

## NARRATIVAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS<sup>1</sup>

**ISABEL BARCA**

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.  
isabar@ie.uminho.pt

---

**Resumo.** As narrativas em História, ao fornecerem um retrato substantivo do passado que indicia uma determinada mensagem nuclear e concepções implícitas sobre explicação, significância e mudança, revelam-se como uma face material da consciência histórica de quem as constrói. Em dois estudos com o objectivo de explorar as narrativas dos jovens em final de escolaridade obrigatória, 140 alunos de escolas portuguesas e 140 alunos de escolas brasileiras apresentaram, por escrito, as suas «histórias» do país e do mundo nos últimos cem anos. A estrutura destas produções variou entre simples listas com ou sem cronologia aceitável até formas narrativas de elaboração diversa, desde narrativas fragmentadas até narrativas emergentes e «completas». Pela análise qualitativa de dados segundo o método da Grounded Theory, encontraram-se algumas convergências entre as idéias dos alunos brasileiros e portugueses, nomeadamente na mensagem nuclear acerca da História contemporânea mundial, entendida como uma história de violência mas também de progresso tecnológico, e numa mensagem nuclear mais optimista em relação à História dos seus próprios países. Contudo, a análise dos dados sugeriu também a existência de algumas divergências de perspectivas entre os jovens dos dois países quanto ao seu posicionamento em termos de orientação temporal perante a História.

**Palavras-chave.** Narrativas históricas de alunos; consciência histórica; educação histórica.

**Abstract.** Historical narratives appear as the material face of their authors' historical consciousness as they provide a substantive picture of the past conveying a given narrative as well as implicit notions of explanation, significance and change. In two studies aiming at exploring the narratives of young people when finishing the compulsory school, 140 students attending Portuguese schools and 140 students attending Brazilian schools gave their written historical accounts of their country and the world in the last hundred years. The structure of those productions ranged from mere lists with or without an acceptable chronology to narrative forms with different degrees of sophistication, that is, fragmented, emergent or «complete» narratives. Through a qualitative analysis of data following the Grounded Theory method, a set of convergences between the Portuguese and the Brazilian students were found, namely on the master narrative about the contemporary world understood as a history of violence but also of technological progress; and a more positive master narrative related to their own countries was apparent too. Nonetheless, data analysis also suggested some diverging perspectives between the youngsters from the two countries about their posture regarding temporal orientation in history.

**Keywords.** Students' historical narratives; historical consciousness; history education.

---

Os estudos no campo da educação histórica pressupõem que a aprendizagem da História deve ser considerada significativa pelos jovens, em termos pessoais, de molde a proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana. Uma das linhas mais frutuosas desta pesquisa, seguindo os trabalhos durante décadas nesta área (Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Barton, 2001; Cooper & Chapman, 2009), visa compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva, confirmada em vários estudos essencialmente qualitativos, de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita à natureza do seu conhecimento histórico. Tal implica uma especial atenção às ideias meta-históricas (ideias de segunda ordem) que

crianças e jovens tacitamente constroem ao aprenderem a história substantiva (Lee, 2005).

Recentemente, a esta preocupação central junta-se a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões teóricas de Jörn Rüsen (1993, 2001, 2004). Aprofundando a compreensão histórica em torno de diversos segmentos temporais, os seres humanos vêem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se posicionarem no seu próprio tempo.

Na sua discussão aprofundada do conceito de consciência histórica, Rüsen (1993) cartografa numa matriz conceptual a sua leitura das relações entre o saber histórico e a vida prática (*lebenpraxis*): a História com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano.

Como salientou Rüsen (1993, 2001), a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa histórica é entendida como a forma usual de produção abrangendo qualquer escola historiográfica, seja a ‘rankeana’, de tipo descritivo, a marxista, com uma visão dialéctica sobre o ‘processo histórico’, a estruturalista dos *Annales*, centrada na «longue durée», as pós-estruturalistas e «estruturistas» (Lloyd, 1993), ou as «perspectivistas» e «narrativistas» de influência collingwoodiana.

