



As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica/ Historical competences in the teaching of history: the dimension of temporality for historical understanding

Glória Solé¹

Instituto de Educação, Universidade do Minho (gsole@ie.uminho.pt)

Resumo

Em Portugal a discussão sobre a relevância das competências no ensino tem vindo a afirmar-se desde finais dos anos 90, estando presentes nos vários documentos normativos. Neste artigo procede-se a uma análise e discussão da relevância das competências específicas no ensino da História nos documentos oficiais. Realça-se o papel das competências conceptuais, nomeadamente a dimensão da temporalidade, essencial à compreensão histórica. Neste sentido, apresentam-se os resultados de um estudo de caso, longitudinal e interpretativo, sobre a compreensão do tempo, do tempo histórico e o conceito de mudança, a partir do recurso a fontes icónicas, realizado com alunos portugueses de 8 a 10 anos, de uma escola urbana de Braga (Portugal), acompanhados ao longo de dois anos letivos. O estudo revelou que a compreensão temporal e histórica se desenvolvem de forma gradual, e podem ser aceleradas por meio de estratégias desafiadoras em termos cognitivos.

Palavras-chave: Educação Histórica; competências históricas; cognição histórica; temporalidade; mudança.

Abstract

In Portugal the discussion about the relevance of competencies in teaching has been affirming since the end of the 90s, being present in the various normative documents. In this paper we proceed to an analysis and discussion of the relevance of the specific competences in the teaching of History in the official documents. It emphasizes the role of conceptual competences, namely the dimension of temporality, essential to historical understanding. We present the results of a longitudinal and interpretative case study on the understanding of time, historical time and the concept of change, based on the use of iconic sources, with Portuguese students aged 8 to 10 years old, carried out in an urban school in Braga (Portugal), followed over two academic years. The study revealed that temporal and historical understanding develop gradually, and can be accelerated by cognitively challenging strategies.

Key Words: History education; historical competences; history cognition; temporality; change

Resumen

¹ Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS). Instituto de Educação. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710-057 Braga. Portugal. gsole@ie.uminho.pt.

En Portugal la discusión sobre la relevancia de las competencias en la enseñanza se viene afirmando desde finales de los años 90, estando presentes en los varios documentos normativos. En este artículo se procede a un análisis y discusión de la relevancia de las competencias específicas en la enseñanza de la historia en los documentos oficiales. Se destaca el papel de las competencias conceptuales, en particular la dimensión de la temporalidad, esencial para la comprensión histórica.

En este sentido, se presentan los resultados de un estudio de caso, longitudinal e interpretativo, sobre la comprensión del tiempo, del tiempo histórico y el concepto de cambio, a partir del recurso a fuentes icónicas, realizado con niños portugueses de 8 a 10 años, de una escuela urbana de Braga (Portugal), acompañadas a lo largo de dos años lectivos. El estudio reveló que la comprensión temporal e histórica se desarrolla de forma gradual, y pueden ser aceleradas por medio de estrategias desafiantes en términos cognitivos.

Palabras clave: Educación histórica; competencias históricas; comprensión temporal; cognición histórica; temporalidad; cambio.

1. Introdução

Em Portugal desde a década de 90 que o ensino da história teve forte influência da investigação anglo-saxónica que se tinha vindo a realizar desde os anos 70 e desenvolvida nos anos 80 e 90 através de vários projetos como o *School History Project* (SHP) e *Concept of History and Teaching Approaches 7-14* (CHATA) e o *Projecto History 13-16*, coordenados por Peter Lee e Daniel Shemilt (Lee & Ashby, 1987; Shemilt, 1980, 1987). Estes projetos tiveram enorme sucesso em Inglaterra não só no desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, mas também nas mudanças empreendidas pelos professores ao nível dos métodos de ensino da história e da relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina (Lee, 2014). Enfatizavam a natureza particular da história, afirmando que para além dos conhecimentos substantivos (conteúdos) que os alunos deviam aprender, deveriam incluir também os conceitos estruturais ou de segunda

ordem, preocupando-se em analisar as ideias dos alunos sobre empatia, causalidade, explicação histórica, evidência, entre outros. No âmbito destes projetos e outras investigações sub-sequentes foram elaborados Modelos de Progressão das ideias dos alunos em relação a vários conceitos de segunda ordem como os de empatia (Dickinson & Lee, 1978; Dickinson & Lee, 1984; Shemilt, 1984; Ashby & 1987), evidência histórica (Shemilt, 1980a, 1987 ; Lee & Shemilt, 2003; Ashby, 2005; Ashby, Lee & Shemilt, 2005), causalidade (Shemilt 1980b; Pozo & Carretero, 1989; Domínguez, 1993), entre outros, que se revelaram relevantes para conhecer as ideias dos alunos em relação as estes conceitos e repensar formas de ensino da história, adequando métodos, estratégias e atividades significativas e desafiantes, promotoras de pensamento inferencial, dedutivo e crítico, essencial à estruturação do pensamento histórico nos alunos.

A investigação em Educação histórica de influência anglo-saxónica teve claros reflexos no ensino de história no nosso país, como o comprovam os documentos oficiais, *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001) e as *Metas de Aprendizagem* (ME/DGIDC, 2010) que incorporam contributos na sua formulação da Educação histórica, no entanto, o primeiro documento foi revogado em 2011², e o segundo substituído pelas *Metas Curriculares* para o 2.º e 3.º CEB (MEC, 2013). A revogação deste documento e a substituição rápida por outros, reflete uma opção política do Ministério de Educação e Ciência do anterior governo, que traduz uma perspetiva de ensino que valoriza acima de tudo o conhecimento em detrimento das competências, palavra “banida” e substituída nos documentos oficiais por “capacidades”. Também em outros países da Europa se está a assistir a uma revalorização dos conteúdos (conceitos substantivos) em detrimento das competências nos curriculum nacionais. Veja-se o caso atual da Inglaterra com um curriculum mais prescritivo em termos de objetivos e de conteúdos, que contrasta com o da Holanda que

é mais descentralizado (Groot-Reuvekamp, et. al 2014).

Também em Espanha a partir da LOCE (2002; 2003) e sobretudo com a LOE (2006) perde-se a concepção de um curriculum flexível e aberto, passando a ser mais prescritivo ainda com a LOMCE (2013) que entrou em vigor em 2014/2015, valorizando-se acima de tudo na disciplina de história os conteúdos históricos, com uma visão eurocéntrica e linear. Estas reformas educativas e as políticas públicas educativas, e em concreto dos programas e currículos de história, que ocorrem em vários países, inclusive em Portugal, são fortemente influenciadas por programas internacionais como o estudo PISA-Programme for International Students/ Assessment) implementado trienalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE/OECD), desde 2000 (OCDE/OECD, 2001; Lemos, 2014).

