

Educação Histórica: vontades de mudança

Historical Education: wishes for change

Isabel Barca¹

RESUMO

Para explorar de forma aprofundada as concepções de mudança para lá de análises do presente, importa relembrar algumas discussões de caráter epistemológico em que perpassam visões diversas acerca da Mudança em História, algumas já ultrapassadas mas que permanecem a nível do senso comum. Perante uma intensa produção historiográfica permanentemente em renovação e aberta a diversos pontos de vista e enfoques. Pode-se inferir que a mudança em História, num quadro de reconhecimento de multiperspectiva, é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada. Em educação histórica, as concepções de alunos sobre o conceito de Mudança têm sido já objeto de alguns estudos que podem fornecer pistas frutuosas para a ação educativa. Neste sentido, apresentam-se e discutem-se os fundamentos teóricos, métodos e resultados de alguns desses estudos sobre ideias de alunos de vários países acerca da mudança em História. Algumas implicações destes estudos pretendem constituir-se como pistas que ajudem a desenvolver um tipo de orientação temporal eventualmente mais adequada aos tempos de incerteza que hoje se vivem.

Palavras-chave: mudança em História; concepções de alunos em História; epistemologia da História; educação histórica.

ABSTRACT

To deeply explore the conceptions about historical change beyond presentist analyses some relevant epistemological debates among diversified views on the issue must be reminded. Although some of them are now outofdate, they still have remained at a commonsense level. In the light of an intensive, permanently renovated historiographical production, open to different perspectives and foci, we might infer that, under a framework of multi perspectivism acknowledgement, change in History is conceived in a

¹Professora Associada com Agregação e investigadora do CIED, Universidade do Minho.
e-mail: isabar@ie.uminho.pt

complex and problematic manner, with no fixed meaning or predetermined direction. In History Education, the students' conceptions on change have been explored in some studies with fruitful clues for educational action. Accordingly, in this paper the theoretical background, methods and results from those studies in several countries on students' ideas about change in history will be given. Some of their implications are intended to contribute as clues to help developing a type of temporal orientation eventually more appropriate to these times of uncertainty we currently live in.

Keywords: change in History; students' conceptions in History; epistemology of History; history education.

Introdução

As profundas e rápidas transformações que se têm observado no mundo atual recolocam, e de forma cada vez mais acutilante, a conceptualização da mudança em História, considerando-se esta como saber organizado para interpretação do passado, numa relação inegável com o presente e a perspectivação do futuro. Como o poeta Camões dizia do tempo da expansão marítima portuguesa nos séculos XV e XVI, “*mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*” dos seres humanos. Mas poderemos também reverter, com propriedade, o verso camoniano e afirmar: mudam-se as vontades, mudam-se os tempos. Com efeito, será muito em função das interrelações humanas – e das vontades, motivações e intenções de grupos e agentes individuais em interação, que as sociedades se transformam nuns aspectos (para melhor ou pior, conforme as perspectivas e interesses), e permanecem noutros. Têm ocorrido fenômenos naturais – muitos deles também em consequência da ação humana – que contribuem fortemente para a direção dos modos de vida humana num ou noutro sentido, tal como os historiadores reconhecem, mas é sobretudo à ação humana que deveremos imputar razões e consequências de mudanças e continuidades, sob diversas formas e perspectivas.

O conceito de mudança em História está intrinsecamente ligado aos pressupostos de cada escola historiográfica. Por conseguinte, para explorar de forma um pouco mais aprofundada as concepções de mudança para lá de análises do presente, importa relembrar algumas discussões de caráter epistemológico em que perpassam visões diversas acerca da Mudança em História.

Depois de explicações teleológicas nos alvares do pensamento historiográfico, as tendências positivistas que culminaram no século XIX e primórdios do século XX, traduziram-se, também em História, em concepções de progresso social sob formas mais ou menos lineares, como a crença de um

