

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL COM ALUNOS DO 1.º CEB

Glória Solé²³

Resumo

Nesta comunicação iniciamos por analisar e discutir a inter-relação entre consciência histórica, memória, identidade e significância histórica, associado ao passado e à História, integrando o contributo de vários investigadores da Filosofia da História e da Educação Histórica. Numa segunda parte apresentamos os resultados de uma investigação realizada com alunos do 1.º CEB num estudo longitudinal realizado em duas turmas de uma escola urbana do Norte de Portugal, no 1.º e 3.º ano, acompanhadas respetivamente no ano seguinte no 2.º e 4.º ano e esta última posteriormente no 8.º ano, após 4 anos do início do projeto. Através de entrevistas semi-estruturadas procurámos analisar o que entendem os alunos por História e passado e qual a finalidade da História em vários momentos do seu percurso escolar, durante os dois anos do projeto “Ensino da História no 1.º Ciclo” e os seus reflexos no 3.º Ciclo (8.º ano), tendo sido estes alunos sujeitos a um ensino de História com recurso a diversas estratégias em contexto de sala de aula realizadas pela investigadora-professora. Procurou-se analisar ainda em que medida o projeto contribuiu para uma melhor aprendizagem de História destes alunos no 2.º e 3.º ciclo, assim como analisar a significância histórica atribuída pelos alunos através dos argumentos que convocam para a seleção de um período histórico, um acontecimento histórico e uma personagem histórica da História de Portugal. Os resultados sugerem que estes alunos no 1.º ciclo valorizam o estudo da História não só para compreender o passado (a nível pessoal, nacional ou mundial), mas também para compreender o presente e preparar o futuro, revelando já a emergência de uma consciência histórica. Reconhecem também a importância da História para a preservação da memória (pessoal ou nacional) assim como para a afirmação da identidade individual e coletiva, reconhecendo importantes marcos da História de Portugal essenciais para a consciência coletiva de um povo (Independência de Portugal, os Descobrimentos, a Restauração da independência, a Ditadura, o 25 de Abril) destacando como figuras significativas da nossa História reis, navegadores, escritores e políticos. Contribuiu este estudo para demonstrar que estratégias pedagógicas de ensino de História diversificadas e inovadoras têm um papel importante para o desenvolvimento da consciência histórica, considerada a meta das metas de aprendizagem em História. É importante por isso proporcionar aos alunos experiências de ensino aprendizagem que lhes possibilite pensar sobre a

²³ Instituto de Educação/Universidade do Minho.

significância para que exista um crescimento do conhecimento histórico e do pensamento histórico que lhes permita compreender o mundo que os rodeia. Por último, apresentam-se algumas conclusões e implicações deste estudo para o ensino da História a crianças dos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Educação histórica; Consciência histórica; Significância Histórica; Ensino da História a Crianças;

Consciência Histórica e significância histórica

Desde 1970 a corrente germânica renovou a historiografia sobre a consciência histórica, dando um grande contributo para a Educação Histórica e a Filosofia da História. Rüsen um dos representantes da corrente germânica, tem contribuído para renovar a historiografia e feito a ponte para a educação histórica. Atribui um significado especial às inter-relações entre passado, presente e futuro. Para Rüsen (2007) o passado é mantido vivo pela memória e a História é também memória "uma forma elaborada de memória." (p. 13).

Na obra *Theorizing historical consciousness* (edited by Peter Seixas, 2004) vários autores discutem o conceito de consciência histórica. Seixas (2004) propõe-nos algumas definições abreviadas de consciência histórica, uma das quais foi apresentado na revista *History and Memory* que refere que consciência histórica é: "a área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado emergem na opinião pública" (p. 10), outras definições surgem relacionadas com o extenso trabalho de consciência histórica europeia, considerando-a como: "A compreensão individual e coletiva do passado, os fatores cognitivos e culturais que configuram o entender, bem como as relações de compreensão histórica em relação ao presente e ao futuro" (p.10). Reconhece também o autor que "na era moderna, na História emerge a ideia de ligação desta ao passado e ao futuro através das narrativas nacionais" (p.4). Esta ligação ao passado não é apenas realizada por historiadores, outros académicos de várias disciplinas, orientam as suas investigações para o passado, intensificando-se os estudos sobre memória nas humanidades e nos estudos sociais. David Lowenthal, um autor de referência em estudos sobre memória, herança e património, defende

esta mesma ideia: “De repente a herança está em todo o lado – nas notícias, nos filmes, nos mercados- em tudo desde as galáxias aos genes” (in Seixas, 2004, p. 3). Investigadores desta área de estudo defendem que há mecanismos que contribuem para valorizar e preservar a memória coletiva, através do património material (museus, monumentos, escolas, arquivos, e comemorações) e património não material (leis, língua, hábitos e costumes) e isto contribui para preservar o passado no presente. Deste modo este autor refere, “[o] passado comum, preservado através de instituições, tradições, e símbolos, é um instrumento crucial na construção de identidades coletivas no presente” p. 5).

Identidade e memória são inseparáveis, uma depende da outra. Seixas (2004) reconhece que o termo “memória coletiva” no estudo de David Lowenthal é utilizado como sinónimo de consciência histórica, e questiona a necessidade do conceito de consciência histórica, dado que o conceito de memória coletiva tem sido bastante adequada para compreender como pessoas comuns, não-historiadores, compreendem o passado. Uma das diferenças importantes que identifica é a ligação do passado não apenas ao presente mas também ao futuro, o que associa à historiografia alemã para a qual “ a compreensão do passado individual e coletiva e fatores cognitivos e culturais contribuem para a compreensão do presente e do futuro” (p. 10).