Os vários programas financiados pela OCDE e da EU, visam oferecer a estes estudos um marco teórico sobre os conhecimentos e competências que os jovens e adultos deveriam adquirir no nosso mundo globalizado e em rápida mudança” (Domínguez, 2015, p. 15). No entanto, estes programas privilegiem as competências relacionadas com as disciplinas clássicas (língua, matemática e ciências experimentais), e apenas se constata uma relação tangível com a história e geografia pela *competência social e cívica*. Um dos problemas que se aponta a este estudo é o da desvalorização das ciências sociais, pela

² O referido documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro que determina: a) O documento supracitado deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal; b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; (...)

perspectiva economicista e tecnocrata atribuída ao ensino que valoriza as áreas de ciências exactas em detrimento das ciências sociais. Recentemente, na última edição do PISA, em 2012 (OCDE/OECD, 2013) foram incorporadas como optativas duas outras competências: a *competência financeira* e a *resolução de problemas*. Outro problema que se aponta a estes programas é o da incoerência, entre as intenções que as competências sugerem (ensinar a pensar, a reflectir, a mobilizar conhecimentos e a serem criativos) e a realidade dos currículos e programas demasiado extensos, como no caso concreto em Portugal e Espanha, acrescido de práticas de ensino tradicionais enraizadas pelos professores, incapazes de modificar ou adaptar os conteúdos e métodos de ensino (Domínguez, 2015).

O investigador Jesús Domínguez (2015) sugere e propõe um modelo de prova para avaliar as competências históricas seguindo o modelo das ciências experimentais, avaliadas pelo programa PISA. Entre outras competências específicas da história, procura avaliar as destrezas e níveis de compreensão dos alunos em relação ao conceito de *tempo histórico, mudança e continuidade*. Este conceito estrutural é dos conceitos mais abstractos e difíceis de compreender pelos alunos, se pretendermos desenvolver o “pensamento cronológico”, integrando não apenas a competência de situar os acontecimentos no tempo (cronologia ao nível da datação e sequencialização), mas também a capacidade de compreender as suas conexões,

ou seja estabelecer causas e consequências, reconhecer mudanças e permanências e a sua relevância para o presente e futuro (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013).

Retomando novamente a análise do que se passa em Portugal no sistema educativo, tendo como enfoque os documentos oficiais, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB, 2001) clarificava as competências gerais a alcançar no final da Educação Básica (que atualmente é de 12 anos em Portugal) tendo como referentes os pressupostos da Lei de Base do Sistema Educativo (ME, 1986), sustentando-se num conjunto de valores e de princípios. Este documento, no que diz respeito à história, enfatiza a relevância da aprendizagem da história no currículo do Ensino Básico, pois esta contribui para que “através dela o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança (ME-DEB, 2001, p. 87). Sustenta-se que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos (conceitos substantivos) mas ao desenvolvimento de competências específicas em História, definidas a partir dos três grandes núcleos que estruturam o saber histórico: *o tratamento de informação/utilização das fontes*; *a compreensão histórica* consubstanciada nos três vectores que a incorpora: *a temporalidade*; *a espacialidade* e *a contextualização*; e *a comunicação* em história. Este documento não pretendia substituir os programas de história mas contribuir para “uma



gestão mais equilibrada e aberta desses programas (...) sustentado em experiências de aprendizagens específicas que possam favorecer nos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada” (ME, DEB, 2001, pp. 87-88). Reforça-se o papel do professor em ajudar os alunos a construir o seu saber histórico, a pensar historicamente, e a expressar as suas ideias históricas, à luz da investigação em cognição histórica. Apesar da relevância deste documento para o Sistema Educativo em Portugal, este deixou de ser um referente normativo abolido pelo Despacho n.º 17169/2011.

Independentemente das decisões políticas, que pretenderam substituir as competências por capacidades e atitudes, valorizando essencialmente os conhecimentos (veja-se a *Metas Curriculares* MEC, 2013) em detrimento dos procedimentos de aprendizagem ao nível das competências, estamos convictos que através de uma abordagem construtivista, já enraizada em Portugal desde os anos 90, não será uma causa perdida, na nossa ótica. Veja-se o recente Despacho n.º 5908/2017 que autoriza em regime de experiência, a implementação da autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundários, no ano de 2017/2018 (DRE), que indica as *Aprendizagens Essenciais*, para além dos conteúdos disciplinares, ou seja os conhecimentos significativos, indispensáveis e relevantes a adquirir nas disciplinas, articulados

conceptualmente, mas também as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar. Neste documento trata-se de estabelecer o que é essencial em cada área disciplinar, e o que pode ser opcional (25%). O documento, no que diz respeito aos programas de Estudo do Meio (1.º Ciclo), de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo) e de História do Básico e Secundário, determina um corte de 25% em todos os programas, cabendo aos professores e às escolas determinar o que leccionar de opção nesses 25 %, retomando-se os pressupostos de um um curriculum aberto e flexível.

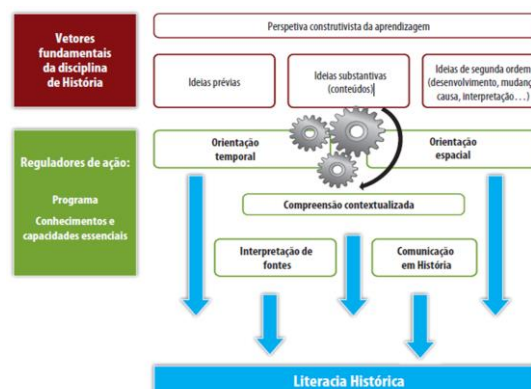


Figura 1- Literacia Histórica. Fonte: Amaral, Alves, Jesus & Pinto (2012) *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*.