progresso científico e tecnológico imparável, de que a Humanidade iria (só?) beneficiar (as próprias categorizações de Idade Antiga, Média e Moderna revelam essas posições). Contudo, conceberam-se também outras formas de progresso, mais elaboradas, como por exemplo as visões dialéticas, com particular destaque para o marxismo pelas suas implicações na intervenção ativa, e com resultados efetivos de mudança, de grupos sociais até então sempre marginalizados. Em oposição a estas concepções abertas de progresso, outras visões também de contornos algo mecanicistas foram defendidas quanto ao sentido da história humana – vejam-se as posições de Toynbee e Spengler – e que integravam ora uma visão cíclica ou de avanços e recuos, ora de declínio, ora de valorização da permanência em detrimento da mudança (Gardiner, 1964). E, a par destas concetualizações diversas – em que a mudança na sociedade era concebida sob um enfoque ocidental ou mais abrangente, tendo como alvo toda a Humanidade, outras posturas se opunham com base numa visão idealista da História, que recusava ou omitia qualquer sentido a uma história geral e se centrava na compreensão de ações particulares (Dilthey, Croce). Nessa linha estaria, em parte, a escola de Ranke, com a sua preocupação de apenas descrever factualmente o passado com base numa interpretação dos documentos que deveriam ser sujeitos a uma “rigorosa” crítica externa e interna (o que o aproxima do positivismo, neste aspecto metodológico).

No decorrer do século XX surgem novos desenvolvimentos epistemológicos – estimulados, tal como no caso dos pensadores do século anterior, pelos contextos (e convulsões) reais que se viveram. Collingwood tenderá a aproximar-se das ideias dos idealistas, nomeadamente de Oakeshott, embora numa postura mais objetiva e ‘científica’. As ideias de mudança tendem a ser exploradas à escala do indivíduo, privilegiando a escala de agentes históricos em ação, um passado que se recria na mente do historiador.

Com a quase hegemonia do estruturalismo historiográfico no espaço ocidental, as concepções de mudança histórica parecem ter sido travadas em detrimento de um novo enfoque: uma história quase parada pelo peso das estruturas, condicionante das conjunturas e, ainda mais, de um tempo breve rejeitado como simples “espuma do tempo”. Na postura estruturalista, os grandes quadros generalizantes dão conta de um passado em que os sujeitos – em parte por rejeição a uma História tradicional centrada nas cúpulas políticas – são remetidos a “actores”. O passado era passado, devia ser cientificamente estudado dentro desses grandes quadros; na gramática desta escola, não se permitia o estabelecimento de relações entre passado e presente, ou de hipóteses dentro de um raciocínio contrafactual, ou de projeções de futuro. Poder-se-á afirmar que o Ensino desta História abstrata a futuros professores de História (e que se

refletiu também nos programas e manuais escolares do ensino não superior) foi perniciosa, porque tornou a História incompreensível ou anquilosante, mesmo para muitos que a ensinavam. E quando este modelo na sua forma mais rígida foi abandonado, muitos professores caíram num ensino de extremo oposto – a tradicional História factual.

E pur si muove, como disse Copérnico... A conceção historiográfica centrada nas estruturas mudou devido à mudança de conjunturas, por sua vez influenciadas e transformadas por ação direta dos seres humanos – neste caso, os historiadores. A pulverização ‘pós-moderna’ do estruturalismo deu lugar, entre outras mais conflituantes, a uma postura estrutural moderada, ou “estruturista (Lloyd, 1993), em que a mudança a nível micro, com os seus sujeitos em interação real dentro de espaços concretos e particulares, voltou a ser valorizada. O ser humano recupera um papel interveniente na história – não já protagonizado apenas por reis e comandantes, mas a nível de seres comuns, mulheres, homens e crianças de estatutos sociais variados.

A partir da segunda metade do século XX, as reflexões filosóficas de vários autores, como os narrativistas anglo-saxónicos de inspiração collingwoodiana (Dray, 1964; Walsh, 1967; Atkinson, 1978) ou os filósofos alemães Koselleck (2006) e Rüsen (1993, 2001, 2007) têm contribuído para uma reconciliação do passado com o presente e o futuro numa perspectiva historiográfica mais flexível e objetiva (afinal, quem ainda tem medo de Marx?).

Como Rüsen tem debatido a partir da cartografia da sua matriz (1993), a base para a compreensão da vida no passado – e, portanto, do saber histórico – é a experiência do quotidiano que, com os seus interesses e funções, compele o sujeito a buscar no passado elementos úteis, *significativos*, para as suas decisões no presente, com vista, naturalmente, a um melhor futuro. O saber histórico que deriva desta necessidade, com as suas formas, métodos e conceitos vai influenciar, por sua vez, o quotidiano dos seres humanos. Esta conceptualização mais dinâmica e atualizada da consciência histórica permite iluminar melhor a nossa compreensão da mudança em História, essencial ao aprofundamento dos horizontes de expectativa individuais e colectivos, obrigando à interligação dos vários segmentos temporais – passado, presente e futuro. Aliás, quando em História se procura discernir consequências de um passado não estarão presentes as categorias conceptuais dos segmentos presente e futuro, embora sendo elas já parte do passado?

