

**Para uma Educação Histórica
de Qualidade**

Actas das QUARTAS JORNADAS INTERNACIONAIS
DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Organizadora
Isabel Barca

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação e Psicologia
UNIVERSIDADE DO MINHO
2004

FICHA TÉCNICA

Título
Para uma Educação Histórica de Qualidade

Organização
Isabel Barca

Tradução do Inglês
Olga Sardoeira
Maria de Lurdes Costa

Paginação
Daniela Barca

Execução Gráfica
Minhografe – Artes Gráficas, Lda.
Parada de Tibães – Braga

Depósito Legal
221489/05

ISBN
972-8746-31-8

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
4710-057 BRAGA
500 exemplares

Dezembro 2004

Apoio
Centro de Investigação em Educação (CIEd)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
1 COGNIÇÃO: SIGNIFICÂNCIA E EVIDÊNCIA EM HISTÓRIA	
QUAL A UTILIDADE DA HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS? CONTRIBUTOS DO ENSINO DA HISTÓRIA PARA A CIDADANIA Keith Barton › Universidade de Cincinnati (E.U.A)	11
UM OLHAR DOS ALUNOS E DOS SEUS PROFESSORES SOBRE A HISTÓRIA E O SEU ENSINO Adriano Fernandes › Universidade do Minho	29
EXPLORAÇÃO DO PENSAMENTO ARQUEOLÓGICO NA AULA DE HISTÓRIA Flávio Ribeiro › Universidade do Minho	39
O PENSAMENTO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS Hilary Cooper › St. Martin's College-Lancaster (UK)	55
2 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SUCESSO EDUCATIVO Lino Moreira da Silva › Universidade do Minho	77
SUPERVISÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA: NATUREZA E OBJECTOS Maria do Céu Melo › Universidade do Minho	87
O DIÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA Isabel Cruz › Universidade do Minho	101

AVALIAR COMPETÊNCIAS NA AULA DE HISTÓRIA: UM NOVO QUADRO DE REFERÊNCIA

Palmira Carlos Alves › Universidade do Minho 115

AULA OFICINA: DO PROJECTO À AVALIAÇÃO

Isabel Barca › Universidade do Minho 131

3 | DA TEORIA À PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

O CONCEITO DE RENASCIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM ALUNOS DE 8.º ANO

Arminda Ferreira, Celeste Dinis, Eduarda Leite & Fátima Chaves 147
› Universidade do Minho

O CONCEITO DE SOCIEDADE: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM ALUNOS DE 5.º E 7.º ANOS

António Barbosa, Conceição Gonçalves, Edmeia Oliveira & Elvira Machado 167
› Universidade do Minho

4 | COGNIÇÃO E SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

CONCEPÇÕES DE ALUNOS ACERCA DA RELAÇÃO 'TELEVISÃO E CONHECIMENTO HISTÓRICO'

Olga Sardoeira › Universidade do Minho 197

A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

Roque Gonçalves › Universidade do Minho 203

A *WORLD WIDE WEB* E O ENSINO DA HISTÓRIA

Ana Amélia Carvalho › Universidade do Minho 233

INTRODUÇÃO

A avaliar pelos frequentes comentários emitidos pelos *media*, muitos dos que formam a opinião pública letrada no país parecem ver a Educação a preto e branco. Para eles, a preto estarão as escolas e os jovens do ensino não superior, que conceptualizam como um mundo manipulado pelos teóricos das Ciências da Educação. E brancos serão, provavelmente, os 'sólidos' modelos do estilo *back to basics*. Estas opiniões de senso comum revelam que os seus autores estão afastados das escolas reais e do imaginário dos jovens de hoje. Desconhecem que o campo vasto da Educação, que vêem como monolítico, integra correntes diversas de pensamento e de propostas de acção, algumas delas responsáveis pelas realizações positivas dos sistemas educativos do 'primeiro mundo', os tais que ficam bem posicionados nos *rankings* de aferição internacional de competências. O senso comum desconhece também que, entre estas correntes, o paradigma construtivista é um dos que actualmente se revelam mais frutíferos em termos de teoria e práticas no desenvolvimento de competências.

