

Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad

Isabel BARCA
Glória SOLÉ

*Instituto de Educação da Universidade do Minho
Portugal*

Correspondencia:
Isabel Barca
Glória Solé
Centro de Investigação em
Educação (CIEd)
Instituto de Educação da
Universidade do Minho
4710-057 Braga
Portugal

Email:
isabar@ie.uminho.pt
gsole@ie.uminho.pt

Recibido: 11/02/2012
Aceptado: 21/03/2012

RESUMEN

El proyecto K-Basic sobre resultados de aprendizaje para el escolarización llevado a cabo recientemente en Portugal tiene la intención de producir un conjunto de resultados de aprendizaje de cada materia o área curricular. Su objetivo prioritario ha sido proporcionar un conjunto de herramientas útiles para el proceso de enseñanza, promoviendo así los logros de los estudiantes. Con respecto a los resultados de la historia de aprendizaje, su equipo se inspiró en los correspondientes estudios empíricos sobre la cognición histórica fundada en las últimas perspectivas epistemológicas sobre el tema. En este marco, este artículo analiza algunos de los "Resultados de Aprendizaje Histórico" para los K-Cycle (3-10 años de edad), considerada como significativa a la luz del pensamiento histórico y la conciencia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, investigación en educación, proceso cognitivo, enseñanza y formación.

Historical education in Portugal: learning goals in the early years of schooling

ABSTRACT

The Learning Outcomes Project for K-Basic Schooling recently carried out in Portugal intended to produce a set of learning outcomes for each curriculum subject matter or area. It has aimed to provide a set of useful tools to the teaching process, thus promoting student achievement. With respect to the History Learning Outcomes, their team got inspiration in relevant empirical studies on situated historical cognition grounded on recent epistemological perspectives concerning history. Under this framework, this paper discusses some of the "History Learning Outcomes" for K-Cycle 1 (3-10 year-olders), seen as significant in the light of historical thinking and consciousness.

KEY WORDS: Learning, educational research, cognitive process – thinking, education and teaching.

Introdução

As políticas educativas transnacionais têm apontado a necessidade de estabelecer metas de aprendizagem observáveis, com relevo para disciplinas como a Língua, a Matemática e a Ciência, sobretudo numa perspectiva instrumental em ordem ao sucesso escolar como fator de crescimento económico e tecnológico. Em relação às disciplinas do Social – a História e a Geografia, por exemplo – esta necessidade aparece envolta em ambiguidades, e são talvez os poderes nacionais (não, necessariamente, apenas os de teor político) que, por questões de identidade coletiva, não as retiram do elenco dos saberes estruturantes (cf., para Espanha, MOLINA, TRIGUEROS, MIRALLES & CORREDEIRA, 2011). Assim, em vários países elas aparecem incluídas no elenco disciplinar em que as metas de aprendizagem devem estar definidas. Foi neste sentido que, recentemente, se elaboraram e publicaram, em Portugal, as metas de aprendizagem para o Ensino Básico (incluindo a Educação Pré-Escolar), que abrange crianças e jovens dos 3 aos 15 anos de idade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Na nota introdutória deste documento, explicita-se que as metas de aprendizagem têm como objetivo central clarificar as orientações curriculares existentes, contribuindo assim para um maior sucesso escolar na medida em que indicam, de forma gradual e expressa em desempenhos tendencialmente observáveis, os resultados de aprendizagem desejáveis em cada disciplina ou área disciplinar. Pretendem, portanto, constituir-se como uma base de referenciais de avaliação não só para o professor, mas também para pais e encarregados de educação.