Veja-se a Figura 1 que procura descrever os vetores fundamentais da disciplina de História numa perspetiva construtivista da aprendizagem da História. Esta figura expressa, de certa forma, as três dimensões ou componentes da avaliação competencial (literacy) proposto por PISA (OCDE/OECD, 2013, p.111) e adaptado por Domínguez (2015, p. 36): *os conhecimentos da*

história e conhecimentos sobre a história (conteúdos e conceitos conceptuais que fazem parte dos programas de História); *as competências* (as ideias de segunda ordem ou ideias procedimentais: explicação histórica; evidência histórica, causalidade; empatia histórica; significância histórica; tempo histórico; mudança e continuidade; narrativa, etc.) e *as situações ou os contextos* (que se relaciona com a *compreensão contextualizada*, a nível pessoal, local, nacional, europeu ou mundial). O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (MEC-DEB, 2001) dá relevância a outras competências, como o da interpretação de fontes, da localização temporal (temporalidade) e espacial (espacialidade). Estes domínios que o documento apresenta, enquadram-se nas seis conceitos chave propostos por Seixas & Morton (2013) para desenvolver o pensamento histórico na sala de aula: *a significancia histórica, a evidência; a continuidade e mudança, as causas e as consequências; a perspectiva histórica e a dimensão ética da história.*

A literacia histórica (*historical literacy*) é a designação que alguns autores como Peter Lee (2008) usam para integrar o conhecimento histórico e a compreensão histórica, que permite dar sentido ao passado. Este conceito está relacionado com o conceito de pensamento histórico ou pensar historicamente (*historical thinking*) que se refere à aprendizagem da disciplina, que requiere conhecimentos de história (o conteúdo substantivo do que sabemos sobre o passado) e conhecimentos sobre a história (os conceitos chaves da História,

métodos e regras utilizadas na sua investigação e desenvolvimento) ou seja aquisição de destrezas cognitivas que permitem compreender os factos e informações sobre o passado (Domínguez, 2015).

Segundo Barca e Solé (2012) ensinar e aprender história não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico (conceitos substantivos), que é importante e indispensável, não é isso que está em causa, mas é essencial também dominar um conjunto de competências ao nível da capacidade de seleccionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas, orientar-se temporalmente, ou seja, saber aplicar noções que representam a natureza da história, que constituem, segundo a terminologia de Lee (2001) conceitos de segunda ordem ou estruturais.

Apresenta-se de seguida um estudo empírico que se centra na avaliação da compreensão do tempo, do tempo histórico e do conceito de mudança, em alunos de primária. A orientação temporal é uma das competências essenciais para a compreensão histórica e inerente ao pensamento histórico.

2. Metodología

Esta investigação é parte da investigação de doutoramento da autora (Solé, 2009) e insere-se no quadro da investigação de natureza interpretativa, é predominantemente qualitativa, pois descreve o processo de aprendizagem e de



compreensão do tempo e do tempo histórico de crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de dois grupos turma durante dois anos.

Foi privilegiada a interpretação dos dados através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1994) e indutiva inspirada no método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), que permitiu a construção de um sistema de conceptualização, em parâmetros, categorias e sub-categorias, que atende ao contexto em estudo.

2.1. Objetivos do estudo

Este estudo teve como objetivo principal averiguar nestes alunos mudanças na compreensão temporal e a eventual evolução/mudança das concepções de tempo, de tempo histórico e do conceito de mudança, após dois anos de intervenção na sala de aula.

Foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão temporal e histórica nas crianças do 1.º CEB.
- avaliar o impacto de algumas estratégias pedagógicas para esse desenvolvimento.

2.2. Caracterização da amostra

Esta parte do estudo integra apenas os alunos do 3.º e 4.º ano (25 alunos) de uma escola urbana de Braga (Portugal), que faziam parte de uma amostra de conveniência, constituída por 100 alunos da mesma escola. Estes 25 alunos do 3.º ano integraram o estudo final e foram acompanhados pela investigadora ao

longo dos dois anos, ou seja no 3.º e 4.º anos de escolaridade³.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação utilizou diferentes técnicas de recolha de dados que permitiu dois tipos de triangulação, a *triangulação metodológica* e a *triangulação de tempo* (Cohen & Manion, 1990). Em relação à primeira, a *triangulação metodológica*, resultou da diversidade de fontes de informação recolhidas e contribuiu para a validação do estudo. Assim, utilizaram-se várias técnicas para a recolha de dados, nomeadamente as *entrevistas informais* implementadas após a realização de tarefas de exploração e sequencialização de imagens (áudio-gravadas e posteriormente transcritas), a *observação participante ativa* da investigadora (Everston & Gree, 1986), no decorrer das aulas implementadas pela investigadora. A investigadora foi o elemento principal da observação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Erickson, 1986), estando envolvida na realidade social da sala de aula de modo a observar e interpretar as perspetivas e significados dos alunos que observa, de modo a compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Os dados observados no decorrer das atividades foram registados em notas de campo detalhas, precisas e extensivas (Bogdan & Biklen, 1994), com uma

³ Os nomes dos alunos referidos neste estudo são pseudónimos para se garantir o anonimato. No início do projeto procedeu-se aos pedidos de autorização junto dos alunos e encarregados de educação para a sua participação, gravação das aulas e captação de imagens (fotografias).

parte descritiva e outra reflexiva. O principal método de registo de dados deste estudo foram os diários de aula (D.A), que integraram contributos das notas de campo e das entrevistas informais transcritas. Os diários de aula contém informação resultante das observações mais relevantes para as questões e objetivos em estudo, sendo um dos métodos mais aplicados à investigação interpretativa (Everston & Geen, 1986; Zabalza, 1994).

Procedeu-se também ao segundo tipo de *triangulação a de tempo*, por ser um estudo longitudinal, permitiu acompanhar os mesmos alunos ao longo de dois anos lectivos e comparar os seus resultados em termos de desempenho cognitivo sobre a competência da compreensão da temporalidade.

2.4. Procedimentos da implementação do estudo

A recolha de dados do presente estudo que aqui se apresenta decorreu em duas atividades implementadas em aulas oficinas (Barca, 2004), uma no 3.º ano e a outra no 4.º ano de escolaridade com os mesmos alunos.

A primeira atividade foi realizada no 3.º ano por 25 alunos. Esta atividade intitulou-se: “Conhecer a cidade de Braga em diferentes épocas através de gravuras e fotografias”. Os alunos foram organizados em pares (11 pares e um grupo de três alunos, ou seja 12 grupos). A actividade consistiu na sequencialização de seis imagens de dois espaços de Braga, Avenida Central- Arcada (série A) e o Passeio Público da Avenida Central (série B) (anexo 1). Distribuiu-se a cada um dos

pares, um dos conjuntos das imagens dos dois espaços de Braga (conjuntos com seis imagens cada). Procedemos à gravação da discussão entre os pares de alunos para nos apercebermos do processo por eles seguido e dos argumentos apresentados para justificar a posição das imagens. Após terminada a tarefa de sequencializarem as imagens todos os pares foram entrevistados para justificarem a ordem das suas imagens, tendo sido esta gravada em áudio. A investigadora ao longo da atividade foi recolhendo notas de campo e procedendo a observação participante ativa.