Rüsen procura discutir a distinção entre memória histórica e consciência histórica. Num capítulo do livro publicado em 2007 e organizado pela CiCe, *History teaching, identities, citizenship (CiCe)*, afirma não ser fácil esta distinção entre os dois conceitos, porque os dois se reportam ao mesmo campo. Num outro artigo (Solé & Freitas, 2008, pp. 502-503) analisámos como Rüsen distingue de forma clara memória de consciência histórica: a) a memória é mais ligada a princípios práticos que norteiam a mente humana a consciência histórica é uma representação do passado visto de uma forma mais explícita com o presente, do passado o que é significativo para o presente e mais associado às mudanças temporais e à busca da verdade; b) a relação entre o passado e o presente é imediata na memória e mediada na consciência histórica; c) a memória tem mais a ver com a imaginação, enquanto que a consciência histórica está relacionada com a cognição; d) o passado está preso à memória, enquanto a consciência histórica aponta para o futuro. Alerta,

porém que “estas distinções são unilaterias. É muito mais útil mediar ou mesmo sintetizar essas duas perspectivas em apresentar e representar o passado. (Rüsen, 2007, p.16).

Identificou três tipos (níveis) de memória: 1) *memória comunicativa*, que tem a ver com as diferenças geracionais e as experiências históricas que eventos específicos ou símbolos especiais têm para a representação de um sistema político, 2) *a memória coletiva*, que pressupõe um maior estabilidade social e contribui para um sentimento de pertença a grupo (s), que é muito importante para um mundo em fase de mudança, e 3) *a memória cultural*, que é a memória coletiva que se mantém estável no tempo, que representa o núcleo da identidade histórica e do sistema político.

Rüsen considera a forma como o passado é representado de acordo com critérios diferentes e também a memória, e identificou duas formas desta representação: *a memória sensível*, associada a uma experiência de intensidade ou a eventos traumáticos, o Holocausto é o exemplo mais típico; *memória construtiva* na qual o passado é uma narração e um processo de comunicação, uma história com sentido "e aqueles que se lembram parecem ser donos do seu passado como eles colocaram a memória numa perspectiva temporal dentro da qual eles podem articular suas expectativas, esperanças e medos." (Rüsen, 2007, p. 17).

O autor acrescenta: "A consciência histórica é uma forma específica de memória histórica" (p, 17), e as lembranças têm o poder de manter o passado vivo. O passado torna-se histórico quando há um processo mental para interpretar o passado para compreender o presente e vislumbrar o futuro.

Este processo mental da consciência histórica envolve quatro elementos: "*a percepção* de um outro tempo, diferente (...); *a interpretação* deste tempo como movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspetos abrangentes (...); *a orientação* da prática humana através da interpretação histórica - tanto externamente como uma perspectiva de ação (...) e internamente como as concepções de identificação (...) e, finalmente, *a motivação* para a ação que proporciona uma orientação "(Rüsen, 2007, p. 18-19.). O autor defende também as relações entre a cultura histórica, memória histórica e consciência histórica: "A cultura histórica é a memória histórica e a consciência histórica trabalha neste contexto social" (p.22).

Para Rüsen (2010 a) a consciência histórica não pode ser entendida como simples conhecimento do passado. Primeiro, ela dá estrutura ao conhecimento histórico contribuindo para compreender o presente e antecipar o futuro. Implica uma combinação complexa entre o passado, presente e futuro, na medida em que “contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (p. 36). Alerta o autor para a necessidade dos historiadores perceberem a conexão entre os três tempos na estrutura da consciência histórica, preocupando-se assim não só com o passado, mas também com a realidade presente e com possíveis reflexos destes no futuro. Segundo, a consciência histórica pode ser entendida como uma operação mental associada à compreensão histórica. Um dos conceitos históricos estruturais (ou de segunda ordem) essenciais que contribui para a compreensão da lógica interna da História é o da significância histórica. A atribuição de significância histórica integra-se numa rede de conceitos, entre eles o de empatia, que contribuem para a formação de uma consciência histórica emergente. A significância histórica é por isso um conceito estrutural complexo, que integra em si outros conceitos estruturais, é um procedimento mental essencial para a compreensão histórica. Monsanto (2009) partindo dos estudos de Seixas (1997) define o conceito de significância segundo dois níveis: “o primeiro, enquanto significado básico e intrínseco que corresponde aos factos particulares, e que são convocados, e o segundo que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica” (p. 10). Neste último sentido, a significância histórica interfere na compreensão da História, na medida em que é um “ingrediente que interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas”(p. 11). A significância histórica é um dos procedimentos mentais usados pelos historiadores, quando confrontados com o que selecionar do passado, avaliam e interpretam os acontecimentos, factos e fenómenos mais relevantes e historicamente significativos para a compreensão do passado humano. Seixas (1997) a partir do estudo que realizou sobre significância histórica com 82 alunos canadianos construiu um modelo das ideias dos alunos sobre significância histórica agrupados em dois tipos de orientações: objetivista/subjetivista, e cada uma delas em duas variantes, a básica e a sofisticada, formando a seguinte tipologia com cinco posições: Objetivista

Básica; Subjetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Sofisticada; Narrativista. Este modelo foi adotado em outros estudos nomeadamente em Portugal (Chaves, 2006; Monsanto, 2009 e Oliveira, 2012) com ligeiras adaptações à realidade do contexto dos alunos portugueses e brasileiros.