No caso das Metas de aprendizagem da História, a sua equipa procurou fundamentá-las em resultados e procedimentos de estudos empíricos realizados, inclusivamente, com alunos portugueses e, por vezes, em contextos de sala de aula. Estes estudos, por seu turno, apoiam-se em perspectivas epistemológicas atualizadas quanto ao saber de referência, dando por isso relevância à construção de noções de mudança, evidência, empatia e explicação em História. Saber História implica possuir não só um dado conhecimento histórico substantivo mas também um conjunto de competências que se traduzem nas capacidades de selecionar, analisar, interpretar fontes e explicar historicamente - isto é, saber aplicar noções que representam a natureza da História, e que constituem os “conceitos de segunda ordem” na terminologia proposta por Lee (2001). E se queremos contribuir para uma aprendizagem histórica de qualidade para a sociedade atual, teremos de promover competências aprofundadas de orientação temporal, com base na compreensão de relações entre situações passadas, entre passado e presente, e mesmo em termos de conjeturas sobre o futuro (LEE, 2002; RÜSEN, 2010). Estas competências, se exploradas gradualmente na educação formal, poderão tornar os jovens mais preparados para interpretar o mundo de forma abrangente, analítica e fundamentada, abrindo-lhes assim horizontes que lhes permitam tomar consciência das complexidades desta sociedade tendencialmente globalizada mas com enormes assimetrias.

Propõe-se assim, nesse conjunto de Metas de Aprendizagem em História, orientar o seu ensino para a otimização da competência de refletir historicamente sobre situações passadas e ganhar consciência histórica. Desse trabalho, neste artigo apresentam-se e discutem-se algumas das metas de aprendizagem para as crianças nos primeiros anos de escolaridade, desde o Pré-escolar (3-5anos) até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos).

Educação Histórica nos primeiros anos de escolaridade

Estudos seminais realizados desde a década de 70 do século XX têm demonstrado as potencialidades das crianças ao nível do pensamento histórico, revelando esses estudos que elas se envolvem na discussão e compreensão das situações do passado desde que contenham significado humano face às suas experiências do mundo. Como a psicóloga Donaldson (1978) realçou, com base no contraste de estudos sobre cognição infantil (utilizando tarefas piagetianas sobre perspectiva, mas com histórias infantis em vez de materiais de laboratório), as crianças avançam muito mais na compreensão e resolução das tarefas quando estas se lhes apresentam mais familiares e com sentido humano (note-se que não se trata de familiaridade enquanto proximidade geográfica mas em termos de concepções e vivências prévias).

Na linha de investigação em cognição histórica com crianças e jovens, os resultados têm tornado claro que a progressão conceptual em História não se processa em estádios invariantes: ocorrem oscilações de pensamento mais ou menos acentuadas, quer entre contextos e indivíduos, quer ao longo de várias tarefas do próprio indivíduo (LEE, 2001; CHAPMAN, 2009; DIAS, 2007; FERNANDES, 2009). Estas oscilações, que sustentam o princípio construtivista da importância dos contextos concretos e específicos na aprendizagem, estão relacionadas com inúmeros fatores, como por exemplo a especificidade da própria tarefa (podemos preferir a temática da vida na Pré-História ou no Egito à vida no séc. XX; trabalhar individualmente ou em grupo; receber instruções mais claras ou mais confusas), indo assim em grau maior ou menor ao encontro das condições prévias individuais (desde características pessoais a contextos socioculturais e, até, a contingências de momento).

O modelo de progressão conceptual em História, com base na natureza da própria História e não em padrões gerais de pensamento importados mecanicamente de outras disciplinas, sugere uma tendência de evolução (não invariante) que vai de ideias mais simples, confusas ou de desvalorização das ações dos seres humanos no passado, evoluindo para o reconhecimento de que “eles pensavam como nós” mas em termos de noções presentistas, até à consideração de contextos específicos que dão sentido genuíno às situações passadas – nível da empatia ou compreensão contextualizada (SHEMILT, 1984; LEE, 2003). Dentro ainda da mesma preocupação de respeitar a natureza específica da disciplina, na ótica da interpretação de fontes para inferência histórica (evidência), há indícios seguros de que os alunos (sobretudo os mais novos) podem tratar as fontes como se fossem simples cópia do passado ou informação, ou então progredir para o seu uso em cruzamento (dando sentido às mensagens consensuais e divergentes), como base de inferência pessoal e historicamente fundamentada (ASHBY, 2003).