Face a esta diversidade de modelos, Atkinson, em 1978, e Fulbrook, em 2002, entre muitos outros, argumentam que factos e situações podem ser interpretados (e seleccionados e avaliados) em diversas escalas, sob diversos ângulos. Este elemento selectivo da investigação histórica interrelaciona-se com o tipo de significância que cada um atribui ao passado: fixa, se ligada intrinsecamente ao facto em si, ou variável em função da interpretação histórica que cada um elabora (McCullagh, 1998). E, em consonância com este pensamento divergente característico da História, a mudança tende a ser concebida também sob diversas formas. As concepções de progresso social desenvolveram-se com o racionalismo iluminista, quando a História se libertou de concepções metafísicas, e acentuaram-se no séc XIX com o positivismo, sob formas mais lineares (como a atitude de cientismo optimista), ou mais elaboradas (como a visão dialéctica). Mas outras concepções de mudança, também de tipo fixo e mecanicista como a visão cíclica ou de avanços e recuos, declínio, permanência de valores eternos, têm sido defendidas. Numa visão actual, e num quadro de multiperspectiva, a mudança é concebida de forma mais complexa e problemática, sem um sentido fixo ou uma direcção determinada: entende-se que a mesma situação ou evento traz consequências positivas e negativas, de forma variável, para pessoas e para grupos, e que historicamente podem ser interpretadas sob diversas perspectivas.

Neste paradigma da diversidade, em todas as «escolas históricas» se assume o labor historiográfico como uma relação necessária entre o historiador e as fontes dispo-

níveis, e se pressupõe de alguma forma uma dimensão intencional, racional, intrínseca à explicação histórica, em termos de motivos ou intenções, disposições, acções e objectivos dos agentes históricos. Eliminar o ponto de vista, o ângulo de visão, na narrativa histórica —sempre imbuída de pressupostos valorativos (Dray, 1980, 1991)— equivaleria à morte do historiador, à morte da História.

Pela narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e como utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui em História. Ela espelha, por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual.

A narrativa histórica que aqui se defende é uma narrativa construída com base na evidência disponível, que considera vários pontos de vista e, por isso, se afasta de uma ‘grande narrativa’, entendida como retrato consensual do passado. Porém, esta concepção actualizada mantém-se igualmente afastada de abordagens relativistas e cépticas que negam qualquer objectividade à História. As versões podem ser mais ou menos válidas no que respeita à sua adequação a critérios históricos para uma boa —sempre provisória— resposta a uma dada questão acerca do passado. Mas também se aceita que várias versões podem competir entre si e manter-se enquanto não forem refutadas com base em critérios metodológicos próprios da História —um debate que está relacionado com a problemática da objectividade das ‘conclusões’ históricas e da sua natureza provisória— tal como Popper (1980) advogou para as teorias científicas.

Este quadro epistemológico em torno da narrativa e consciência histórica permite analisar a produção que crianças e jovens vão construindo sobre o passado e aí identificar não só que retratos substantivos constroem e que níveis de estruturação produzem, como também que conceitos «de segunda ordem» eles tacitamente desenvolvem sobre a História (explicação, empatia, mudança, significância)<sup>2</sup> e sob que modelos (descritivo, estruturalista ou ‘estruturista’, multiperspectivado ou tipo ‘grande narrativa’...). Como acentua Peter Lee (2002), para uma educação histórica consistente será preciso dar-se atenção a dois elementos essenciais: o desenvolvimento da compreensão histórica (que permita, dentro de um quadro epistemologicamente genuíno e actualizado, a construção de um retrato válido e consistente do passado) e a consciência da utilidade intrínseca dessa compreensão, numa perspectiva de orientação temporal, de uso pessoal numa sociedade concreta.