A segunda atividade foi realizada pelos mesmos alunos, mas agora no 4.º ano. Esta atividade intitulou-se: “Braga no século XX”. A tarefa consistiu na exploração em grupo de fotografias de Braga no século XX associadas a um acontecimento político ou um período específico do século XX (anexo 2). Numa sessão anterior os alunos tinham analisado notícias de jornais locais da mesma época da imagem que iam receber. A cada grupo entregou-se uma fotografia⁴ de um espaço da cidade de Braga da mesma época do acontecimento histórico trabalhado na sessão anterior (Implantação da República; I Guerra Mundial; Ditadura Militar; Estado Novo e 25 de Abril de 1974). Na impossibilidade de ilustrar o acontecimento da notícia com uma fotografia sobre o assunto, procurou-se encontrar uma fotografia da mesma

⁴ Todas as fotografias foram cedidas pelo Museu da Imagem de Braga e autorizada a sua utilização para este estudo.

data que ilustrasse um espaço na cidade, a população, o vestuário da época, o tipo de transporte, etc. Depois de analisarem a fotografia em grupo, responderam a uma ficha guião e localizaram-nas numa linha de tempo realizada em conjunto. Foram constituídos seis grupos:

Grupo 1- Imagem A, Largo dos Penedos, 1910 (Implantação da República)

Grupo 2- Imagem B: Estação de Caminhos-de-Ferro, 1917 (I Guerra Mundial)

Grupo 3- Imagem C: Praça do Município, 1927 (Ditadura Militar)

Grupo 4- Imagem D: Visita de Oliveira Salazar, 1930 (Ditadura Militar);

Grupo 5- Imagem E: Avenida da Liberdade, 1960;

Grupo 6- Imagem F: 25 de Abril de 1974.

Analisam-se de seguida os resultados das duas tarefas implementadas uma no 3.º ano e outra no 4.º ano na mesma turma, mas em dois anos académicos.

2.5. Categorização e processos de análise

A análise dos dados do estudo mais amplo Solé, 2009) permitiu definir um conjunto de parâmetros sobre a compreensão histórica e temporal dos alunos associada ao processo de exploração e ou ordenação de várias imagens e justificação dessa ordenação. Identificamos três tipos de parâmetros que integram um conjunto de categorias e sub-categorias inspiradas em Levstik & Barton (1996), Barton & Levstik

(1996) e Barton (2001) e refinadas pelo método da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998):

1. *Ordenação cronológica das imagens*
2. *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens*
3. *Ideias sobre a mudança histórica*

No parâmetro 1- *Ordenação cronológica* das imagens procurou-se analisar a tipologia de ordenação, a colocação correcta das imagens, a ordem de colocação das imagens e o total de imagens seleccionadas correctamente, numa análise mais quantitativa.

No parâmetro 2- *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens* integramos um conjunto de categorias e sub-categorias:

-*linguagem e vocabulário de tempo* (sub-categorias: vocabulário de tempo subjectivo/qualitativo; sistema de datação; duração).

-*distinção temporal* (sub-categorias: dicotomia temporal; comparação entre o presente e o passado; comparação entre dois ou mais períodos/imagens.

-*marcadores de mudança* (sub-categorias: cultura material e vida quotidiana); indicadores económicos e sociais)

-*processos explicativos e fontes de conhecimento* (sub-categorias: construção de contexto narrativo; elaboração de contexto descritivo; explicação com base na sua experiência; explicação com recurso a conhecimentos históricos)

-*suporte material da evidência* (sub-categoria: qualidade da imagem; cor e tonalidade; técnica: desenho, gravura, pintura ou fotografia).



No parâmetro 3- *Ideias sobre a mudança histórica* (Categorias: *-ideias de evolução da mudança com base no progresso linear; ideias de evolução da mudança com base na diversidade da mudança*).

Na seção seguinte, apresentam-se e discutem-se os resultados dos dados recolhidos resultantes das tarefas realizadas pelos alunos do 3.º e 4.º ano e implementadas em duas atividades de sala de aula, analisados com base nos parâmetros anteriormente enunciados.

4. Discussão e análise dos resultados

4.1. Ideias dos alunos de 3.º ano sobre a compreensão temporal

Relativamente à tarefa implementada no 3.º ano inserida na atividade “Conhecer a cidade de Braga em diferentes épocas através de gravuras e fotografias” apresentam-se e discutem-se os resultados dos dados obtidos com base nos seguintes parâmetros.

1. Ordenação cronológica das imagens

Analisando os resultados da sequencialização das imagens realizadas pelos diferentes grupos verificámos que oito grupos (seis pares e um grupo de três alunos) de um total de 11 grupos, ou seja 72,7% ordenaram de forma correcta as imagens, embora três pares o tenham realizado após a discussão alterando a posição de algumas imagens, enquanto os restantes pares o fizeram de imediato. Nos outros três pares de alunos as maiores trocas verificaram-se nas imagens do meio. Assim o par Tiago e Alberto na sequencialização das imagens da série B (Passeio público) trocaram a posição de imagens com um intervalo de dois espaços, ou seja trocaram a 3.ª

pela 5.ª imagem, enquanto no grupo do Ricardo Manuel, da Paula e da Irene na série A (Avenida Central) e no par Sílvia e Júlio Manuel com a série B (Passeio Público) a troca foi de um espaço entre a 2.ª e a 3.ª imagem.

2. Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens

Analisando comparativamente as justificações dos alunos para a série A (Avenida Central) e para a série B (Passeio Público) encontramos um padrão comum em ambos. Os alunos para sequencializarem as imagens serviram-se de várias estratégias. Uma das estratégias consistiu em comparar e procurar diferenças com base em indicadores da *cultura material* (habitação, ruas, vestuário das pessoas, etc.) e no *progresso tecnológico* (carruagens puxadas por cavalos, eléctrico, carros antigos, carros mais recentes, carros modernos). Alguns alunos compararam com base nestes indicadores (carros, roupas, edifícios), entre duas ou mais imagens simultaneamente, procurando assim exemplos de progresso ou desenvolvimento. Utilizaram frequentemente como estratégia de explicação a existência ou inexistência de determinados elementos da *cultura material* (por exemplo haver ou não haver ainda carros, ainda haver eléctricos ou no estilo dos carros), não só em relação ao presente, mas também entre imagens de épocas diferentes, revelador de uma concepção de *ideia de progresso linear*. Este padrão de comparar entre duas ou mais imagens simultaneamente e de as comparar com o presente foi identificado por Barton e Levstik (1996) em alunos do 3.º ano de

escolaridade. Vários estudos similares de sequencialização de imagens (Barton e Levstik, 1996; Levstik e Barton, 1996; Hoge e Foster, 2002) verificaram que os alunos tomam decisões na sequencialização das imagens com base no *conhecimento geral* que têm sobre a vida social e material, conhecimentos adquiridos fora da escola.