Para consolidar a nossa compreensão sobre as ideias de crianças em História, também Cooper (1995, 2002) lembra que a História não é uma abstração para as crianças, pois elas têm contacto com muitos aspetos do passado e estão despertas para ele antes de ser abordado na escola. Afirma que a História não só é apropriada, mas é essencial desde os primeiros anos de escolaridade para alimentar a consciência do mundo social pela vida fora. Defende que as crianças não devem limitar-se a repetir factos ou situações históricas desconexas, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos. Por isso, destaca a importância das atividades em aula que encorajam “*as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares*” (COOPER, 1995, 3). Na mesma linha, Barton e Levstik (1996, 1998), Barton (2001, 2010), Harnett (1993), Schmidt e Garcia (2006), entre muitos outros, têm desenvolvido investigação sobre concepções de crianças, usando metodologias inspiradoras para os contextos de aula em concreto. Nesses estudos, procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, mudança e significância histórica, através de tarefas cognitivamente estimulantes, com fontes variadas e centradas em aspetos sociais e do quotidiano.

Nesta linha de investigação histórica, no âmbito das concepções de crianças (6-12 anos) em Portugal, refiram-se os estudos de Luisa V. Freitas e G. Solé (FREITAS, 2005; FREITAS & SOLÉ, 2003 a, b), Ribeiro (2007), Martins (2007), Rodrigues, Carvalho e Barca (2011), além de vários outros sobre as concepções de jovens dos 12 aos 18 anos, como os de Barca (2011 a), Barca, Castro e Amaral (2009), Dias (2007) e Gago (2006). Na recente tese de doutorado realizada com crianças do 1.º Ciclo (6-10 anos), Solé (2009) procurou analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e a compreensão histórica das crianças, através de entrevistas utilizando fontes icónicas ao longo de dois anos lectivos, após a implementação de várias atividades sobre História, em contexto de aula de Meio Social. Concluiu a autora que várias crianças a nível do ensino primário revelaram um raciocínio histórico sofisticado nas atividades que procuravam estimular o seu pensamento.

Muitas das recomendações dos estudos acima referidos, que defendem ser possível e desejável que as crianças dos primeiros anos de escolaridade aprendam História através de atividades adequadas e desafiadoras, têm sido incorporadas nos documentos legais de vários países, incluindo Portugal onde, recentemente, elas serviram de base à elaboração de Metas de Aprendizagem em História, disponibilizadas online (Ministério da Educação, 2010) e divulgadas parcialmente por alguns elementos da equipa (BARCA, 2011b; SOLÉ, 2011; DIAS & SOLÉ, 2011).

As Metas de Aprendizagem

Foi este manancial de conhecimentos acerca da construção do pensamento histórico das crianças, brevemente enunciado atrás, além da experiência de formadores de professores e de profissionais no terreno, que norteou a elaboração das metas de aprendizagem de História. Assim, o conjunto de metas ou referenciais procura orientar o ensino e aprendizagem da História para a construção de um pensamento histórico genuíno. De acordo com os pressupostos epistemológicos e investigativos, ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da educação histórica para entender o mundo. As crianças e os jovens terão que progressivamente construir os seus significados do passado para melhor se orientarem no presente e conjeturarem visões de futuro, de forma sustentada. Tais preocupações serviram de base à elaboração das Metas de História.

No global, o Projeto das Metas de Aprendizagem foi concebido com a finalidade de disponibilizar instrumentos para avaliação nas várias disciplinas ou áreas curriculares, para serem utilizados voluntária e livremente pelos professores nas suas aulas. Em termos de estrutura, as metas orientam-se segundo uma coerência vertical de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, e procuram alguma articulação horizontal (entre as várias áreas ou disciplinas). Dentro desta estrutura transversal, as metas de aprendizagem de História estão organizadas numa lógica de progressão de pensamento histórico desde os primeiros anos de escolaridade (pré-escolar e 1.º ciclo) até ao final do terceiro ciclo do Ensino Básico. Na Educação Pré Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, as abordagens da História encontram-se integradas em áreas transdisciplinares. As Metas têm como referentes oficiais os conteúdos programáticos existentes e três competências históricas essenciais: a Interpretação de fontes, a Compreensão temporal, espacial e contextualizada, e a Comunicação em História. Estas unidades estruturantes, assim focalizadas para conferir clareza na avaliação e consecução das metas, devem ser entendidas em inter-relação umas com as outras, pois a complexidade do conhecimento histórico assim o exige.