Dentro de tais preocupações tornadas explícitas mais recentemente, os investigadores entendem, pois, que é relevante explorar as imagens substantivas dos alunos acerca do passado, designadamente as suas mensagens nucleares, já que indiciam um determinado tipo de consciência histórica (Lee, 2002, 2008; Wertsch, 2002, 2004; Seixas, 2004). É neste contexto teórico e investigativo que se desenvolve o *Projecto HiCon* (Consciência Histórica – Teoria e Práticas I e II), em Portugal, no âmbito do qual se tem explorado os usos que crianças e jovens atribuem à História, atendendo não só a ideias que manifestam quanto a explicação, evidência, multiperspectiva e objectividade, significância ou mudança, como também às narrativas que constroem para darem sentido ao passado (cf., por exemplo, Gago, 2005).

Em dois desses estudos, foram analisadas as produções de jovens alunos portugueses e brasileiros sobre o passado contemporâneo nacional e mundial (Barca, 2007, 2009; Barca & Schmidt, 2009). No primeiro, em 2005 solicitou-se aos participantes —140 alunos que tinham completado a escolaridade obrigatória, em seis turmas de escolas do norte, centro e sul de Portugal— que escrevessem duas breves narrativas históricas, uma sobre os últimos cem anos no seu país, outra sobre os últimos cem anos no mundo:

- Tarefa 1. Imagine que está num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História do seu país nos últimos cem anos?
- Tarefa 2. Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a História da Terra nos últimos cem anos?

O mesmo instrumento foi aplicado, no ano seguinte, a 140 alunos que se encontravam no final da escolaridade obrigatória (8ª série) em escolas do Estado do Paraná, Brasil (Compagnoni et al., 2006).

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, segundo o método da Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1991). Essa análise permitiu categorizar as produções dos alunos numa diversidade de ângulos: em termos de elaboração narrativa, no plano da compreensão substantiva (marcos cronológicos, personagens e marcadores elencados) e, ainda, ao nível meta-histórico, sobre ideias de mudança e de significância histórica subjacentes a essas produções.

## ESTRUTURA NARRATIVA E MARCADORES HISTÓRICOS

No que respeita à estrutura narrativa, as produções mais lineares tomaram a forma de simples listagens de acontecimentos, com ou sem ordenação cronológica aceitável, ou de comentários genéricos, sem marcos temporais visíveis. Ao nível considerado narrativo, em que se torna clara uma trama descritiva/explicativa de situações e acontecimentos que evoluem no tempo, algumas produções apresentaram-se como «narrativas emergentes», dado se centrarem apenas em alguns períodos da temporalidade proposta, enquanto outras foram categorizadas como «narrativas completas», dado que procuraram narrar os últimos cem anos numa lógica própria da História.

No seu conjunto, as produções dos alunos portugueses apresentaram uma característica principal: enquanto as suas ‘narrativas nacionais’ pareciam razoavelmente substantiadas, a maioria dos alunos descreveu em escassas linhas a história do mundo. Assim, as produções dos alunos sobre a História nacional inseriram-se maioritariamente nas categorias de narrativa, como por exemplo a da Ana, de 15 anos, considerada uma «narrativa emergente»:

Nos últimos cem anos Portugal foi-se desenvolvendo a nível político, pois vivia-se numa ditadura e agora vive-se uma democracia, isto fez com que o país mudasse não só politicamente mas também psicologicamente. A partir desse dia, 25 de Abril de 1974, Portugal passou também de um país subdesenvolvido para um país desenvolvido, a democracia ajudou muito nesse ponto. Portugal nos últimos anos tem mudado, na minha opinião para melhor, apesar de algumas coisas que possam ter prejudicado de algum modo esse desenvolvimento. Mas acima de tudo nota-se muito a diferença agora de aquilo que era há anos atrás, pois se começou a «ouvir» mais a opinião do povo, o povo tem liberdade de expressão, direito a voto, etc., ou seja, quase tudo para conseguir que Portugal se torne um país melhor e mais justo.

