Braga, 2005. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 11-28.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: ATAS DAS SEXTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA VOLUME I, 6., Curitiba, 2006. **Atas...** Curitiba: UFPR. p. 27-39.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PESQUISA, 2010, Ijuí. **Atas...** Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21-48.

BARCA, Isabel; MELO, Maria do Céu. Metodologia do ensino da história na licenciatura em ensino da história da Universidade do Minho. In: ATAS DAS QUINTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 5., Braga, 2005. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 251-257.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, 2004

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

CASTRO, Julia. Consciência histórica e interculturalidade: dos pressupostos teóricos a investigação sobre as idéias de jovens portugueses. In: ATAS DAS SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., Braga, 2007. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 65-73.

GAGO, Marília. A identidade do “eu” e do “nós”. In: ATAS DAS SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., Braga, 2007. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 55-65.

KÖRBER, Andreas. Translations and its discontents II: a german perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 4, 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 131-150, 2006. Especial.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children’s ideas about History. In: HUGHES, Martin (Ed.). **Progression in learning**. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996, p.50-81.

MAGALHÃES, Olga. Entre passado e presente - perspectivas de alunos portugueses. In: ATAS DAS SEXTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA VOLUME I, 6., Curitiba, 2006. **Atas...** Curitiba: UFPR. p. 103-110.

MORAIS, Maria dos Anjos Lima Felix. Educação Histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários. In: ATAS DAS SEXTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA VOLUME I, 6., Curitiba, 2006. **Atas...** Curitiba: UFPR. p. 164-179.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu**. Imprensa de ciências sociais, 2002.

PARENTE, Regina. A lenda do galo de Barcelos, um estudo de compreensão empática com alunos dos 2 e 3 ciclos. In: ATAS DAS SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., Braga, 2007. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 189-203.

PARENTE, Regina. A narrativa na aula de história. In: ATAS DAS QUINTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 5., Braga, 2005. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 79-113.

PINTO, Helena. À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes. In: ATAS DAS TERCEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA VOLUME II, 6., Curitiba, 2006. **Atas...** Curitiba: UFPR. P. 77-91.

PINTO, M. H. 'A melhor forma de conhecer a história de Guimarães é ir explorar': compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial. In: Educação Histórica: teoria e pesquisa, 2010, Ijuí. **Atas...** Ijuí: Unijuí, 2011.

RÜSEN, Jörn. História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SIMÃO, A. C. G. L. L. A importância da Evidência Histórica na construção do Conhecimento Histórico. In: Educação Histórica: teoria e pesquisa, 2010, Ijuí. **Atas...** Ijuí: Unijuí, 2011.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. **International Review of History Education**. v. V, 2009. p. 283-306.

VON BORRIES, Bodo. ANGVIK, Magne. **Youth and History: a comparative European survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents**. Perfect Paperback, 1997.