Metas de Aprendizagem de História e Educação Pré Escolar

Na Educação Pré Escolar, as metas assumiram um carácter indicativo ainda mais flexível do que na escolaridade obrigatória do Ensino Básico. Propõem-se facultar aos educadores de infância um referencial comum para que possam planificar processos e de aprendizagem tendo em vista modos de progressão de aprendizagens até à entrada no 1.º Ciclo. Contudo, dado que o Pré-escolar ainda não é obrigatório a nível nacional, muito embora a cobertura nacional de frequência seja já de 90%, entendeu-se que tais aprendizagens podem ser promovidas em outros contextos que não o escolar, em situações não formais e informais.

Estas “Metas” na área de História para o Pré Escolar, embora elaboradas pela mesma equipa, foram integradas nas áreas do “Conhecimento do Mundo” e da “Formação Pessoal e Social”. Relativamente às metas de aprendizagem do Conhecimento do Mundo, as aprendizagens que se propõem para o final da Educação Pré-escolar foram organizadas por três domínios (os mesmos para o 1.º Ciclo), mas procurando não perder o cariz integrador próprio deste nível educativo: a) *Localização no espaço e no tempo*; b) *Conhecimento do ambiente natural e social*; c) *Dinamismo das inter-relações natural-social*.

Procuraremos, aqui, apresentar um breve comentário em torno de algumas metas de aprendizagem nestes domínios, e que se relacionam com os primeiros indícios de formação da consciência histórica. Assim, no domínio do Conhecimento do Mundo, a Meta final 8 - *No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes da vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades)* - remete para a aprendizagem de unidades de tempo (manhã, tarde, noite, dias da semana, meses e estações do ano) relacionadas com o sistema convencional de medição do tempo, contribuindo para a construção da noção de tempo cíclico (rotinas diárias, semanais, e das estações do ano) e do tempo linear (unidirecional e irreversível). Estas noções temporais associadas ao tempo cronológico são consideradas como pré-requisitos para o desenvolvimento de conceitos mais complexos de tempo histórico e devem ser trabalhadas desde cedo com as crianças (SOLE, 2009).

A orientação temporal, ao nível da articulação de segmentos de passado, presente e futuro, está já presente na Meta Final 9 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos e ao longo de tempos diferentes (exemplos: diferenças e semelhanças no vestuário e na habitação em aldeias e cidades actuais, ou na actualidade e na época dos castelos, príncipes e princesas* - quando comparam, ao nível das suas possíveis experiências cognitivas, épocas, sociedades e culturas diferentes, ao longo dos tempos. Esta articulação entre o presente e o passado está também presente a vários níveis, na Meta final 27 - *No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplos: contos de fadas, homem aranha)*. Uma das estratégias que potencia alcançar estas metas de aprendizagem, permitindo desenvolver a empatia histórica, é a utilização de narrativas (contos e lendas), contadas pelas educadoras e (re)contadas pelas crianças, com apoio eventual de leituras e exploração de imagens (LEVSTIK & PAPAS, 1992; HOODLESS, 1998; LEVSTIK, 1996; SAMARÃO, 2007; SOLE, 2009).

Dos três segmentos temporais, o de futuro será o mais complexo para as crianças. As mais pequenas confundem com frequência o ontem (passado), o hoje (presente) e o amanhã (futuro), ao nível da linguagem e dos tempos verbais correspondentes, e só mais tarde é que as crianças compreendem que o passado e o futuro são duas categorias independentes, mas inter-relacionadas. Esta inter-relação entre o presente e o futuro, a de projetar ações futuras a partir das suas vivências do presente, é proposta em termos concretos, como possibilidade a nível da educação infantil, na Meta 28 - *No final da educação pré-escolar, a criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo mais distante, a partir de contextos presentes (exemplos: o que vou fazer logo, amanhã, o que vou fazer no meu aniversário, quando for grande...)*.