Rüsen (2010 b) propõe um modelo de desenvolvimento estrutural para a consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Apresenta quatro tipos de consciência histórica, organizadas em seis elementos e factores (pp.61-71):

1. *O tipo tradicional-* que valoriza as tradições como elementos indispensáveis na orientação da vida prática, pois “apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado relevante e a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo” (p. 64).
2. *O tipo exemplar-* A História nesta conceção é vista com uma função didática, como uma recordação do passado, que nos dá lições para o presente.
3. *O tipo crítico-* A orientação temporal, que integra o passado, presente e o futuro surge como algo negativo, onde prevalece a noção de rutura na continuidade. A História é vista como uma ferramenta que rompe com esta continuidade, perdendo assim o seu poder como fonte de orientação no presente.
4. *O tipo genético-* Nesta estrutura a mudança (entendida como progresso, rutura ou permanência) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, expressa no pensamento histórico moderno. A história faz parte do passado, mas ao mesmo tempo é-lhe concedido o futuro. Há uma transição dinâmica entre o passado, presente e o futuro, no entanto o futuro excede o passado em seu direito sobre o presente. Esta forma de pensamento histórico vê a história humana em toda a sua complexidade temporal, aceitando diferentes pontos de vista “porque se integram em uma perspectiva de mudança temporal” (p. 69).

Para Rüsen esta tipologia desenvolve-se em complexidade em vários aspetos e esse crescimento pode ser especificado e diferenciado seguindo a lógica das pré-condições, por exemplo, verifica-se isso em relação aos padrões de significância histórica, assim como também em relação à identidade histórica. Conclui, com base não em estudos empíricos, mas através de

observações diárias que “demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário são mais raros” (p. 74). Segundo o autor, a experiência prática do ensino da história nas escolas revela que é mais fácil ensinar e aprender as formas tradicionais de pensamento porque não requerem grande esforço por parte dos alunos e professores, enquanto que o modo crítico e o genético implicam competências que requerem um maior esforço de ambas as partes. O autor afirma que a forma exemplar de consciência histórica é a que domina os currículos de História.

Também em Portugal têm sido realizados alguns estudos acerca da consciência histórica. Pais (1999) defende a relação da consciência histórica na construção da identidade, referindo: “Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos” (p.1). Identidade para Pais é “entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros- aparece associada 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” (p.1). Pais defende que a consciência histórica contribui para a memória e identidade- individual e colectiva e é “um símbolo de apropriação da realidade” (p.2). Este projeto procurou analisar as ideias de consciência histórica dos jovens, e as possíveis conexões no modo como os jovens europeus interpretam o passado, percebem o presente e perspetivam o futuro. Os resultados deste estudo internacional, sugerem que a maioria dos jovens europeus, dá mais importância ao conhecimento do passado do que à orientação para o futuro, ou até mesmo perceber o presente, os três níveis temporais que integram a consciência histórica. Este aspeto é mais evidente nos jovens dos países que valorizam o passado na construção da identidade nacional, por exemplo é o caso dos jovens portugueses.

Importantes contributos têm sido dados neste domínio de investigação em Portugal pela equipa coordenada por Isabel Barca, no projecto *Consciência Histórica: Teoria e Prática I e II*, tendo sido realizado já vários seminários, e produzidas várias comunicações e artigos publicados em várias revistas sobre as investigações realizadas pelos investigadores do projeto, e algum desse trabalho foi também apresentado no seminário *Consciência Histórica: a meta*

das metas de aprendizagem realizado em Lisboa. Integrado neste projeto destacámos o estudo de Gago (2007) que identificou três tipos de perspetivas sobre o passado em estudantes dos 10-14 anos: o passado como algo fixo ou o que já aconteceu; como interpretação dos historiadores; ou como reconstrução, dinâmica com o presente.

Neste enquadramento teórico sobre consciência histórica e significância histórica sobressai esta inter-relação entre este conceito de segunda ordem, o da significância histórica e outros como o de empatia histórica, como essenciais ao conhecimento histórico, e estruturais para a construção de uma consciência histórica. Nesta linha de pensamento Oliveira (2012) refere que:

Quando se confere significância a relações entre o Passado, Presente e Futuro inerente à compreensão do desenvolvimento humano, e se entende cada tempo no seu contexto, mobiliza-se a consciência histórica que, por seu lado alimenta uma determinada consciência social (p. 23).

Relacionado com alunos do 1.º CEB, Solé (2009, 2010, 2011) procurou numa parte do seu estudo analisar as concepções dos alunos sobre História e passado e as finalidades da História, procurando perceber a consciência histórica dos alunos neste nível de escolaridade, e cujos resultados se sintetizam no ponto seguinte. Neste texto integram-se também as ideias dos alunos veiculadas sobre significância história em articulação com a consciência histórica. As entrevistas realizadas aos alunos deste estudo pareceram-nos que apontavam de alguma forma para conceitos de consciência histórica e memória próprios de um pensamento histórico pouco expectável entre crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade (6-10 anos), mas já emergente em alunos do 3.º e 4.º ano, é disso exemplo o pensamento da Anabela do 4.º ano:

Se eu estivesse aqui sem saber nada do que tinha acontecido antes era muito esquisito, não sabia nada, porque não sabia nada, porque não sabia nada sobre o passado da minha família, dos outros seres humanos.