Os marcos comuns a quase todas as narrativas nacionais centraram-se no período da ditadura e na conquista da liberdade em Abril de 1974, tal como o relato da Ana. Um homogéneo ‘nós’ que vence os seus problemas, com aventuras e desventuras comuns, é o principal agente nesta narrativa onde quase não existem heróis individuais (à excepção de personagens mediáticos da actualidade), mas surge, quase sempre, um vilão: Salazar. Nas «narrativas completas», alusões à luta pelos direitos da mulher, à independência das primeiras colónias africanas, à formação da União Europeia, são ocasionalmente

mencionadas neste ‘grande quadro’ onde, contudo, as identidades múltiplas não são evidentes:

Nos últimos cem anos Portugal presenciou vários acontecimentos. Por volta de 1910 Portugal deixou de ter rei e passou a ter um presidente, Teófilo Braga. Alguns anos mais tarde, por volta de 1950 Portugal começou a viver uma ditadura —o salazarismo. Essa ditadura era governada por Salazar, onde ele era o chefe máximo da República, ninguém podia desobedecer às suas leis nem enfrentá-lo, pois ele castigava quem o fizesse. Mas em 1974 as forças da população revoltaram-se e exigiram liberdade, e assim foi, Portugal deixou de sofrer e passou a ser livre. Por volta dos anos 80 Portugal entrou na União Europeia como um país de boa situação económica. Ao longo desses anos até 2005 Portugal presenciou várias situações, como o assassinato de um Presidente do Partido Social Democrata —acidente (?) de aviação— e como ajudando a acabar com o terrorismo. Até cá, Portugal tem vivido uma crise. Também ao longo dos últimos cem anos a entrada da mulher no mercado de trabalho aumentou. (Nuno, 15 anos)

Esta mensagem nuclear transversal às várias produções, há que realçar, saúda a liberdade reconquistada contra a opressão da ditadura e difere, portanto, da que era veiculada há cerca de quarenta anos atrás, em manuais que funcionavam como livro único e transmitiam uma «grande narrativa» de carácter exclusivista, a de um país que lutava sempre e corajosamente contra inimigos externos. Não se confirma, aqui, a hipótese de Wertsch (2002) formulada em relação a outros contextos, como o da Rússia, de que as narrativas específicas dos jovens, embora menos substanciadas do que as dos adultos bem mais velhos, mantêm todavia a mesma mensagem nuclear.

Contrastando com o quadro geral das narrativas nacionais, a história do mundo contemporâneo construída pelos mesmos alunos tomou massivamente a forma de comentários genéricos, como a da Maria, de 16 anos:

A terra nestes últimos cem anos tem sofrido alterações, tem-se desenvolvido, rapidamente, com muito melhor tecnologia.

Apesar de o mundo ser cada vez mais poluído, desenvolve-se principalmente à tecnologia... torna-se mesmo assim desenvolvido, provocando o desgaste da atmosfera, fazendo com que o buraco do ozono aumente, o que vai originar a diminuição da vida.

A Terra também sofreu catástrofes de origem natural, como tsunamis, como por exemplo o da Ásia, que matou muita gente de diferentes nacionalidades.

Nas histórias apresentadas sobre o mundo contemporâneo, os poucos marcos cronológicos explícitos reportam-se às duas guerras mundiais. Desde as listas de eventos até às narrativas emergentes acerca do mundo contemporâneo (não aparecem narrativas ‘completas’), as produções tendem a salientar características violentas do mundo, mas algumas referem ou discutem também o progresso científico e tecnológico, a exemplo da narrativa que o Carlos, de 15 anos, escreveu:

Nos últimos 100 anos houve duas guerras mundiais. A 1ª Guerra Mundial (1914-18) foi o Império Austro-húngaro contra a França e a Inglaterra, devido a conflitos de interesses. A 2ª guerra Mundial (1939-45) foi devido ao facto de Adolph Hitler ter invadido a Polónia e ter querido conquistar a Europa. Ele foi derrotado na Rússia por causa do clima frio e então cometeu suicídio.

Em 1991 houve a 1ª Guerra do Golfo e em 2001 a 2ª Guerra do Golfo. A 11 de Setembro de 2001 houve um ataque terrorista às Torres Gémeas em Nova Iorque, reivindicado pela Al-Quaeda.