O conceito de mudança, associado à ideia de evolução mas também de continuidade ou de permanência, por semelhança e diferença, é possível de ser trabalhado com crianças pequenas, através da observação de fotografias das várias fases da sua vida, da dos seres vivos, ou mesmo ao nível do vestuário, transportes, habitação, etc... A exploração e sequencialização de imagens de várias épocas ou até mesmo a construção de linhas de tempo simples permitem-lhes a perceção da mudança temporal e que está presente na Meta Final 22 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanências e mudanças nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso)*. A mesma ideia é reforçada e articulada com a capacidade de sequenciar e ordenar imagens e objetos, ou através mesmo do simples reconto oral, na Meta Final 30 - *No final da educação pré-escolar, a criança ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão*.

Neste processo de iniciação à abordagem da História com crianças pequenas, é indispensável o recurso a fontes diversas, manipulando-as, analisando-as e explorando-as, mobilizando assim, na criança, a produção de “protointerferências” históricas (ao nível da simples Informação). Esta vertente surge reforçada com a Meta Final 29 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica informações sobre o passado expressas fotografias da família em linguagens diversas (exemplos: testemunhos orais, documentos pessoais, fotografias da família, objectos, edifícios antigos, estátuas)*.

Por último, no domínio *Dinamismo das inter-relações natural-social*, as noções de identidade, diversidade, cultura, memória e respeito pelos outros são caminhos para a consciência histórica que as crianças do pré-escolar podem e devem explorar em diversos contextos (na sala, em visita de estudo a monumentos, museus, etc.). Por isso, constitui-se como resultados de aprendizagem apontados na Meta Final 36 - *No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade*.

As Metas de Aprendizagem no Estudo do Meio (História) no 1.º Ciclo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a História encontra-se integrada na área curricular do *Estudo do Meio*, organizado em Estudo do Meio Social e Estudo do Meio Físico. É, portanto, no Estudo do Meio Social que se convocam conhecimentos da

História, da Geografia e de outras Ciências Sociais, que no caso da História e da Geografia evoluem gradualmente para disciplinas independentes (História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo; disciplina de História e disciplina de Geografia, no 3.º ciclo). As metas de aprendizagens nesta área de Estudo do Meio, a alcançar *a níveis mais ou menos elaborados* pelos alunos no final do 1.º Ciclo, integram de forma convergente e articulada três vertentes ou competências históricas, já apontadas para as metas da Educação Pré Escolar (Interpretação de fontes, Compreensão temporal espacial e contextualizada, e Comunicação em História).

A partir do 1.º Ciclo, as metas de aprendizagem finais subdividem-se em metas intermédias, neste caso para o 2.º ano e para o 4.º ano. Apresentamos agora algumas metas de aprendizagem no 1.º Ciclo que remetem para o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica.

Assim, no âmbito da “Localização no espaço e tempo” e com enfoque na “Compreensão Temporal”, um dos conceitos que os alunos no 4.º ano deverão dominar é o conceito de duração, expresso na meta intermédia: *O aluno estima a distância temporal e/ou intervalo entre acontecimentos (exemplo: “a implantação da República ocorreu há 100 anos”)*. A duração está relacionada com a quantificação do tempo, com a passagem do tempo entre um conjunto de acontecimentos ou situações. Solé (2009) baseando-se em autores (ASENSIO, CARRETERO & POZO, 1989; HODKINSON, 2003) e na sua própria investigação com crianças, considera que a construção desta noção temporal é lenta, não resulta fácil e depende do desenvolvimento do raciocínio matemático. A construção de linhas de tempo variadas propicia o desenvolver da compreensão temporal e de noções temporais, nomeadamente ao nível da cronologia (datação e sequencialização) e da duração, dando aos alunos uma representação concreta e visual do que é convencional e, por isso, mais abstrato. Surge indicada como Meta Final 4 - *O aluno constrói linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional*. A sua construção deverá estar relacionada com os conteúdos específicos a trabalhar, e atender a um grau de complexidade de acordo com o nível de escolaridade e as características específicas dos alunos. Devem variar em tipologia (circulares, lineares - horizontais e verticais, em zig-zag ou em espiral) correspondente a diferentes noções de mudança (cíclica, de continuidade, progresso ou retrocesso linear, pendular, dialética) - associadas, no 2.º ano, ao tempo cíclico próprio das rotinas e do calendário (linhas de tempo circulares e lineares) e, no 4.º ano, a datas e factos significativos da história pessoal, local e nacional.