Outra das estratégias utilizadas foi o de procederem a *explicações causais* para justificar o posicionamento das imagens. Alguns alunos usaram como estratégia também o *suporte material da evidência*, o ser um desenho ou uma fotografia: a sépia, a preto e branco ou a cores, ou mesmo a qualidade das imagens. Nesta actividade de sequencialização os alunos deixam de evidenciar um padrão que ainda é muito comum quando se lhes pede para comparar duas imagens, o de simplesmente enumerar o que vêem na imagem. Levstik e Barton (1996) destacam que este último padrão de se limitarem a enumerar o que vêem deixa de aparecer a partir do 3.º ano em tarefas de sequencialização, e quando o fazem integram-no na comparação entre imagens, enquanto que Hoge e Foster (2002) dizem ainda ser comum em alunos do 3.º e 5.º anos.

Apenas se descreve a justificação dada por um grupo de cada uma das séries (série A- Avenida Central e série B- Passeio Público). Por exemplo o par Mariana e Bernardete apresentam a seguinte justificação para a sequencialização da série A (Avenida Central): *Esta é mais antiga porque não há carros, aqui atrás acho que é o castelo de*

Santa Bárbara, o castelo agora é muito mais desenvolvido (1.ª imagem); *Porque aqui tem estes animais a puxar os coches* (2.ª imagem); *Porque esta já tem comboios, as roupas lisas* (3.ª imagem); *Por causa destes carros e da cidade, já é mais recente um bocadinho* (4.ª imagem); *Por causa da roupa e destes carros, são mais recentes* (5.ª imagem); *Porque é de agora da Avenida e ainda por cima está a cores* (6.ª imagem).

Por exemplo o par Bruno e João Miguel apresentam a seguinte justificação para a sequencialização da série B (Passeio Público): *É esta porque está tudo em ruínas* (1.ª imagem); *Porque já evoluiu* (2.ª imagem); *Porque já tem cavalos a andar* (3.ª imagem); *Nestas já evoluiu. Nesta já começa a haver carros* (4.ª imagem); *e nesta já são mais modernos do que estes* (5.ª imagem) *e esta é na avenida* (6.ª imagem).

O posicionamento da 1.ª imagem da série A (Avenida Central), foi considerada por todos os pares de alunos como a mais antiga, justificada por alguns alunos pela inexistência de carros, enquanto outros, se basearam no aspecto urbanístico, ser o chão ainda de terra batida, e outros invocaram a qualidade da fotografia. Em relação à série B (Passeio Público) todos os alunos se centraram no aspecto urbanístico o estar em terra batida, em ruína e com casas antigas.

O posicionamento da 2.ª imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pelo meio de transporte ainda ser uma carruagem puxada por cavalos. Apenas um grupo invocou o tipo de suporte material, o ser uma fotografia a preto e branco. Em relação à série B (Passeio Público)

alguns invocam também o meio de transporte visualizado, um coche puxado por cavalos, enquanto outros destacam também o jardim, o vestuário antigo das pessoas, e aqueles que se basearam no suporte material este induziu-os em erro por ser um desenho a cores e por isso levou-os a considerarem-na mais recente do que a 3.^a, o que justifica a troca entre a 2.^a e a 3.^a imagem. Esta constatação vem de encontro ao que Harnett (1993) verificou, que a cor das fotografias e o tipo de imagem pode-os induzir em erro.

O posicionamento da 3.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado principalmente pelo meio de transporte visualizado, o eléctrico, que alguns designam erradamente de comboio, ou comboio eléctrico. Há grupos que acrescentam outros indicadores associados à *cultura material*, o vestuário mais moderno, assim como as casas serem melhores, revelando uma *concepção de progresso*. Em relação à série B (Passeio Público) alguns invocam também o início dos transportes públicos como o eléctrico, mas também mudanças no jardim público.

O posicionamento da 4.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pelo meio de transporte diferente, aparecimento da circulação de carros, mas principalmente pela fonte no meio da praça, salientando que esta não é a mesma que a actual, construída recentemente onde outrora estava esta antiga. Apenas um grupo justifica pela inexistência: *Já não tem cavalos*. Em relação à série B (Passeio Público) alguns

invocam principalmente mudanças nos transportes: *começam a aparecer carros antigos*.

O posicionamento da 5.^a imagem na série A (Avenida Central) foi justificado pela comparação com a 4.^a imagem em relação ao tipo de carros identificados como já sendo mais modernos que os anteriores. Outros acrescentam ainda o vestuário das pessoas, e um grupo invoca o suporte material, a qualidade da fotografia embora seja ainda a preto e branco. Em relação à série B (Passeio Público) todos os alunos justificaram a sua localização pela comparação dos carros, considerando estes mais modernos que os da 4.^a imagem.

A última imagem foi facilmente identificada nas duas séries por serem fotografias actuais e por conhecerem bem este espaço.

Ideias sobre a mudança histórica

Nas justificações invocadas pelos alunos do 3.º ano é perceptível a ideia dominante de *mudança como progresso linear* associada a marcadores da cultura material (vestuário, habitação, objetos), mas também ao nível do progresso tecnológico (ex. evolução dos carros), apresentando uma concepção de passado como deficitário ao expressar ideias como: “ainda não havia carros”, “ainda se usava destes carros antigos”, embora alguns expressem já ideias de mudança como diversidade “já havia eléctricos” e reconhecem que a mudança pode ter vários ritmos, ao afirmarem por exemplo que durante muito

tempo os carros pouco evoluíram em termos tecnológicos.

4. 2. Ideias dos alunos de 4.º ano sobre a compreensão temporal

Estes mesmos alunos após um ano académico de implementação do projeto, agora já no 4.º ano, realizaram várias atividades subordinadas à temática do projeto sobre a compreensão temporal e histórica. Nesta secção serão apresentados e discutidos os dados resultados de uma tarefa implementada na atividade intitulada: “Braga no século XX”.