As produções dos jovens brasileiros, por sua vez, tomaram sobretudo a forma de listagens sem cronologia ou de narrativas fragmentadas (com ausência de fio cronológico), como aparece na narrativa do Sebastião, de 13 anos:

Nos últimos anos no mundo aconteceram muitas coisas como: Inventaram a bomba atômica, o celular, a televisão, o rádio. Teve as duas guerras mundiais, teve a guerra fria, teve o atentado às torres gêmeas, o primeiro homem a ir para a lua. Teve também o invento do carro, da moto, do trator, do caminhão. Clonaram pela primeira vez. Inventaram o helicóptero, o avião...

Surgem também várias «narrativas emergentes» em torno de um tempo binário difuso (antes e agora/hoje, de cá para lá), como por exemplo a da Rita, de 14 anos:

Antes as mulheres não tinham o direito de votar, não podia fazer tudo o que queria, não tinha um bom salário, era o pai quem escolhia com quem a filha ia casar, falta de empregos, etc. Hoje em dia as pessoas já têm um emprego melhor, as mulheres já tem direito de voto, todas as pessoas quando completam 16 anos já podem votar, a mulher já pode escolher seu próprio marido, o salário já é melhor, tem mais empregos, etc. Antes também havia muitas pessoas racistas, os negros eram chicoteados, comiam somente pão e água, não ganhavam salários, não tinham direitos. Hoje isso também mudou, todos os cidadãos têm di-

Quadro 1. Principais marcadores da ‘narrativa’ nacional dos últimos cem anos, de jovens portugueses e brasileiros

| Portugal, segundo os jovens portugueses                   | Brasil, segundo os jovens brasileiros                     |
|---|---|
| 1. Rupturas políticas e militares, internas               | 1. Escravidão/ libertação dos escravos/ racismo/igualdade |
| 2. Liberdade versus censura e repressão                   | 2. Guerras e revoltas/violência (internas e externas)     |
| 3. Democracia versus ditadura                             | 3. Tecnologia/Industrialização/ Desenvolvimento urbano    |
| 4. Problemas sociais versus melhoria de condições de vida | 4. Colonização portuguesa versus Independência do Brasil  |
| 5. Guerras externas                                       | 5. Problemas sociais versus melhoria de condições de vida |
| 6. Cooperação europeia                                    | 6. Mudanças de Governo, corrupção                         |
| 7. Crise económica  | 7. Crise económica, dívida externa.                       |
| 8. Colonialismo versus descolonização                     | 8. Evolução dos direitos da Mulher                        |
| 9. Conquista de direitos da Mulher                        | 9. Democracia versus Ditadura                             |
| 10. Emigração   | 10. Imigração   |

reitos, seja negro, branco, mas também tem deveres, os negros hoje são bem tratados, além de ainda existir pessoas racistas, todos devem cumprir e exigir seus direitos. O Brasil já mudou muito de lá para cá, apesar de ainda haver muitas injustiças em nosso país, muitos políticos corruptos. Há muita coisa que o Brasil precisa mudar.

Em contraste com a produção portuguesa, as histórias mundiais dos jovens brasileiros aparecem mais estruturadas do que as suas histórias nacionais. Apesar dessa diferença de cultura escolar, ambos os grupos de jovens —brasileiros e portugueses— convergem na visão de um mundo contemporâneo com violência e avanço tecnológico. Nas histórias nacionais, como seria de esperar, cada grupo realça marcadores específicos, sendo os mais frequentes os que o esquema do Quadro 1 assinala.

Para os jovens dos dois lados do Atlântico, parecem ser principalmente os agentes e actores colectivos —os povos— que mudam os tempos e simultaneamente sofrem ou usufruem das mudanças de que se vão apropriando. São escassos os personagens que aparecem nestes relatos. Em Portugal, os protagonistas individuais da História nacional assumem sobretudo o perfil de ‘vilões’ ou de vítimas: o ditador Salazar, o rei D. Carlos, que foi assassinado (1908), ou D. Manuel II, o último rei deposto e exilado (1910). As poucas personagens que se afiguram

simpáticas, à excepção dos primeiros presidentes da República, situam-se na actualidade, recebendo notoriedade no campo do desporto, da política e da literatura, sobretudo pela comunicação social e não tanto pela aula de História: Figo, Mário Soares, Jorge Sampaio, Saramago. No Brasil, além dos heróis do desporto como Airton Sena e Pelé, surgem também raramente alusões a personagens da História, mas com sinal ambivalente, como D. Pedro I e D. Pedro II, a princesa D. Isabel, o ditador Getúlio.