No próximo ponto deste texto apresentaremos o nosso estudo, centrando a nossa análise e discussão sobre ideias de consciência histórica e significância histórica dos alunos do 1.º CEB que participaram no nosso estudo (Solé, 2009), com uma maior profundidade e com novos dados analisados

sobre ideias de significância histórica, relativamente a outros textos apresentados em congressos internacionais, publicados ou ainda no prelo.

A consciência histórica e a significância histórica em alunos do 1.º CEB: um estudo de caso

1. Metodologia

Este estudo é apenas uma parte do estudo realizado no âmbito do doutoramento intitulado, *O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*, realizado com alunos do 1.º Ciclo (6-10 anos) em Portugal. O estudo foi realizado numa escola urbana de Braga em duas turmas, uma no 1.º e 2.º ano e a outra 3.º e 4.º ano ao longo de dois anos escolares (2004-2005 e 2005-2006). Foram usadas diversas estratégias de ensino de estudos Sociais e História nestas turmas, procurando promover o ensino da história e do passado e desenvolver a compreensão temporal e histórica através de várias atividades implementadas pela investigadora-professora e continuadas algumas delas pelos professores das turmas. Ao longo dos dois anos escolares, cada aluno (24 no 1.º/2.º ano e 25 no 3.º e 4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início do 1.º e 3.º ano, no fim do 1.º e 2.º ano ou no fim do 3.º e 4.º ano. Quase a totalidade dos alunos do 4.º ano (22 alunos) foram novamente entrevistados ao fim de 4 anos quando frequentavam o 8.º ano (2009-2010).

Através destas entrevistas, principalmente através das entrevistas finais com os estudantes do 8.º ano, procurámos analisar nas respostas as eventuais mudanças na conceção de passado e de história. Procurámos também avaliar o seu conhecimento histórico adquirido ao longo do seu percurso escolar e como este projeto se refletiu no desenvolvimento das suas competências em história.

As perguntas da entrevista deste estudo foram inspiradas nos estudos de Levstik & Papas (1987), Levstik & Barton (1996) e Barton & Levstik (1996), concebidas com objetivos semelhantes- compreender o tempo histórico nas crianças- que podem ser analisadas nas categorias que se apresentam na secção seguinte. Em relação à questão sobre o ensino da História, principalmente em relação ao com quem e como aprendem, inspiramo-nos no estudo de nos estudos Hoge & Foster (2002).

Este artigo descreve apenas parte dos resultados do estudo realizado através das entrevistas semi-estruturadas, centrado principalmente na relação entre consciência histórica, memória e identidade presente na definição de história e passado e significância histórica apresentada por estes alunos do 1.º ciclo, com foco na comparação dos dados dos mesmos alunos no 3.º/4.º ano e no 8.º ano, 4 anos depois do projeto em que participaram. Alguns destes dados foram já apresentados, nomeadamente na *Tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Solé & Freitas, 2008), na *12th Annual conference- Lifelong Learning and Active Citizenship* (Solé, 2010) e na *Cice Regional conference "Globallocal citizenship* (Solé, 2011). Na primeira conferência (Solé, 2008) comparamos os dados dos alunos do 1.º/2.º ano (24 alunos) e do 3.º /4.º ano (25 alunos) e nas duas últimas comunicações apresentaram-se já os dados comparativos com o 8.º ano (Solé, 2010, 2011) . Neste texto reforça-se a significância histórica atribuída pelos alunos à aprendizagem da História como resultado do projeto em que participaram.

Procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) das entrevistas e categorização das respostas dos alunos. As categorias emergiram a partir da resposta dos alunos e com base nas questões do protocolo da entrevista centradas na noção de história, passado e a finalidade da história: *Para ti, o que é o passado? O que entendes por História? Onde, como, com quem aprendes história? Achas importante aprender história? Para que é que serve?* O mesmo protocolo de entrevista foi utilizado no 8.º ano (2009-2010), mas outras questões foram colocadas para avaliar o impacto deste projeto na sua aprendizagem de História. Para a construção das categorias recorreremos ao software NVivo 2.0.

2. Análise e discussão dos resultados²⁴

Relativamente ao passado os alunos expressam três concepções diferentes: o passado cronológico, o passado pessoal e o passado histórico. Constatámos que a maioria dos alunos (à exceção do 4.º ano) associa o passado ao passado cronológico e a noções temporais referindo-se ao passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo.

Verifica-se em alunos do 1.º e 2.º ano e em alguns alunos do 3.º ano, a associação de passado a diferentes tempos, tempo próximo ou tempo distante. Para a maioria dos alunos do 3.º e do 4.º ano o passado são coisas que já se passaram, revelando uma maior consciência que o passado não é só o que “aconteceu há muito tempo”, mas pode ser também próximo. Revelam já uma noção clara de continuidade do tempo, do mais longínquo para o mais próximo, outros dão exemplos de quantificação do tempo. Alguns alunos explicam o passado por oposição aos outros tempos, presente e futuro.