A pesquisa de inspiração construtivista mostra que as aprendizagens podem variar com a diversidade de experiências pessoais e com os contextos concretos em que elas se processam. Por isso, sugere aos professores que, por um lado, partam da compreensão das ideias dos seus alunos de forma a poderem conscientemente intervir na transformação das mesmas

Bibliografia

- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- BOUHON, M. e JADOULLE, J.-L. (2001). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences: chances et interrogations. In JADOULLE, J.-L. e BOUHON, M. (dir.) *Développer des compétences en classe d'histoire*. (Coll. Apprendre l'histoire?, n°3). Louvain-la-Neuve, pp.35-61.
- CHAULANGES, M. (1961). *Essai sur le rôle du texte dans l'enseignement de l'histoire*. Paris: Nattan.
- MARECHAL, P. (1973). Initiation à l'Histoire par le document. Expériences et suggestions. In *L'Histoire en question, les voies éducatives*. Carnets de pédagogie pratique, 2 ed., Paris.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nattan, pp.142- 156.
- PAQUAY, L. e ROEGIERS, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*. Louvain la Neuve
- ROEGIERS, X. e DE KETELE, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- STORDEUR, J.(1996). *Enseigner et ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*. Paris-Bruxelles: De Boeck.

AULA OFICINA: DO PROJECTO À AVALIAÇÃO

Isabel Barca › Universidade do Minho

Introdução

Se encararmos o ensino ao nível do senso comum, qualquer improvisador poderá servir o objectivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que isso seja feito com 'arte'. Lesne (1984), ao discutir os modelos pedagógicos dominantes na década de 1980 no mundo ocidental (modelos tradicional, não directivo e democrático), sistematizou a sua análise recorrendo a uma conceptualização em função da lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais de cada paradigma. Os paradigmas educacionais evoluíram nas últimas décadas e, se o modelo de aula-conferência pouco mudou, as experiências 'românticas' de não directividade falharam nos seus objectivos e as propostas democráticas ou cristalizaram na 'aula-colóquio' ou aprofundaram-se numa perspectiva construtivista. Podemos reconhecer algumas manifestações destes paradigmas, recorrendo às categorias utilizadas por Lesne.

O modelo de 'aula-conferência' proposto pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conheci-

mento, cabendo aos alunos - por norma catalogados como seres que 'não sabem nada', 'não pensam' - receber as mensagens e regurgitá-las correctamente em testes escritos (figura 1).

Paradigmas Educativos | modelo aula-conferência

lógica	o aluno, tábua rasa o professor, conferencista e actor
saber	modelo do saber e do desvio
estratégias e recursos	'Magister dixit' aula conferência
avaliação	testes escritos
efeitos sociais	produtos sociais

figura 1 | o modelo de aula tradicional

Entre os profissionais ligados à Educação, este modelo de aula expositiva não é já considerado pedagogicamente correcto, embora haja indícios de ser ainda largamente praticado (Pais, 1999). O modelo da 'pedagogia por objectivos', implementado ao longo de décadas nos estágios de ensino, apesar dos seus excessos tecnicistas disseminou o princípio de que a acção educativa, para ter alguma eficácia, precisa de ser planeada e organizada coerentemente para além da preparação dos conteúdos. E numa abordagem prescritiva que tenha em atenção as recomendações de um saber-fazer pedagógico herdeiro desse modelo, a concepção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e 'estratégias' a apresentar aos alunos, num cenário que raramente ultrapassa a situação de 'aula-colóquio' mais ou menos orquestrada (figura 2).

Paradigmas Educativos | modelo de aula-colóquio

lógica	o aluno, objecto de formação a ser motivado o professor, planeador de recursos e gestor de diálogo
saber	modelo do saber multifacetado
estratégias e recursos	os <i>media</i> e as novas tecnologias auto-colóquio
avaliação	testes escritos e diálogos informais
efeitos sociais	actores sociais

figura 2 | o modelo de aula de inspiração behaviorista

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na actividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes nas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seu alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (figura 3).