E tal como as ‘narrativas’ do passado ‘nacional’, as histórias mundiais revelam também poucas personagens individuais, que no grupo português tendem a ser vistas como vilões ou vítimas. Os dois grupos convergem em realçar vilões da História como Hitler e Mussolini, ou ainda, na actualidade, Bin Laden e Sadam Hussein. E se, no grupo português, surgem «vítimas» como o Arquiduque Francisco Fernando da Áustria e o Papa João Paulo II que foi alvo de tentativa de atentado, entre os brasileiros personagens como o Papa e o Presidente dos Estados Unidos são designados com valoração ambivalente.

### MENSAGENS NUCLEARES E CONCEITOS DE MUDANÇA

Com base nos marcadores da História Contemporânea fornecidos pelos jovens será possível identificar as men-

sagens nucleares subjacentes aos seus relatos – pelo menos daqueles que assumiram uma forma narrativa. Na linha de Wertsch (2004), podemos sintetizar para os jovens portugueses o seguinte esquema narrativo ou mensagem nuclear:

Em Portugal, temos liberdade e evolução positiva nas condições de vida (mas também uma crise económica). Lá fora, pelo Mundo, há avanço tecnológico (e científico) mas também guerras, terrorismo, problemas ambientais e catástrofes naturais.

De forma idêntica, a mensagem nuclear da História Contemporânea fornecida pelos jovens brasileiros poderá formular-se assim:

No Brasil, temos evolução positiva nos costumes, progresso tecnológico e industrial, liberdade, futebol, mas também temos violência urbana, conflitos, corrupção, miséria. Pelo Mundo, há igualmente conflitos —guerras e terrorismo— e ainda desigualdades entre países e catástrofes naturais, mas também há avanço tecnológico e científico, evolução de costumes e preocupações ecológicas.

Em relação a conceitos de mudança, as narrativas nacionais dos jovens de ambos os países veiculam um sentido de progresso, mais acentuado no grupo português do que no brasileiro. Nas histórias do mundo contemporâneo, a ideia de mudança parece apresentar, em ambos os grupos, uma direcção negativa ora linear ora contrabalancada.

## NOTA

<sup>1</sup> Pesquisa no âmbito do Projecto Consciência Histórica–Teoria e Práticas II, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal (FCOMP-01-0124-FEDER-007109).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHBY, R., LEE, P. y SHEMILT, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. DONOVAN y J. BRANSFORD (eds.), *How Students Learn. History in the Classroom* (pp. 79-178). Washington, DC: The National Academies Press.

ATKINSON, R. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Londres: Macmillan.

BARCA, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.1, pp. 115-126. Consul-

E, se considerarmos o nível estrutural e substantivo das produções como indicadores identitários dos participantes, parece que os jovens portugueses constroem uma identidade nacional mais forte e mais positiva do que a identidade humana global, ao passo que os jovens brasileiros, ao apresentarem um grau de elaboração semelhante nas suas histórias nacionais e globais, mostram-se talvez mais integrados no mundo global.