A ideia de mudança (entendida sob várias facetas, incluindo a de continuidade) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, na medida em que a articulação dos vários tempos contribui para dar sentido ao mundo e, portanto, para a consciência histórica (Rüsen, 2010). Pretende-se que os alunos no 1.º Ciclo, desenvolvam já competências: a) de *perceção* de um outro tempo; b) de *interpretação* do presente como reflexo do passado; c) de *orientação* das suas ações no presente e d) de *motivação* para a ação no futuro. No final do 1.º Ciclo esta visão dinâmica do tempo, a par da memória pessoal e coletiva, está expressa na Meta Final 5 - *O aluno identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de ruptura) e direcções (progresso, ciclo e permanência, simultaneidade)*. Mudanças e permanências são percecionadas em diferentes contextos: até ao 2.º ano, mais a nível pessoal e familiar, comparando o passado e o presente (o “antes” e “agora”); no 4.º ano, integrando para além do social, cultural e tecnológico, o económico e o político, de forma a reconhecer já diferentes ritmos e direcções de mudança, em realidades diversas.

A visão dinâmica do tempo relaciona-se ainda com uma visão dinâmica do espaço, pois este indicia diferentes tempos pela marca deixada pela ação humana, e que se procura que os alunos no final do 1.º Ciclo a compreendam, como exprime a Meta Final 6 - *O aluno reconhece, na sua representação do espaço, a relação com a acção humana ao longo dos tempos*.

Uma outra vertente essencial ao conhecimento do passado em moldes históricos é a interpretação de fontes variadas, como aponta a Meta Final 13 - *O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu*. Nesta vertente, os alunos deverão saber usar e interpretar fontes diversas com formatos (escritas, icónicas e orais), estatutos (privadas/públicas) e mensagens diversificadas. Nas narrativas, em particular nos contos e lendas, existem

várias versões dos mesmos acontecimentos e a exploração destas potencia, embora ainda de forma inicial (sobretudo ao nível da “verdade” factual), o desenvolver da compreensão da existência de visões diferentes sobre a mesma realidade ou história, e que poderão mais tarde transpor para a História.

Na vertente de “Compreensão histórica contextualizada”, as diferentes formas de consciência histórica em termos de orientação temporal, identidade e humanismo interrelacionam-se na Meta Final 15 - *O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura*. O respeito pelo outro implica o conhecimento de si próprio e dos outros, reconhecendo diferenças culturais e valorizando-as: para os alunos do 2.º ano, refletem-se nas questões de convivência social (e conflito) e, para o 4.º ano, no reconhecimento e respeito de povos e culturas com tradições e costumes diferentes. Procura-se que, no 4.º ano, os alunos interpretem as ações humanas já dentro de algum contexto próprio da época, identificando motivos, condicionalismos e consequências que explicam situações da História de Portugal, expresso na meta intermédia: *O aluno descreve ações dos diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações*. O património material e não material são também parte da identidade coletiva, e deve ser tratado numa perspectiva de valorização humana inter-identitária (PINTO, 2011). Esta forma de consciência histórica deve ser também explorada com os alunos do 1.º Ciclo e, por isso, surge na meta intermédia: *O aluno identifica e valoriza o património histórico - local, nacional, europeu, mundial - analisando vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas), costumes, tradições, símbolos e efemérides*.

Por último, é de realçar a importância das competências de Comunicação das ideias em História, que se integram na vertente: “Comunicação de conhecimento sobre o meio natural e social” e aparece sistematizada na Meta Final 18 - *O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado*. Estas competências, além de serem necessárias à interação na aula e avaliação das aprendizagens, contribuirão também transversalmente para o desenvolvimento da criatividade e das literacias comunicacionais.