Processos e estratégias na exploração das fontes icónicas

Quando acompanhávamos a discussão dos grupos fomos nos apercebendo que alguns deles sentiram inicialmente dificuldades na leitura e interpretação deste tipo de fonte, por serem fotografias e algumas delas antigas e de fraca qualidade, o que despoletou por vezes até mesmo interessantes discussões sobre o que seria que estava representado, promovendo-se a argumentação e contra-argumentação nos grupos como podemos verificar neste extracto do diário de aula:

Quando me dirigi para o grupo 3, estes estavam a discutir sobre o que viam na imagem C. Como não se via muito bem na fotografia que animal seria, o Miguel argumenta: *Pode ser um cavalo*, mas para a Catarina pareceu-lhe inicialmente uma vaca, mudando posteriormente de opinião: *Pode ser um burro*. A Catarina não concorda muito com o Miguel: *Um cavalo com manchas castanhas e preta?* O Miguel contra-argumenta: *Pode ser da fotocópia*. O

Duarte comenta: *Isto aqui parece do tempo dos combois, assim a cor*. (D. A. 4.º ano 02-05-06)

Nas discussões são também frequentes referências à *localização temporal* e *espacial* da imagem, mas esta última revelou-se particularmente difícil principalmente a identificação de certos espaços, o que se compreende por alguns deles terem sofrido grandes transformações (mudanças) e noutros a má qualidade da fotografia também não ajudar. Por vezes recorrem a alguns pontos de referência que ainda se mantém (permanência) nesse espaço, como igrejas, ou edifícios emblemáticos da cidade e que os ajudaram a localizar. No entanto, alguns indicadores foram mal interpretados e levou-os até a cometer erros de localização, foi o que aconteceu com o grupo 3 que identificou a igreja ao fundo na fotografia, associando-a erradamente à Sé, mas quando se lhes mostrou que não podia ser a Sé e que o Mercado era na Praça do Município reconheceram qual era esta igreja e constataram as grandes mudanças ocorridas deste mesmo espaço identificando outros edifícios que aí se mantém: *Este edifício é a Câmara Municipal, e esta é aquela saída que tem para baixo* (Catarina).

Em contrapartida o grupo 5 facilmente localizou a imagem D, como sendo a Avenida da Liberdade, descrevendo as grandes *mudanças* em relação ao presente e identificando até novos espaços que vieram substituir outros:

O grupo reconhece o espaço: *É a Avenida*. Perguntei-lhes: *O que tem de diferente a Avenida?* Respondem: *Muita coisa* e destacam: *O chão antes era de terra batida*. A

Irene aponta para uma igreja, e destaca: *esta igreja já não existe na Avenida*. O Isidro refere que no espaço onde estava a igreja agora são os correios. (D. A. 4.º ano 02-05-06)

Este grupo quando descreveu o que viam na imagem reconheceu *diferenças* em relação ao presente não só a nível urbanístico, mas também na segurança das pessoas e principalmente das crianças que podiam livremente brincar na rua justificando o José Nuno: *No passado não passavam carros ou se é que existiam mesmo carros*. O comentário do aluno de certa forma revela ainda uma certa dificuldade em relacionar o *tempo cronológico* com o desenvolvimento tecnológico da época, pois o grupo tinha localizado erradamente a fotografia como sendo do final do século XX, indicando mesmo que poderia ser da década de 90, com base em indicadores da cultura material ao nível do vestuário: *A maioria das pessoas estão vestidas com vestuário diferente do nosso. Não é muito diferente do nosso, porque há pessoas que ainda se vestem assim*. (Anabela). Vários elementos do grupo comentaram que as suas avós ainda vestiam assim na aldeia reconhecendo *permanências* ao longo dos tempos: *A minha avó materna já não veste assim, enquanto que a minha avó paterna veste, é da aldeia* (Paula).

Constatámos que um dos grupos deu maior relevância à informação da fonte escrita em relação à evidência da fonte icónica sobre os factos históricos representados. O grupo 2 baseou-se na informação da notícia do jornal da época explorada na sessão anterior que indicava

que as tropas tinham saído de Lisboa tendo registado na ficha de interpretação que: *A fotografia foi tirada numa estação de comboios em Lisboa*, apesar de saberem que todas as fotografias eram referentes a Braga. Este mesmo grupo associou esta fotografia à partida das tropas para a 1.ª Guerra Mundial, em 1917, informação que conheciam apenas pela fonte escrita, embora tenham reconhecido que o comboio ia cheio de tropas. Poderá de certa forma evidenciar-se a importância dada à fonte escrita em detrimento da fonte icónica para o conhecimento histórico, o que é comum. Confundi-los também as evidências recolhidas da fonte escrita com os poucos conhecimentos que tinham acerca da I Guerra Mundial, o que justifica a inferência do Roberto Manuel: *Estes devem ter demorado muito tempo a chegar a França, para chegarem quase no fim da guerra*. Não significa neste contexto que o aluno não domina ainda o conceito de *duração*, mas simplesmente que o desconhecimento de informação histórica condicionou a compreensão histórica e temporal sobre este acontecimento em concreto.

O grupo 4 associou a sua fotografia ao início do Estado Novo, assunto por eles explorado na notícia do jornal da época, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos na sessão anterior. A qualidade da imagem dificultou-lhes a localização espacial, mas na discussão surgem várias propostas de localização, desde a Avenida Central, à Avenida da Liberdade, até que o José Nuno reconhece o espaço mas não sabe o seu

nome descrevendo-o: *Tem uma igreja, passamos por um parque, referindo-se ao Campo da Vinha. Deduzem que nesta concentração estaria Salazar (Chefe do Estado Novo).*

No grupo 1 era impossível identificarem o espaço actualmente, no entanto reconhecem que representava uma praça. Inicialmente disseram que esta teria sido tirada no Outono, mas após uma observação mais detalhada dos pormenores, pela presença de neve nos telhados e por usarem roupas quentes concluíram que teria sido antes no Inverno. Através de vários indicadores ao nível do vestuário e das infra-estruturas dataram a fotografia no início do século XX justificando: *porque a maneira de vestir é antiga. Estas senhoras andavam de saias compridas, e uma anda com um capote (Mariana). O Tiago deduz que ainda nesta época não havia água canalizada: Se as pessoas iam buscar água à fonte é porque não tinham água em casa.*

O grupo 6 para a *datação* da sua fotografia baseou-se na informação escrita num dos *slogans* da manifestação: “Abaixo a Guerra Colonial”, mas também na roupa da época, as famosas calças à boca-de-sino, associando-a ao 25 de Abril de 1974. Concluíram que: *A fotografia mostra uma manifestação contra a Guerra Colonial e explicam o porquê da guerra colonial e o que foi o 25 de Abril aplicando conhecimentos históricos: A Guerra Colonial foi realizada porque os*

países quiseram tornar-se independentes. O 25 de Abril acabou com a guerra colonial.