No 8.º ano os mesmos alunos reforçam a ideia do passado associado a diferentes tempos, mas também a um passado temporalmente indiferenciado: “Tudo aquilo que aconteceu, independentemente do ano em que foi” (Rui Manuel). A ideia de continuidade do tempo é reforçada neste ano de escolaridade, associada à ideia que o presente é parte do passado como refere a Mariana: “São as coisas que aconteceram mas que continuam a influenciar a nossa vida. As consequências do passado podem vir no futuro”.

A concepção de passado associado ao passado pessoal surge exclusivamente nos alunos do 1.º e 2.º anos, e no início do 3.º ano, mas estes já estabelecem uma relação entre o tempo pessoal e familiar com o tempo histórico localizando esse passado no tempo histórico. A partir do 3.º ano, mas mais visível no 4.º ano, realçam já o que é mais significativo na História, tanto a nível político como da vida quotidiana. A História é vista como parte do passado por um número significativo de alunos do 4.º ano, mas de um passado significativo, construído pelos historiadores a partir das fontes e que está em constante construção através de novas pesquisas e investigações.

²⁴Todos os nomes dos alunos referidos são pseudónimos, para se garantir o anonimato.

No 8.º ano a noção de passado é reforçada pela oposição ao presente, faz parte do presente, contribuindo para compreender melhor o presente como refere o Bruno: “Acho que existe passado para compararmos como éramos e como somos agora” mas também perspetivar o futuro, procurando evitar cometer-se os erros do passado, ideia reforçada pela Anabela: “Através do passado podemos ‘tomar precauções em relação ao futuro’”. As respostas destes alunos refletem de certa forma um dos tipos de consciência histórica, o *tipo exemplar*, associado à ideia de perceção de horizonte temporal. Neste tipo consciência histórica “a história é vista como uma recordação, como uma mensagem ou lição para o presente” (Rusen, 2010b, p. 65).

Só no 8.º ano foi-lhes colocada diretamente a pergunta: *Qual a diferença entre passado e História?*, considerando já que esta não está diretamente relacionada com a diferença cronológica, embora alguns ainda a refiram, mas não associada já à ideia de História relacionada com o passado longínquo, como se depreende na resposta da Catarina: “Pode haver história na atualidade”. Essa diferença parece mais relacionada com a relevância e significância, referindo que o passado integra tudo indistintamente, enquanto que a História se refere aos acontecimentos mais importantes da humanidade como constatámos na resposta do Isidro: “O passado é o que já aconteceu. A História estuda os factos mais importantes que aconteceram”, contribuindo a história para a construção do conhecimento do passado através da interpretação das fontes.

Tal como Levstik & Papas (1987) e Hoodless (1998) constatam, também pela análise das respostas dos alunos se depreende que a partir do 2.º ano estes distinguem perfeitamente história e passado em termos cronológicos, considerando que a História diz respeito ao que aconteceu há muito tempo atrás e o passado é um tempo mais recente. Esta ideia gradualmente vai sendo substituída pela relevância, selecção e significância dos factos históricos que caracterizam a história, por oposição ao passado que é tudo.

Da análise das respostas dos alunos à questão *O que entendes por História?* Alguns de entre os mais novos associam a História ao conto/narrativa, isto pela própria ambiguidade do termo história, que em português tem também este significado. No entanto, tal como Levstik & Papas (1987) o referem, verificámos que alguns alunos mais novos, do 1.º e do 2.º anos, já associam a

História à cronologia, utilizando termos relacionados com tempo para explicar o que é a História e a sua relação com o passado como por exemplo, História é “o passado”, é “de há muito tempo”. Os do 3.º e 4.º anos continuam a usar expressões semelhantes, mas alguns realçam a datação como imprescindível na História como refere o Roberto “A História trata do que se passou ao longo de todos estes séculos”. No 8.º ano os alunos têm já uma clara definição de História, integrando explicitamente a dimensão temporal diacrónica, associada a acontecimentos históricos como podemos constatar em algumas respostas dos alunos: “É o que se passou ao longo da vida dos humanos, desde a pré-história até à atualidade. São os vários acontecimentos que foram ocorrendo” (Carolina). A conceção de passado humano surge diluída noutras conceções, mas bem evidente na definição dada pelo Tiago: “Estuda o passado desde a existência do homem, da existência da escrita”.

É a partir do final do 3.º ano e principalmente no 4.º ano que surge de forma mais evidente a associação da História ao passado significativo, identificando o que é realmente importante na História, realçando e dando exemplos de acontecimentos importantes da História de Portugal, não só associados à História política, mas também da vida quotidiana, que foi muito trabalhada ao longo do projeto. No 8.º ano vários alunos salientam mesmo alguns factos importantes estudados pela história, inseridos em temáticas que estudaram ou estavam a estudar, como se depreende na justificação dada pela Guilhermina: “A Histórica é quando por exemplo a revolução industrial, a época renascentista, a descoberta do fogo, foram todas pequenas coisas que foram importantes para História, que foram importantes para a humanidade”.

Antes de uma aprendizagem formal de História alguns alunos do 2.º e 3.º ano entendem a História como preservação da memória e identidade pessoal e familiar, referindo palavras e expressões como “lembrança”, “recordação”, “o que passa de geração em geração”. Os alunos após estudarem História reconhecem a História como importante para a preservação da memória não só pessoal mas também nacional, e como essencial para a construção da identidade individual e coletiva.