Considerações finais

Como considerações finais, será importante acentuar que aprender/estudar História na Sociedade de Informação, mesmo nos anos iniciais de escolaridade terá que ser mais que do que reter um conjunto de factos, conceitos e episódios do passado de forma avulsa. As crianças e os jovens já trazem para a escola conhecimentos da vida em sociedade, ainda que de forma fragmentada e ao nível do senso comum. A escola deve partir desses elementos prévios e fomentar a sua organização e aprofundamento. Só o planeamento de estratégias consistentes e intencionais, delineadas no âmbito de um ensino e aprendizagem intelectualmente desafiante e adequado às experiências de cada classe, poderá fornecer a um conjunto mais alargado de crianças e jovens uma compreensão significativa da vida em sociedade e a possibilidade de problematizar coerentemente os eventuais papéis de cada um na história. A investigação empírica, no terreno, mostra que tal é possível, o que não significa, naturalmente, que todos os alunos, em cada ano de escolaridade, atinjam todas as metas e ao nível da excelência. A diversidade humana é um dado a partir do qual devemos planear o nosso contributo para uma maior sofisticação do pensamento histórico e social dos alunos. Modelos de aula baseados no construtivismo social, segundo a abordagem de aprendizagem situada e do perfil de professor investigador social - como, por exemplo, o modelo de “aula oficina” proposto por Barca (2004) - têm apresentado frutos positivos. E quanto mais cedo se exercer esse estímulo (de forma adequada), melhores condições haverá para o desenvolvimento, ao longo da escolaridade obrigatória, de uma compreensão histórica contextualizada da vida, ao longo dos tempos e em diferentes espaços.

Aprender História é refletir sobre a complexa teia da aventura humana, através dos seus indícios, diretos e indiretos. Conhecer e relacionar motivações, condicionalismos e consequências da interação social em vários tempos e lugares permite-nos entender a diversidade cultural, e dar valor à cooperação e à negociação pacífica ou à sua negação. Será refletindo sobre a diversidade de interesses, em

diferentes lugares e tempos que se ponderarão os perigos, sempre presentes, do acender de conflitos antagónicos entre “nós e os outros”.

Aprender História, aproximando-se de métodos “à maneira do historiador”, dotará os jovens de um instrumento intelectual poderoso para uma leitura analítica e cruzada da informação plural - e muitas vezes contraditória - com que se lida na atual sociedade de informação e conhecimento. Tendo como horizonte o bem estar dos seres humanos, poderá melhor problematizar e entender intuítos de enviesamento e de propaganda mediáticas em função de interesses mais ou menos (i)legítimos.

O trabalho orientado por Metas assentes no que outros alunos mostraram poder fazer em termos históricos, a um nível menos ou mais elaborado, deve ser sequencial e adequado a cada contexto real. Esta proposta prende-se, necessariamente, com a necessidade de refletir sobre as intencionalidades, enfoques e organização da formação de professores, nomeadamente os de História e de (outras) Ciências Sociais.

Este “programa” para a Educação Histórica e Social não defende um otimismo sem reservas quanto às potencialidades da História e de (outras) Ciências Sociais na formação para a “cidadania”. Como Lee (2002) e Rüsen (1993) fazem notar de forma muito clara, o quotidiano do ser humano é pautado não só pelo conhecimento histórico mas também pelos interesses da vida prática, individuais e de grupo (em termos geográficos, culturais, económicos, políticos, religiosos, desportivos, etc), quantas vezes em oposição ao apego a valores de justiça humana. Seguindo muito de perto o pensamento dos dois últimos autores aqui referenciados, um conhecimento histórico avançado não equivale necessariamente a uma consciência histórica também avançada segundo uma perspectiva do seu uso em termos humanistas. Mas, seguramente, qualquer ser humano terá mais condições para atingir uma consciência histórica mais avançada se tiver um conhecimento histórico sofisticado do que se o não tiver.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus* (pp. 37-57). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. & POZO, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Ed.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.103-139). Madrid: Visor Distribuciones.
- BARCA, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7, (1), 115-126.
- BARCA, I. (2011a). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In I. Barca (Ed.), *Educação Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 7-26). Braga: CIEd, UMinho/ Associação de Professores de História.
- BARCA, I. (2011b). La evaluación de los aprendizajes en historia. In P. Miralles Martínez, S. Moliona Puche & A. Santisteban Fernández (Eds), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol I (pp. 107-122). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BARCA, I., CASTRO, J. & AMARAL, C. (2010). Looking for narrative frameworks – the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. *Education 3-13*, 38 (3), 275-288.
- BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- BARTON, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113.