Os estudos de consciência histórica prosseguem, procurando-se investigar as narrativas de jovens portugueses em contextos diversificados, ligados à imigração, à história local e a usos da evidência patrimonial (cf. Pinto, 2007, entre outros). Continuam a desenvolver-se também estudos qualitativos comparativos sobre as narrativas de jovens portugueses, brasileiros e cabo-verdianos (Barca & Schmidt, 2009; Castro & Sanches, 2009). Para já, além das várias «conclusões» já aqui discutidas, emerge um outro dado interessante sobre manifestações de orientação temporal dos jovens participantes nestes estudos, em relação à construção da sua identidade nacional alimentada pela consciência histórica: se os dois grupos partilham uma ideia moderada de progresso, os jovens portugueses vêem-se como espectadores da História («*Até cá, Portugal tem vivido uma crise [...], a entrada da mulher no mercado de trabalho aumentou*», escreve o Nuno entre muitos outros), enquanto que os jovens brasileiros se integram na História de forma mais aberta («*Há muita coisa que o Brasil precisa mudar*», como diz a Rita), assumindo-se como agentes de mudança na perspectiva de um futuro colectivo mais positivo.

<sup>2</sup> Veja-se o artigo de Cercadillo, 2001, sobre significância histórica de jovens em Espanha e na Inglaterra perante as mesmas situações do passado.

tado em 31 de Outubro, 2009, em [www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf)

BARCA, I. (2008). Identities and history: students' accounts in Portugal. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Jan, vol. 8, 18-27.

BARCA, I. y SCHMIDT, M. A. (2009). Consciência histórica: um diálogo entre países. In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 757-765). Braga: Universidade do Minho.

- 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: CIED, Universidade do Minho.
- CASTRO, J. y SANCHES, G. (2009). Ideias de alunos cabo-verdianos e portugueses sobre identidade e interculturalidade – estudos em significância histórica. In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 765-776). Braga: Universidade do Minho.
- COMPAGNONI, A., FERNANDES, L., NETTE, A., THEOBALD, H. y SCHMIDT, M. A. (2006). Perspectivas da Consciência Histórica em Jovens Brasileiros. In *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino da História – ENPEH* (pp. 1-13). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in History: Students' Ideas in England and Spain. In A. DICKINSON, P. GORDON y P. LEE (eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education* (pp. 116-145). Londres: Woburn Press.
- COOPER, H. y CHAPMAN, A. (2009). *Constructing History 11-19*. Londres: Sage.
- DRAY, W. (1980). *Perspectives on History*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- DRAY, W. (1991). Comment. In W. J. VAN DER DUSSEN y L. RUBINOFF (eds.), *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history* (pp. 170-190). Leiden: E. J. Brill.
- FULBROOK, M. (2002). *Historical Theory*. Londres: Routledge.
- GAGO, M. (2005). Children's Understanding of Historical Narrative in Portugal. In R. ASHBY, P. GORDON, P. y P. LEE (eds.), *Understanding history: Recent research in history education. International Review of History Education* (pp. 83-97). London: Routledge Falmer.
- LEE, P. (2002). «Walking backwards into tomorrow»: *Historical consciousness and understanding history*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver (pp. 1-45). Retrieved on April 25, 2009, from <http://www.cshc.ubc.ca/viewabstract.php?id=93>.
- LEE, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. DONOVAN y J. BRANSFORD (eds.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: The National Academies Press.
- LEE, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, I. (2008). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp. 11-32). Braga: Cied, Universidade do Minho.
- LLOYD, C. (1993). *The Structures of History*. Oxford: Basil Blackwell.
- MCCULLAGH, B. (1998). *The truth of history*. Londres: Routledge.
- PINTO, H. (2007). Evidências patrimoniais para a educação histórica: Uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.1, pp. 171-185. Consultado em 31 de Outubro, 2009, em [www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pinto.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pinto.pdf)
- POPPER, K. (1980). *The logic of scientific discovery*. Londres: Hutchinson. Projecto *Consciência Histórica – Teoria e Práticas II*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Consultado em 25 de Abril, 2009, em <http://www.fct.mctes.pt/projectos/pub/2006>
- RÜSEN, J. (1993). *Studies in Metahistory* (Ed. by Pieter Duvenage). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnIB.
- RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In P. SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1991). *Basics of qualitative research – Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- WERTSCH, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: CUP.
- WERTSCH, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In P. SEIXAS (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 49-85). Toronto: University of Toronto Press.

Recibido: 16.11.2010 / aceptado: 19.12.2010