Alguns alunos associam a História aos três tempos, relacionado com o *tipo tradicional* da tipologia proposta por Rüsen (2010 b) da Consciência histórica, por exemplo quando o José Marco do 4.º ano afirma: “A História pode

ser passado, presente e futuro. Neste nível de consciência histórica, a História valoriza o passado, o que é significativo e relevante para o presente, e que terá reflexos no futuro, em termos de continuidade ao longo dos tempos das tradições culturais e modos de vida.

A consciência histórica surge no 8.º ano mais expressa quando explicam a finalidade da História mais do que na definição de História, afirmando por exemplo o Rui Miguel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhores do que o que éramos”.

Se alguns alunos do 4.º ano reconheciam a importância da construção do conhecimento histórico a partir da interpretação das fontes, da procura de evidências para a produção de inferências históricas, no 8.º ano tendem a realçar a História como ciência, pela preocupação com o rigor científico pelos métodos usados, como se depreende por exemplo na afirmação do José Marco: “É na mesma o que se passou mas é provado cientificamente. Aquilo que é cientificamente comprovado”. São poucos os alunos que revelam ideias acerca da construção do conhecimento histórico, expresso no *tipo crítica* da tipologia de consciência histórica (Rüsen, 2010 b).

Quanto à função da História, analisada a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta: *Achas importante aprender História? Para que serve?* Em todos os anos de escolaridade analisados os alunos destacam que é importante para saber, conhecer e aprender, em que se evidencia o papel da história como conhecimento escolar, integrado na cultura geral. No 4.º ano há alunos que refletem nos seus comentários a importância do estudo da História como preparação para uma posterior aprendizagem de História ao longo do percurso escolar, nas suas opções académicas e posteriormente profissionais. No 8.º ano a maioria dos alunos consideram que a História é importante para a “cultura geral”, “se manterem informados sobre o que se passou” (Bernardete). A História é fonte de conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

Os mais novos valorizam a História pela sua função de preservação da memória e identidade associada principalmente ao passado e à história da família e na transmissão desse património familiar. Os mais velhos (3.º e 4.º anos) embora se refiram à sua importância para a preservação da memória

familiar, revelam já consciência da importância da história para a identidade pessoal, familiar mas também nacional. No 8.º ano é valorizada a memória coletiva e nacional que contribui para a formação da identidade nacional de um povo, bem expressa pelo Bruno: “nós temos que saber como é o nosso país, saber como é que já fomos. Também viver num país e não sabermos como é que evoluímos, como é que fomos antes e somos agora”.

Tínhamos verificado que um ou outro aluno do 2.º ano parecia já evidenciar um sentimento de consciência histórica mesmo sem terem ainda estudado História, provavelmente mais por repetição de expressões que ouvem dizer do que de uma consciência efetiva dessa finalidade da História de esta contribuir para estudar o passado para melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. A ideia veicula pelos alunos do 4.º ano que a História contribui para se evitar cometer os erros do passado é bastante reforçada por alguns dos mesmos alunos no 8.º ano, dando mesmo exemplos de erros cometidos no passado mais longínquo (ex. Escravatura, Inquisição) ou mais recentes associados mesmo a catástrofes naturais como refere o Ricardo Manuel: “Estas coisas que estão a acontecer no Haiti e na Madeira, a maior parte delas pode ser da natureza, mas outras podem dever-se a erros do homem no passado”. Verificámos que alguns dos alunos quando identificam erros do passado, como por exemplo a escravatura ou a inquisição, evidenciam já um nível elevado de compreensão empática de acordo com o modelo de progressão das ideias sobre empatia histórica proposto por Ashby & Lee (1987) procurando problematizar e relacionar estas práticas no contexto da época, como podemos verificar no discurso da Anabela: “por exemplo na altura da inquisição, certas coisas que nós agora achamos absurdas temos que tentar compreender como é que naquela época aquilo fazia sentido”.

Esta inter-relação entre o passado, o presente e futuro, reflete também implicitamente valores de cidadania, na medida em que os cidadãos conhecendo o seu passado compreendem melhor o presente, quem somos, e procuram ser melhores e agir melhor no futuro, ideias presentes no discurso do Ricardo Manuel: “A História serve para compreender melhor o passado, para podermos perceber o presente e o futuro. Para sermos melhor do que o que éramos”. A ideia de que a História contribui para perceber e compreender as mudanças presente nos alunos do 4.º ano é reforçada pelos mesmos alunos no

8.º ano, afirmando mesmo, uma das alunas que a História é importante “para conhecermos a História de Portugal e assim sabermos a História do nosso país e podermos ver as diferenças entre o passado e agora” (Paula) ou mesmo partir do presente para o passado, identificando semelhanças mas também diferenças, ideias de mudança, bem explícitas no discurso da Sílvia: “Nós somos o reflexo do passado, (A História), é importante para nos conhecermos mediante aquilo que se passou e ver as diferenças, o que foi mudado”. Prevalence nestes alunos a noção de História associada mais à mudança do que ao progresso assemelhando-se estes alunos mais às crianças Irlandesas (Irlanda do Norte) de acordo com o estudo realizado por Barton (2001) em que estas revelam uma conceção de História associada à ideia de mudança enquanto que as crianças americanas tem mais uma conceção de progresso. Poderemos relacionar esta conceção de história com o *tipo genético*, o quarto tipo pensamento histórico da consciência histórica proposto por Rüsen (2010b), associado a uma visão dinâmica de tempo, associado à ideia de mudança.