Nas visões atuais sobre mudança, num quadro de reconhecimento de multiperspectiva, ela é concebida de forma complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direção determinada: entende-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas de forma variável e relativa,

para pessoas e para grupos, e que historicamente as eventuais mudanças podem ser interpretadas sob diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e protagonistas individuais), ritmos (permanência, evolução lenta, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração).

Toda esta discussão está ligada a novas concepções da mudança em História, vista como categoria epistemológica com que os historiadores implicitamente trabalham. Perante uma intensa produção historiográfica permanentemente em renovação e aberta a diversos pontos de vista e enfoques pode-se inferir que:

Não há um qualquer sentido fixo ou linear de mudança: tomando como enfoque os interesses vitais da espécie humana, poderemos encontrar ao longo da História progresso em aspectos de carácter científico, tecnológico, social, cultural, mas os mesmos fenómenos podem ser encarados também como retrocesso (por exemplo, o conforto proporcionado pela tecnologia *versus* a guerra sofisticada, os desastres ambientais, o desemprego e o trabalho intensivo que a mesma tecnologia provoca); a história pode repetir-se até certo ponto, mas nunca da mesma maneira; uma situação pode ser vista como progresso por uns e declínio por outros, em função dos seus interesses particulares, individuais ou de grupo.

Contudo, não poderá afirmar-se que as conceptualizações mais elaboradas em torno da mudança em História se encontram hoje disseminadas mesmo entre as camadas que se consideram letradas. Por exemplo, até muito recentemente, uma linha linear inevitável na história, rumo à democracia, foi defendida com algum sucesso (momentâneo, é certo) por Fukuyama (1992). E na comunicação social, a par de conceções elaboradas sobre Mudança, como a do jornalista Alexandra Lucas Coelho (2011): “*O paraíso não é um desfecho, não é nunca aqui. Do alto da Rocinha à praça Tahrir, os homens fazem-no e desfazem-no a cada dia. Tudo pode estar sempre a começar*”, é frequente encontrar também, tal como entre professores, declarações em que a ideia de progresso é simplesmente substituída pela de ciclo, como a de um outro jornalista “*porque, afinal, a História sempre se vai repetindo. Só que em latitudes e longitudes diferentes*”.

Conceções de alunos sobre mudança em História

Em educação histórica, as conceções de alunos sobre o conceito de Mudança têm sido já objeto de alguns estudos que podem fornecer pistas frutuosas. Um dos primeiros estudos sobre idéias de alunos acerca da mudança em História foi desenvolvido por Barton (2001). Este autor explorou as ideias

de 120 crianças dos 6 aos 12 anos de oito escolas, quatro dos Estados Unidos e quatro da Irlanda do Norte. Os alunos tinham uma proveniência heterogênea – diferentes meios culturais (urbano e rural) e identidades religiosas (católicos e protestantes), bem como contextos económicos e sociais diversificados. Como instrumento de recolha de dados usou entrevistas semi-estruturadas a pares de alunos. Em cada entrevista eram mostradas imagens alusivas aos respectivos locais dos alunos, como fontes históricas de diferentes épocas, e os alunos eram questionados com o objetivo de pensarem sobre relações temporais entre as mesmas.

Os dados foram analisados através de um processo indutivo. As entrevistas transcritas foram analisadas minuciosamente envolvendo quer uma associação quer uma comparação dos dados. Tendo em atenção os padrões de ideias que emergiram, foi possível definir uma categorização, evidenciando-se três tipos de tendências diferentes entre alunos americanos e norte-irlandeses, nomeadamente:

- ideias de progresso ou mudança acerca da cultura material
- ideias de mudança por questões individuais ou por factores sociais no que respeita às relações sociais
- ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas relativamente à direcção da mudança.

Como resultados da sua análise, Barton encontrou tendências diferentes de ideias entre os alunos dos dois contextos culturais e educativos: os alunos norte-americanos concebem a mudança como evolução, no sentido de progresso linear e em resultado da acção individual; os alunos irlandeses integram a ideia de diversidade de situações em simultâneo, quer no sentido de progresso quer simplesmente de mudança, e têm em consideração factores de carácter social. É de notar que, embora o autor não assuma um modelo de progressão conceptual como pressuposto da análise destes dados, ele apresenta uma diferenciação dentro de cada uma das três dimensões de ideias: 1. progresso / mudança acerca da cultura material; 2. mudança nas relações sociais por questões individuais / por factores sociais; evolução / diversidade nas mudanças históricas relativamente à direcção da mudança, em que o segundo pólo é tacitamente considerado historicamente mais elaborado do que o outro. Estes estudos sobre ideias de alunos da Irlanda do Norte têm tido continuidade em colaboração com McCully (Barton & McCully, 2008).