Paradigmas Educativos | modelo de aula-oficina

lógica	o aluno, agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de actividades problematizadoras
saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: . senso comum . ciência . epistemologia
estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
efeitos sociais	agentes sociais

figura 3 | o modelo de aula construtivista

Projectar uma aula de História

O pressuposto de um ensino da História orientado para o desenvolvimento de competências essenciais – específicas e transversais - encontra-se explicitado nas actuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. De acordo com os debates actuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

As competências em História que, numa perspectiva de progressão gradual, se exigem aos jovens de distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão sintetizar-se assim:

I Interpretação de fontes

- › 'ler' fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;

- › cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- › seleccionar as fontes com critérios de objectividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

- › entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- › relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projecção do futuro;
- › levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

- › exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação actualmente disponíveis.

Para acompanhar a mudança conceptual dos alunos tendo como alvo o desenvolvimento destas competências, as tarefas a realizar nas aulas têm de ser claramente explicitadas. Imaginar a aula em concreto, *a priori*, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover. E esse planeamento, passando pela organização de recursos e tarefas, deveria caber ao grupo de História, colegialmente. Os planos de aula são naturalmente integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade, e todos eles, para serem coerentes com as propostas curriculares actuais, precisam de ser organizados com um enfoque nas competências a desenvolver e não nos conteúdos a 'dar'. Por conseguinte, também os 'planos de médio prazo' deveriam ser orientados na perspectiva de competências a privilegiar e não na da 'unidade didáctica', que configura um enfoque nos conteúdos. A implementação do currículo de História em Inglaterra constitui um exemplo de consistência na aplicação desta nova filosofia (DEE, 1999). Os grandes alvos de aprendizagem (*attainment targets*) referem-se ao desenvolvimento de

competências - no domínio de cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretações da História, pesquisa histórica (interpretação de fontes) e comunicação - e são apresentados numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória. No planeamento das aulas, as tarefas são organizadas de forma 'cirúrgica', em seqüências de ensino por cada uma das competências. Isto é, durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a competência de uso de fontes e, para isso, organizam-se os materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada, sucessivamente, nas competências de compreensão e de interpretação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da competência de uso de fontes.

Desta forma, promove-se uma aprendizagem mais sistemática e, se for realizada com cuidado, não compromete a aquisição de conhecimentos básicos sobre cada um dos temas.

O planeamento das actividades de aula pode ser mais ou menos formal, mais ou menos minucioso, de acordo com o nível de organização prévia do trabalho, do stock de materiais existente e da experiência do professor. O formato dos planos, mais 'grelhado' ou mais corrido, tem de ser ajustado ao pensamento do professor e só interessa na medida em que serve uma boa execução da aula. O seu conteúdo, isto é, o conteúdo da forma, é o mais importante, na medida em que deve respeitar a proposta de desenvolvimento de competências apresentada nos documentos legais (sem esquecer o respeito pelos temas programáticos). O 'plano', qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de construtivismo social representa um projecto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de competências a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas. Assim, é desejável atender às seguintes vertentes:

- › Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta.

- › Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença, e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.
- › Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.
- › Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.
- › Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceptual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s).

A figura 4 apresenta um exemplo de plano de aula que procura antecipar mentalmente o desenrolar de uma aula-oficina em História, de inspiração construtivista, que respeite as vertentes acima enunciadas.

PROJECTAR UMA AULA**Competência a focalizar****Visão geral do tema da aula****Principais conceitos e questões-orientadoras****Experiências de aprendizagem****1º Momento**

Levantamento de ideias dos alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Desenvolvimento

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Síntese

Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Gestão do tempo**Avaliação**

figura 4 | Plano de aula-oficina para o desenvolvimento de competências em História

Esta proposta é consentânea com os princípios de aprendizagem em História que advêm da investigação neste domínio (Lee,2001; Barton, 2001; VanSledright, 2002; Ashby, 2003). Listam-se aqui alguns desses princípios:

I > É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e os contextos concretos das situações em que forem apresenta-

dos tiverem significado para elas.

II > Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e os *media* são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III > Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV > O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V > Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do 'contraditório', isto é, da convergência e divergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

Concretizar uma aula-oficina

A concretização efectiva dos princípios apontados para uma 'aula-oficina' pode ser apoiada por materiais já utilizados em ambiente de investigação. O levantamento de ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, que numa situação de rotina é feito informalmente, pode também assumir um carácter mais sistemático como o exemplo que se apresenta, integrado na experiência realizada por Fernandes, Gago, Morais e Sardoeira (2000), no âmbito do trabalho desenvolvido na disciplina de Metodologia de Ensino da História, do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História (SPEH). A experiência foi implementada em aulas de 8º e 11º anos (figura 5).

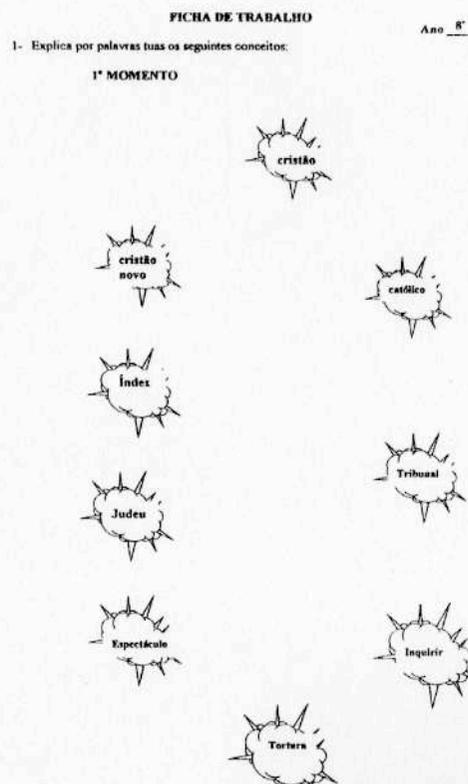


figura 5 | Ficha de exploração de ideias tacitas acerca do conceito 'Reforma'

O desenvolvimento da competência de interpretação de fontes, em tarefas ao longo da aula, pode inspirar-se também nas investigações já realizadas. No estudo atrás referido, os alunos trabalharam sobre um conjunto de fontes representando posturas divergentes assumidas por actores da História sobre o mesmo assunto - excertos de textos de Lutero e do Concílio de Trento - além de um mapa, imagens e textos com elas relacionados, sobre conflitualidade religiosa actual. Para cruzar essas fontes, apresentaram um guião de questões, a resolver em grupos de pares (figura 6).

2] Responde, com o teu (tua) parceiro(a), às seguintes questões:

- 1.1] Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação a quem tem o direito de interpretar as Escrituras? Justifica a tua resposta.
 - 1.2] Consideras que os autores dos documentos 1 e 2 têm alguma semelhança em relação às suas crenças religiosas? Justifica a tua resposta.
 - 1.3] Achas que o autor do documento 2 tem a mesma visão do modo como o homem deve ser bom que o autor do documento 1? Justifica a tua resposta.
 - 1.4] Segundo o teu ponto de vista, as imagens 1 e 2 têm alguma relação entre elas no que diz respeito à intolerância e repressão religiosas? Justifica a tua resposta.
- 2] Do confronto de ideias com o teu (tua) parceiro(a), expõe, oralmente, ao grupo/turma as conclusões a que chegaram.