Decorridos quatro anos após o término do projeto, em 2010 procurámos averiguar o impacto e o contributo do projeto, realizado entre 2004-2006, na aprendizagem de História ao longo do percurso escolar dos alunos mais velhos (3.º e 4.º anos) , tendo-lhes sido colocado cinco novas questões:

- Em que medida o projeto sobre o Ensino da História em que participaste nos anos letivos de 2004-2005 (3.º ano) e 2005-2006 (4.º ano) contribuiu para uma melhor aprendizagem de História no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos e no 3.º ciclo (7.º e 8.º anos) ?

Que nota tiveste a História no 5.º, 6.º, 7.º e 8.º (1.º período)?

-Que período da História Gostaste mais e porquê?

-Indica um acontecimento histórico importante na História de Portugal. Por que razão o escolheste?

-Indica uma personagem histórica que achas importante na História de Portugal. Por que razão a escolheste?

Quanto aos reflexos do projeto na aprendizagem de História ao longo do seu percurso escolar todos os alunos foram unânimes em reconhecer os enormes benefícios que este projeto lhes trouxe relativamente à aprendizagem de História, não só a nível dos conhecimentos históricos que adquiram, mas também das capacidades desenvolvidas ao nível da compreensão histórica e

temporal, mas também na valorização, interesse e motivação que sentem no estudo por esta área disciplinar. Revelaram que no 5.º e 6.º anos, na disciplina de História, já possuíam conhecimentos históricos que estavam a ser lecionados e compreendiam melhor os temas e assuntos históricos por já terem alguns conhecimentos, aplicavam também os conhecimentos adquiridos e relacionavam com novos conteúdos lecionados, evidenciavam uma preparação diferente em relação aos seus colegas de turma, que se evidenciava também ao nível da compreensão histórica. Vários alunos afirmaram que os professores, ficavam admirados não só com os conhecimentos históricos que possuíam mas também com as capacidades ao nível da compreensão histórica. A Guilhermina na sua entrevista refere isso mesmo:

“A mim ajudou-me porque eu relacionava muito as coisas com o que tínhamos aprendido no 3.º e 4 anos (...) Foi relacionar o que tínhamos aprendido com o que estávamos a aprender. Já podia ter termo de comparação e uma maneira diferente de interpretar...”

Destacam várias das experiências e estratégias pedagógicas, como por exemplo a utilização e construção de linhas de tempo, genealogias, exploração de imagens, narrativas e visitas a museus, que os marcaram e que contribuíram para desenvolver competências específicas em História, relacionadas com a compreensão histórica ao nível da contextualização, espacialidade e temporalidade, mas também competências na interpretação de fontes e ao nível da comunicação, na construção de relatos e ideias sínteses históricas. O Roberto Manuel realça a componente didático-pedagógica da importância das várias estratégias utilizadas referindo: “Como éramos crianças a maneira como eram abordados os assuntos era de grande importância (...) por exemplo foi importante usar linhas de tempo, colocar lá as imagens por ordem cronológica”. Outros alunos realçam o papel das linhas de tempo no desenvolvimento da compreensão temporal.

Estes alunos no 8.º ano revelaram-se participativos nas aulas de história, intervindo ativamente nas aulas, questionando, discutindo, argumentando e contra-argumentando. Eram alunos sempre interessados, motivados, como o destaca a Catarina: “Estávamos mais interessados, às vezes (a professora) ficava admirada porque estávamos sempre com o dedo no ar, comparávamos com o que tínhamos dado anteriormente”. Vários alunos afirmaram que a

História era das disciplinas que mais gostavam e que este projeto os marcou e contribuiu para gostarem de história e que se irá manter ao longo da sua vida independentemente das suas opções académicas e profissionais no futuro.

Relativamente ao aproveitamento escolar pudemos verificar que o impacto do projeto também se refletiu nas classificações, principalmente nos dois anos seguintes ao do projeto, com tendência para uma ligeira descida destas no 7.º e 8.º anos. A maioria dos alunos, obtiveram a classificação 4 (Muito Bom), decrescendo ligeiramente do 5.º ano (64%) para o 6.º ano (60%), e mais acentuadamente no 7.º (41%) para o 8.º ano (27%). Os alunos justificaram esta diminuição nas notas, apontando principalmente duas razões: 1) maior quantidade e complexidade de conteúdos históricos a aprender; 2) diferenças pedagógicas dos professores, que se refletem também indiretamente no seu rendimento escolar. Um número significativo de alunos revelaram-se excelentes a História, com nível 5, mantendo esta classificação ao longo dos quatro anos e no 8.º ano dos 6 alunos excelentes, 4 deles já obtiveram esta classificação no 1.º período, o que efetivamente comprova o elevado nível escolar destes alunos. Apenas dois alunos obtiveram nota negativa a História, um deles no 5.º e 7.º ano e outro no 7.º e 8.º ano. A classificação 3 só no 8.º ano é a nota dominante neste grupo de alunos. Ficámos satisfeitas com o impacto do projeto, não só pelos êxitos académicos dos alunos, que se confirmaram através das boas classificações obtidas na disciplina de História, mas pela destreza e gosto com que os alunos falam de História, nas capacidades que o projeto lhes proporcionou não só ao nível da compreensão histórica, mas também pelo desenvolvimento de competências de carácter transversal.