Em Portugal, o estudo de Machado (2006), inspirado nas pesquisas de Barton, sugere que as ideias dos respectivos participantes se aproximam mais das dos seus colegas irlandeses do que das dos colegas norte-americanos. Foram

entrevistados, em pares (e um grupo de três), 35 alunos de duas turmas do 7ºano de escolaridade, de meios culturais diferentes – rural e urbano – da região norte do país, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Os alunos foram entrevistados a partir de um guião estruturante, inspirado no estudo de Barton, composto por questões apoiadas por um conjunto de seis imagens de diferentes épocas, sem legendas, exceto as que retratavam marcos políticos, que possuíam no canto superior esquerdo a respectiva data do acontecimento retratado. As imagens procuravam evidenciar contrastes de meios culturais diferenciados e nas mesmas épocas, focando a sociedade, a tecnologia, a moda, a política, o urbanismo, as habitações, no âmbito da História de Portugal nos séculos XIX e XX.

A exemplo do estudo inspirador de Barton, colocaram-se questões como:

1. *Se tivessem de ordenar estas imagens das mais antigas para as mais recentes, como o fariam?*
2. *Por que razão as ordenaram dessa forma?*
3. *Acham que existe alguma relação entre elas?*

Numa análise qualitativa e indutiva dos dados empíricos, categorizaram-se as ideias dos alunos em diferentes tendências de concepções sobre a mudança, organizadassegundo quatro enfoques, e que extravasou os estudos-guião de Barton: a) ordenação cronológica; b) relação entre imagens do passado; c) direcção da mudança histórica; d) imagens como fontes do conhecimento histórico.

No que concerne à ordenação cronológica, a maioria dos pares de alunos apresentou tipologias cronologicamente aceitáveis.

Relativamente às relações estabelecidas entre imagens do passado, os alunos mostraram ideias de simultaneidade de situações históricas diferentes, no plano social, económico e tecnológico. Muitos alunos consideraram um déficite no passado em relação à tecnologia, mas também o fizeram quanto a aspetos sociais e económicos. Em relação aos agentes de mudança, a maioria dos alunos valorizou a acção conjunta de grupos e poucos reconheceram também o papel das realizações individuais na mudança em História.

No referente à direcção da mudança histórica, todos os alunos sugeriram ideias de progresso, mas sob três níveis: nuns casos, de progresso linear; noutros casos (os mais frequentes) com diferentes ritmos de mudança; e, nalguns casos ainda, os alunos admitiram linhas de mudança mais complexas, pois além de progresso, conceberam situações concomitantes de retrocessos, ciclos, ou

permanências. Neste contexto, por inspiração do modelo de progressão conceitual em História (Shemilt, 1987; Lee 2001, 2003, 2005; Ashby, 2003) gerou-se um modelo de categorização das ideias dos alunos participantes relativamente à forma como entendem a mudança, segundo as seguintes tendências:

- Progresso linear
- Progresso com diferentes ritmos
- Diversidade na mudança

No que respeita às imagens como fontes do conhecimento histórico, os alunos tenderam a considerar a evidência como “cópia do passado”, mas alguns estabeleceram distinção entre os momentos de produção das fontes e os momentos que elas representavam (compreenderam, por exemplo, as distintas temporalidades da produção de uma fotografia atual sobre uma cozinha rural musealizada).