Figura 2- Alunos apresentando os seus trabalhos (Fonte: fotografia da autora).

Ordenação cronológica das imagens

No final da aula todos os grupos colocaram na linha do tempo a sua fotografia e legendaram-na, integrando também as notícias dos jornais locais relacionados com o acontecimento histórico trabalhado.

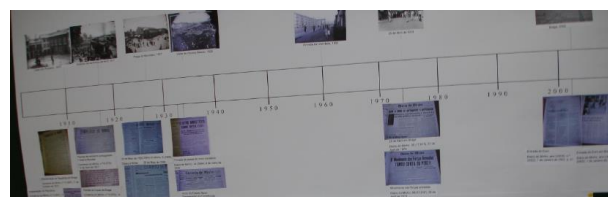
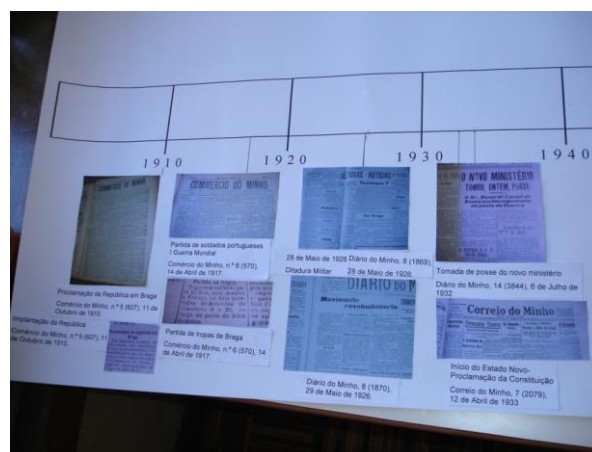


Figura 3 e 4- Construção da linha de tempo sobre acontecimentos do século XX integrando história local com a história nacional (Fonte: fotografia da autora)

Os alunos utilizaram *terminologia temporal* adequada, revelando dominar o sistema convencional de datação quando a descrevem aos outros grupos: “início do século”, “meados do século” e “final do século”. Aplicaram também o termo *quartel* na divisão do século,



identificando na linha do tempo a que quartel do século correspondia a localização temporal da sua fotografia.

Ideias sobre a mudança histórica

Embora alguns alunos do 4.º ano ainda expressem *ideias de progresso linear*, vários alunos são capazes de reconhecer diferentes ritmos de mudança, ao identificar entre que imagens se passou mais ou menos tempo. Reconheceram a *diversidade na mudança*, para além de ritmos diferentes na mudança, indicam situações de simultaneidade e continuidade. Identificam diferentes ritmos de mudança, umas mais rápidas e visíveis (a nível tecnológico), “estes carros já são melhores” e outras mais lentas ou até imperceptíveis (a nível das mentalidades) “a minha avó ainda se veste assim”. Reconhecem que há períodos na história mais estáveis, outros com grandes mudanças, provocados por rupturas, como por exemplo, revoluções ou golpes militares (5 de outubro, o golpe militar de 1927, o Estado novo e o 25 de abril). Verificamos que a construção de uma linha de tempo ajuda os alunos a perceberem cronologicamente estes marcos históricos de mudança política, a expressar ideias de simultaneidade, continuidade, permanência e de duração. Corroboramos as recomendações de Peter Lee (2003) quando afirma que na sala de aula se deve evitar enfatizar a noção de passado como deficitário, como simples carência de coisas, ou que não havia ainda, mas antes

valorizar as mudanças, o que se perdeu em cada mudança, bem como o que foi ganho.

5. Conclusões

Um dos recursos importantes para o ensino da história é a utilização de fontes icónicas, consideradas de grande valor para o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

Este estudo permitiu identificar um conjunto de parâmetros (categorias e sub-categorias) que os alunos utilizam quando interpretam fontes icónicas. Quando se lhes pede para ordenar cronologicamente um conjunto de imagens (parâmetro- *Ordenação cronológica das imagens*) são capazes de o fazer sem grande dificuldade, cerca de 80% dos alunos o fazem corretamente. É certo que esta competência temporal pode ser condicionada por vários factores (a distância temporal entre as imagens, a tipologia de imagens, a qualidade da imagem, entre outros). Constatou-se, tal como outros estudos (Barton, 2002) evidenciaram que os alunos não precisam de conhecimentos históricos para ordenar correctamente as imagens, fazem-no com base nos conhecimentos informais que possuem sobre vários indicadores da cultura material e do progresso tecnológico. Pudemos constatar que os alunos sequencializam mais facilmente imagens que integrem indicadores do progresso tecnológico do que imagens em que predominam indicadores da cultura material (vestuário, habitação, etc.). Para a justificação da

ordenação usam com frequência vocabulário de tempo qualitativo para explicar a anterioridade ou posterioridade das imagens: “a mais antiga”, “não é tão antiga”, “um pouco mais recente”, “está próxima de nós”. Comprovamos que mesmo para os alunos de 4.º ano a *datação* de imagens é uma tarefa complexa, por falta de indicadores temporais que ajudam na datação. Relacionar imagens com determinados períodos históricos (I República, Estado Novo, 25 de Abril, etc.), não é tarefa fácil para os alunos. A observação de determinados elementos/marcadores nas imagens podem ajudar a datar na ausência de marcadores temporais (ex: a presença de personalidades históricas relevantes desse período, símbolos, o urbanismo, etc.). Concluimos que mais importante do que datarem as fotografias é reconhecerem nesses espaços indicadores que os ajudem a perceber as mudanças e permanências entre o passado e o presente. O recurso a imagens de um período restrito contribuiu para fomentar a aquisição de conceitos de tempo associados à divisão do século: início, meados e final de século e ainda as subdivisões do século em quartéis.

Quanto ao Parâmetro 2- *Processos e estratégias utilizados na sequencialização e ou exploração de imagens*, uma das estratégias consiste em comparar e procurar diferenças com base em indicadores do progresso tecnológico, da cultura material e alguns recorrem também ao suporte material da evidência (desenho, gravura, fotografia), que pode ser um factor indutor de

erro na sequencialização, por considerarem que uma imagem a preto e branco, ou com menos qualidade possa ser mais antiga.