Conclusão

A consciência histórica acerca do “nosso” passado e antepassados é importante para sabermos quem somos e para onde queremos ir. Esta dimensão temporal, que interrelaciona o passado, o presente e futuro deverá ser entendida como relevante no ensino da História desde os primeiros anos de escolaridade. A consciência histórica surge também associada à “memória coletiva”, à identidade e à cidadania, pois esta integra também estas dimensões.

Procurámos neste artigo, articular o contributo da investigação ao nível da epistemologia sobre consciência histórica, a partir dos contributos da corrente germânica, destacando os estudos de Rüsen e outros estudos sobre significância histórica, com os resultados de investigação empírica de um estudo de caso realizado com alunos do 1.º ciclo sobre as concepções de passado, história e a sua finalidade (Solé, 2009).

Os resultados deste estudo permitem afirmar que o sentimento de consciência histórica parece evidenciar-se já em crianças de 6-7 anos, mesmo antes de uma aprendizagem formal da História, embora ainda de forma emergente e mais evidente a partir dos 8-10 anos, quando começam aprender História no 3.º ano (História local) e no 4.º ano (História Nacional). Sugere por isso este estudo que os alunos do 1.º CEB têm já uma perceção da relevância e importância do estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade, apresentando ideias emergentes de consciência histórica (Rüsen, 2010b). Encontramos nestes alunos diferentes tipos de consciência histórica de acordo com a tipologia de Rüsen (2010b), tendo sido o *tipo tradicional* e o *tipo exemplar* os mais frequentes entre os mais novos. No final do projeto, alguns de entre os mais velhos, revelaram pensamento histórico mais complexo em relação à consciência histórica, que poderemos relacionar de certa forma ao *tipo crítico* e *genético* da tipologia de Rüsen (2010b).

Os alunos envolvidos no projeto reconheceram que a História é importante para o conhecimento histórico de quem somos, para a construção da nossa identidade a vários níveis, é importante para conhecer o passado para compreender o presente e projetar caminhos para futuro. Contribui também para desenvolver competências específicas de carácter cognitivo diretamente relacionadas com o pensamento histórico, assim como promover competências transversais. A história revela-se também importante para uma cidadania mais responsável e participativa, pois só conhecendo o passado, podemos compreender o presente e perspetivar um futuro melhor. Assim, o modo como se concebe o tempo em História e as suas inter-relações temporais pode refletir-se na consciência histórica e na tomada de decisões.

O estudo permitiu revelar a importância de se realizar com os alunos um tipo de ensino que privilegie o construtivismo no ensino da História, através do recurso a estratégias diversas e metodologias diversificadas que promovam o

desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e o interesse pelo estudo da História, tendo-se constatado isso nos alunos que participaram neste estudo no 3.º e 4.º ano, demonstrarem no 8.º ano as capacidades e competências que desenvolveram nesta área curricular. Também verificámos que a significância que os alunos atribuem aos acontecimentos históricos, personagens históricos e períodos históricos, indicia a aprendizagem, que estes realizam da História. Este estudo sugere também que o curriculum e determinadas estratégias pedagógicas de ensino da história são importantes para a construção de uma consciência histórica ativa e interventiva na sociedade do presente.

Referências

- 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.
- Bardin, 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). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing priorities. *Theory Into Practice*, 40 (1), 48-63.
- Chaves, F. (2006). A significância histórica de personagens na perspetiva dos alunos portugueses e brasileiros. Dissertação de Mestrado em Educação-Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 127-136. (on-line) www.curriculosemfronteiras.org - accessed on 15-12-07).
- Hoge, J. D. & Foster, S. J (2002). *It's About Time: Students' Understanding of Chronology, Change, and Development in a Century of Historical Photographs*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.

Levstik, L.S., & Papas, C. (1987) 'Exploring the Development of Historical Understanding', *Journal of Research and Development in Education*, 21: 1-15.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1996). "They Still use some of their Past': Historical Salience in Elementary Children's Chronological Thinking". *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

Ministério de Educação- *Metas de aprendizagem* on-line:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
(acedido em 17 de Março de 2011)

Monsanto, M. (2009). Concepções dos alunos sobre significância histórica. In, Barca, I. Schimidt, M. *Atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica Investigação em Portugal e no Brasil. Universidade do Minho.

Oliveira, C. (2012). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação- Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

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

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani and A. Ross (Eds), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.

Rüsen, J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Rüsen, J. (2010b). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 51-77). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), pp. 22-27.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
Solé, M. G. & Freitas, M. L. V. (2008). History as identity construction and fostering of "memory" preservation. In A. Ross & Peter Cunningham (Ed.), *Proceedings of the tenth Conference of Children's Identity and Citizenship in*

Europe Thematic Network)-Reflecting on Identities: Research, practice and innovation (pp. 501-510). London: CICE.

Solé, M. G. (2010). Student's conceptions of history and history teaching in lifelong learning. Paper present at *CiCe's 12th Annual conference- "Lifelong Learning and Active Citizenship"*, realized in Barcelona, Spain, at 20 to 22 May, 2010 (in press).

Solé, M. G. (2011). Historical consciousness, identity and citizenship: a longitudinal case study teaching history. Comunicação apresentada na *CiCe Regional Conference "Globalocal Citizenship"*, realizada em Coimbra, em 18 de Janeiro de 2011 (in press).