- 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.
- CHAPMAN, A. (2009). Towards an Interpretation's Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts. PhD thesis in History Education, University of London, UK.
- COOPER, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil e Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIAS, P. (2007). As explicações dos alunos sobre uma situação Histórica: Um estudo com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 86-114.
- DIAS, P. & SOLÉ, M. G. (2011). As metas de aprendizagem e a educação histórica: contributos para uma educação histórica de qualidade na era da globalização. In I. Barca (Org.) *Actas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.64-109). Braga: CIED, Universidade do Minho. [CD/ROM].
- DONALDSON, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- FERNANDES, C. (2009). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- FREITAS, M. L. (2005). História de Portugal no 1º ciclo do ensino básico: os programas, os manuais e a voz dos alunos. In Bento Silva & Leandro de Almeida (coord.), *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2135-2149). Braga: CIED, Universidade do Minho. [CD-ROM].
- FREITAS, M. L.V. & SOLÉ, M. G. S. (2003 a). Desenvolvimento de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, In *Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto* (pp. 43-76). Braga: IEC, Universidade do Minho. [CD/ROM].
- FREITAS, M. L. & SOLÉ, M. G. S. (2003b). O uso da narrativa nos Estudos Sociais, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (10), 216-230.
- GAGO, M. (2006). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (pp. 68-88). Curitiba, PR: UFPR.
- 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.
- HODKINSON, A. (2003). *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*, PhD thesis, University of Lancaster, UK.
- 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.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LEE, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': *Historical Consciousness and Understanding History*. Disponível em < <http://www.cshc.ubc.ca> > [26.05.2008].
- LEE, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LEVSTIK, L. & PAPAS, C. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1-15.

- LEVSTIK, L. (1996). "The colour must come in the words": The challenges of historical interpretation with children. Paper present to the *Annual Meeting of the college and University Faculty Assembly*, National Council of the Social Studies, Washington: DC.
- MARTINS, H. (2007). *A WebQuest como Recurso para Aprender História: Um Estudo sobre Significância Histórica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>> [17.02.2012].
- MOLINA, J., TRIGUEROS, F., MIRALLES, P. & CORREDEIRA, P. (2011). Valorização que os alunos fazem acerca do processo de avaliação nas disciplinas de Geografia e de História. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 275-286). Braga: CIEd, UMinho/Associação de Professores de História.
- RIBEIRO, F. (2007). Exploração do pensamento arqueológico das crianças. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 186-196.
- RODRIGUES, A., CARVALHO, A. A. & BARCA, I (2010). Os Podcasts na visita de estudo. In A. A. Carvalho & C. A. Aguiar (Orgs), *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (pp. 79-95). Santo Tirso: De Facto.
- RÜSEN, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvénage (Ed.), *Studies in metahistory* (pp. 63-84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- RÜSEN, J. (2010). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt, I. Barca e E. R. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba PR: Editora UTFPR.
- SAMARÃO, A. (2007). *A Narrativa em Contextos Culturais Diferentes: Um Estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. (2006). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais (pp. 52-67). In M. A. Schmidt e T. B. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de investigação em educação histórica*. Curitiba, PR: Editora UTFPR.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann.
- SOLÉ, M.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 na Área de Estudos do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho.
- SOLÉ, M. G. (2011). Metas de aprendizagem no 1.º CEB: um exemplo da sua operacionalização. In Isabel Barca (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.135-156). Braga: CIEd, Universidade do Minho/Associação de Professores de História.