Num outro estudo, sobre narrativas de jovens entre 14 e 17 anos sobre a História contemporânea, nacional e mundial, desenvolvido em Portugal em várias fases de recolha de dados (entre 2005 e 2011), foi possível também detetar as suas ideias sobre mudança em História (Barca, 2007, 2011). Nas mensagens nucleares transversais sugeridas pelas narrativas específicas dos alunos acerca da História do país, de acordo com a proposta de Wertsch (2002), foi possível encontrar uma ideia de progresso, linear ou equilibrado (com alusão também a aspetos negativos), nas produções entre 2005 a 2008. A metanarrativa apresentou-se otimista, saúdamo a democracia e melhoria de condições de vida e centrou-se num segmento temporal intermédio, que vai desde a ditadura (anos 1930-1970) até à “Revolução dos Cravos”, em 1974. Mesmo nas produções que apresentaram níveis menos avançados do que o narrativo (listas de eventos sem ou com cronologia, comentários fragmentados atemporais ou de tempo binário) emergiu implicitamente, pelas datas/acontecimentos listados ou situações comentadas, a ideia central de um povo que (re)conquistou a sua liberdade após a ditadura. Já em relação ao Mundo global, os mesmos jovens mostraram-se mais críticos e distantes, com um pessimismo latente ou explícito face a conflitos, catástrofes e problemas ecológicos, não obstante saudarem também os avanços científicos e tecnológicos. O presente nestas “narrativas” foi tratado como um ponto final da História, feita por outros. Mas nas produções de 2010 e 2011, o cenário das conceções de jovens portugueses começou a mudar. Nota-se agora o nascer de uma nova orientação temporal, no sentido de pessimismo quanto ao país, e ainda mais sombrio quanto ao mundo global. O presente é preocupante para estes jovens, o futuro começa a ser problematizado

e entre alguns delesemergea necessidade de intervir, mesmo que seja apenas através de uma manifestação de revolta interna, como faz o jovem que argumenta *“Esta crise deu-se ao facto de o povo português não tomar uma atitude, o povo português é daqueles que ‘ah, está mal? Deixo andar’. Mas também ao facto de termos políticos [...], o povo está a dormir e vai ter que acordar o mais rápido possível”*.

Em relação a direções de mudança, as narrativas nacionais de jovens de vários países tendem a veicular um sentido de progresso, inclusivamente no Brasil (Compagnoni et al., 2006; Schmidt, 2008). Já em relação ao mundo, são raros os estudos sobre ideias de alunos que o focalizam. Refira-se, contudo, as pesquisas efetuadas no Brasil e em que as ideias de mudança entre os jovens brasileiros parecem apresentar, tal como as dos portugueses, uma direção negativa ora linear ora equilibrada (Barca & Schmidt, 2009). Mas, se considerarmos a trama substantiva das narrativas como indicadores das relações interidentitárias que os jovens estabelecem, parece que os jovens portugueses dissociam abertamente a história nacional de um contexto mais vasto, internacional, ao passo que os jovens brasileiros, nas suas narrativas, discutem frequentemente relações substantivas entre o seu país e outros com quem mantém laços de vária ordem, positivos ou negativos. Este tom narrativo poderá ser um sinal que mostre uma visão mais integrada no mundo global.

Para uma compreensão da mudança histórica pelos jovens

Os resultados destes estudos empíricos e sistemáticos, que resultam das explorações de sentidos sobre Mudança sugeridos por jovens, particularmente em Portugal, constituem-se como indicadores de algumas vertentes da sua consciência histórica, designadamente quanto às formas como concebem relações de temporalidade no passado e quanto à sua própria orientação temporal – que umas vezes se apresenta como que adormecida, outras vezes se assume numa atitude mais pró-ativa face às questões do presente e respetivas implicações futuras. Não sendo indicadores generalizáveis porque se desenvolvem em ambiente de estudos qualitativos, estes estudos mostram manifestações de usos da História pelos jovens participantes, que podem ser úteis para a reflexão sobre o Ensino da História.

Numa perspectiva de contribuir positivamente para a construção de uma consciência histórica avançada, que sustente de algum modo as necessidades de uma orientação temporal adequada a estes tempos de incerteza, sintetizam-se aqui alguns indícios que emergem dos estudos portugueses sobre Mudança na perspectiva de jovens alunos. Estes:

1. Reconhecem a coexistência de situações simultâneas aparentemente contrastantes, e mostram conceber a mudança numa perspectiva tendencialmente de progresso mas raramente de forma linear, pois incluem aspetos positivos e negativos.
2. Apontam sobretudo fatores sociais, de grupo, para a mudança, em detrimento das “vontades” individuais, mas não descartam a possibilidade de certos protagonistas ‘vilões’ ganharem poder para oprimirem o povo, inclusivamente em situações duradouras (como no caso da ditadura).
3. Nas narrativas que construíram livremente, sugerem uma identidade nacional estruturada, a partir de uma História marcada por dimensões político-sociais, emergindo recentemente, com mais visibilidade, a dimensão económica relacionada com a crise.
4. Apresentam como marcos cronológicos mais importantes, e o mais frequente da História contemporânea nacional, a Revolução do 25 de Abril de 1974, que derrubou a ditadura; na História mundial contemporânea focam sobretudo a II Guerra Mundial.
5. Embora a ideia de progresso sobressaia no âmago das suas narrativas nacionais, nos seus relatos mais recentes mostram que cresce o pessimismo face ao presente, tanto quanto ao plano nacional como mundial.