Quando se lhes pede para identificarem diferenças entre as imagens invocam principalmente o progresso ao nível dos transportes, mas também pormenores na arquitectura e urbanismo e nas acções das pessoas, reconhecendo assim mudanças ao longo do tempo. Reconhecem também permanências principalmente ao nível da arquitectura. Alguns alunos do 4.º ano apresentam várias hipóteses de interpretação das fontes icónicas e reconhecem que umas são mais plausíveis do que outras, são capazes de invocar argumentos, com base na interpretação e cruzamento de fontes (icónicas e textuais) e reconhecem as fontes como evidência histórica do passado. Em alguns casos a fonte icónica é preferida à fonte textual e condiciona até a sua interpretação. Momentos de discussão são importantes para promover o pensamento histórico e temporal, alguns alunos alteraram a ordem das suas imagens quando procederam à explicação e dos argumentos que utilizaram para o fazer. Mais uma vez se comprova que os alunos dizem muito mais na discussão oral do que registam por escrito, o que confirma as limitações dos estudos que se baseiam apenas em testes de “papel e lápis”, que não revelam a sua plenitude o conhecimento das ideias e concepções dos alunos e da capacidade de compreensão histórica ou temporal. Comprovamos no estudo realizado com os

alunos de 4.º ano que a datação é uma tarefa complexa e ainda mais quando estas estão associadas a assuntos políticos, em que é mais difícil de identificar indicadores que ajudem à datação. O recurso a imagens de um período restrito contribuiu para fomentar a aquisição de conceitos de tempo associados ao sistema convencional de medição do tempo, nomeadamente a utilização do século e terminologia temporal associada a esta unidade de tempo: início, meados e final de século e ainda as subdivisões do século em quartéis. Constatou-se que a utilização de linhas de tempo facilita nos alunos a compreensão dos conceitos de *duração* e *intervalo de tempo*, permitindo a visualização das distâncias temporais entre os acontecimentos históricos ilustrados nas fontes icónicas.

Podemos assim concluir que desde os primeiros anos de escolaridade deve-se promover um ensino que leve as crianças desenvolver uma compreensão do tempo e do tempo histórico. É importante que as crianças saibam situar-se no tempo e situar temporalmente os acontecimentos e factos históricos, pois esta competência da temporalidade é essencial para a compreensão histórica.

Desenvolver a compreensão do conceito de tempo e de mudança na sua ampla acepção (progresso, diversidade, simultaneidade, diferentes ritmos de mudança, etc.) é imprescindível para compreender a sociedade no passado e no presente, as suas diferenças e semelhanças, contribuindo para respeitar a

diferença, promover a tolerância e o respeito pela diversidade intercultural. Desenvolver competências históricas nos alunos permite-lhes compreender as vicissitudes do mundo atual e saber lidar e resolver os problemas e dilemas com que se deparam na sociedade atual.

6. Agradecimentos

Este trabalho teve o apoio do CIED- Centro de Investigação em Educação, no âmbito do projeto UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Este trabalho está integrado no projecto de investigação «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015- 65621-C3-2-R), financiado pelo Ministerio de Economía y Competitividad (Espanha).

7. Referências bibliográfica

- Ashby, R. (2005). Students' approaches to validating historical claims. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history: Recent Research in History Education* (pp. 21-36). London: Routledge Falmer.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.

- Ashby, R.; Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington DC: The National Academies Press.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade. *REIFOP*, 15 (1): 91-100. <www.aufop.com> [accedido 10-09-17].
- Barca, I. (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade. In I. Barca (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Bardín, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K. C. (2001). A socialcultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Education Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2002) "Oh, that's a Tricky Piece!": Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 37(1), 89-106.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- Dickinson, A. & Lee, P. (Eds). (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making sense of History. In A. Dickinson; P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 117-153). London: Heinemann.
- Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Tese de doutoramento não publicada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3.^a Edition), (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Everstson, C. M. & Green J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: Macmillan.

- Groot-Reuvekamp, M.; Boxtel, C.; Ros, A. e Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands, *Journal of Curriculum Studies*. <
http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837> [acedido a 17/09/17].
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. *Annual Meeting of The American Education Research Association*, New Orleans: Louisiana.
- Lee, P. & Ashby, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48, 13-17.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus, Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London. M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kirsting (Eds). *Researching History Education: International Perspective and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto. University of Toronto. Press.
- ME/DEB (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- ME/DGIDC (2010), Metas de Aprendizagem – História. Lisboa: Ministério da

- Educação.
<<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensinobasico/apresentacao/>>
[acedido a 11 de janeiro de 2011].
- MEC (2013-2014), Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo e de História: 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- OCDE/OECD (2001), *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OCDE/OECD (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OCDE.
- OCDE/OECD (2013). *PISA 2012: Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf> [Acedido 10-09-17]
- Pozo, J. I. & Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales en expertos y novatos en historia, in M. Carretero; J.I. Pozo; M. Asencio (Eds). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-163.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (1980a). *History 13-16 evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1980b). The devil's locomotive. *The Australian History Teacher*, 7, pp. 12-25.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp.39-61). London: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Solé, G. (2009). *A História no 1.º ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento (tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho [Disponível: <http://hdl.handle.net/1822/10153>].
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design an Methodology* (2.nd ed.), London: Sage Publications.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Legislação e documentos normativos

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro
(revoga o documento *Currículo Nacional
do Ensino Básico - Competências Essenciais*
(ME-DEB, 2001)

Despacho n.º 5908/2017 (Aprendizagens
Essenciais)

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
10/2002 de 23 de dezembro.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Real
Decreto 830/2003, de 2 de julio.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Real
Decreto 1513/2006, de 3 de mayo.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
(LOMCE, 2014). Real Decreto
128/2014, de 28 de fevereiro.



8. Anexos

Anexo 1

Série A- Avenida Central



Série B- Passeio Público



Anexo 2⁵



Grupo 1- Imagem A, Largo dos Penedos, 1910 (Implantação da República)



Grupo 2- Imagem B: Estação de Caminhos-de-Ferro, 1917 (I Guerra Mundial)

⁵ Todas as fotografias fazem parte do acervo do Museu da Imagem de Braga e foi autorizada a sua utilização para este estudo.



Grupo 3- Imagem C: Praça do Município, 1927 (Ditadura Militar)



Grupo 4- Imagem D: Visita de Oliveira Salazar, 1930 (Ditadura Militar)



Grupo 5- Imagem E: Avenida da Liberdade, 1960



Grupo 6- Imagem F: 25 de Abril de 1974