Em suma, se as narrativas nacionais dos jovens mostram uma identidade nacional saudável, uma bem menor substanciação das narrativas globais mostra que a identidade global, se existe, está pouco sustentada historicamente. Esta constatação torna urgente a necessidade de alertar os professores para a necessidade de, na aula de História, se atender a uma discussão mais significativa dos temas contemporâneos mundiais bem como ao fortalecimento de relações conceptuais entre o passado nacional e internacional. A compreensão da História sairá reforçada se se atender à simultaneidade de conjunturas e a interconexões variadas - nas dimensões culturais, sociais, políticas, científicas e tecnológicas - que atravessam as sociedades em qualquer tempo. É essencial captarem-se significados genuínos de convergências, tensões e conflitos entre os seres humanos, não omitindo problemáticas quer de cooperação quer de dominação entre países e regiões do mundo. Por outro lado, a emergência do sujeito como agente da História surge pela primeira vez na trama das narrativas dos jovens portugueses que participaram no estudo nos últimos dois anos. As suas atitudes – que indiciam a emergência de uma orientação temporal consciente por oposição a atitudes de maior passividade no passado - apresentam

contornos de crítica negativa, sem fornecer ainda pistas concretas para participar na criação de melhores cenários para um futuro colectivo (mas quem o sabe ou pode fazer, pelo menos em Portugal, neste tempo de crise profunda?). Em qualquer país (ex., República da Irlanda, Waldron & Pike, 2008), torna-se premente favorecer a compreensão de relações complexas na mudança – da diversidade em simultâneo, dos vários ritmos evolutivos, das principais causalidades e diferentes consequências dos fenómenos, conforme os setores e as dimensões da sociedade específicas. Será este um dos caminhos no sentido de contribuir para estimular a construção (pelos jovens e pelos menos jovens) de novas hipóteses de um futuro melhor para os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.

ATKINSON, R. *Knowledge and explanation in history*. London: MacMillan, 1978.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.1, 2007, p. 115 www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf

_____. Narrativas Históricas de Alunos em Espaços Lusófonos. In: I. Barca (Org.), *Educação Histórica na Era da Globalização*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2011, p. 5-17.

BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. Consciência histórica: um diálogo entre países. In: *Livro de Atas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais 'Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto'*, Braga, 2009, p.757-765.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (Org). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001, p. 55-68.

BARTON, K.; MCCULLY, A. "Trying to look at both sides". *Negotiating school*

and community history in Northern Ireland. Comunicação apresentada ao AERA Annual Meeting, , New York.

COMPAGNONI, A.; FERNANDES, L.; NETTE, A.; THEOBALD, H.; SCHMIDT, M. A. Perspectivas da Consciência Histórica em Jovens Brasileiros. In: *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino da História - ENPEH*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006, p.1-13.

COELHO, A. L. O Paraíso não é aqui. *Jornal Público*, Fevereiro, 2011.

DRAY, W. *Philosophy of history*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GARDINER, P. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

KOSELLECK, R. *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”. Compreensão da vida no passado. In: I. Barca (org.), *Educação histórica e Museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

_____. Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

LLOYD, C. *The structures of history*. Oxford: Basil Blackwell, 1993.

MACHADO, E. *Mudança em História - concepções dos alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2006.

RÜSEN, J. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In: P. DUVENAGE

(Ed.), *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993, p. 63-84.

_____. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EditoraUnB, 2001.

_____. Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani; Ross, A. (Eds), *History Teaching, Identities, Citizenship*. London: Trentham Books, 2007, p. 13-34.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Revista Tempos Históricos*. Cascavel (PR): Editora Unioeste, v.12, n.1, ano X, 2008, p.81-96.

SHEMILT, D. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, pp. 1987, p. 39-61.

WALDRON, F.; PIKE, S. Children's construction of National Identity: What does it mean to be Irish? Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, 2005.

WALSH, R. *An introduction to philosophy of history*. London: Hutchinson, 1967.

WERTSCH, J. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: CUP, 2002.

Texto recebido em 16 de dezembro de 2010.

Texto aprovado em 23 de agosto de 2011.