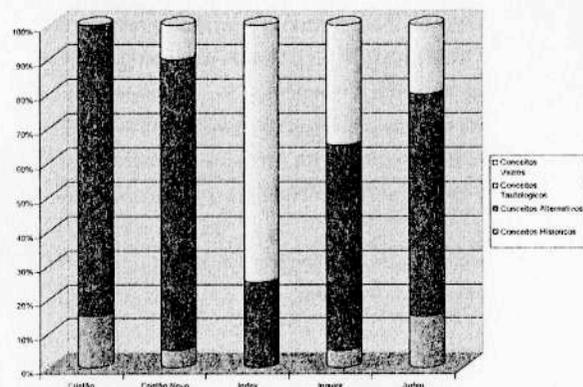
figura 6 | Tarefa sobre interpretação cruzada de fontes

Outros estudos utilizaram tarefas desafiadoras que podem também inspirar as aulas de História: vejam-se as que foram apresentadas por Gago (2001) sobre a utilização de narrativas de mensagem diversificada, por Ribeiro (2002) sobre a utilização de artefactos arqueológicos, por Gonçalves (2003) sobre trabalho com a internet, ou por Sardoeira (2003) sobre o uso da televisão na aprendizagem da História.

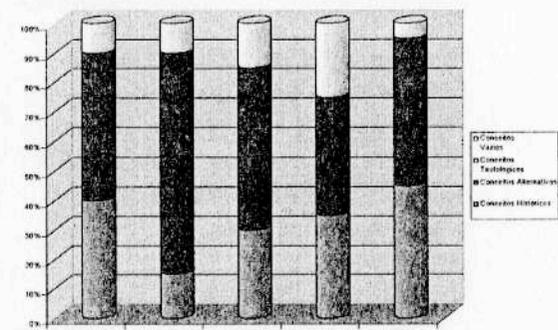
A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental. No que respeita à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco, poderá fazer-se um exercício de análise de mudança conceptual como o que tem sido realizado em experiências no âmbito do mestrado em SPEH. Apresenta-se, a título de exemplo, o resultado da análise do trabalho já referido sobre ideias acerca da Reforma cristã no séc XVI, nos Gráficos 1 e 2. Sem pretensões de estabelecer uma relação firme de causa e efeito, a análise dos resultados no Momento Inicial e no Momento Final sugere a diminuição de conceitos alternativos e a predominância de conceitos históricos no final da experiência.

Comparação dos dois Momentos do Questionário – 8º ano

Momento Inicial



Momento Final



Gráficos 1 e 2. Análise comparativa de ideias de alunos de 8º ano acerca do conceito 'Reforma', nos dois momentos da experiência

Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (*certo versus errado*) e de quantidade de informação (*completo versus incompleto*), uma dicotomia válida para o registo de facticidade mas questionável em itens mais elaborados. Conceitos de relatividade e objectividade crítica vieram complexificar os

critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Na experiência concreta acima descrita, as ideias dos alunos foram agrupadas em quatro categorias: vazias, tautológicas, alternativas e históricas, mas estas últimas podem ser analisadas a um crivo mais fino, conforme sejam menos ou mais adequadas, menos ou mais contextualizadas. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada...

Bibliografia

- ASHBY, R. (2003). Conceito de evidência histórica: as exigências curriculares e as concepções de alunos (pp. 37-57). In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus*. Braga: CIED.
- BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos (pp 55-68). In Barca, I. (org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- DEE (1999). *National Curriculum for England: History Key stages 1, 2, 3*. London: DEE (Department of Education and Employment).
- FAY, B., POMPER, P. & VANN, R. T. (1998). *History and Theory, Contemporary Readings*. Malden, MA: Blackwell.
- FERNANDES, A., GAGO, M., MORAIS, M. A. & SARDOEIRA, O. (2000). *O papel das ideias tácitas na construção do conhecimento histórico*. Trabalho de Metodologia do Ensino da História, não publicado.
- GAGO, M. (2001). *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- GONÇALVES, R. (2003). *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (pp 13-

- 27). In Barca, I. (org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAIS, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- RIBEIRO, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- RÜSEN, J. (1998). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- SARDOEIRA, O. (2003). *A televisão e a construção do conhecimento histórico: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- VANSLEDRIGHT, B. (2002). *In search of America's past*. New York: Teachers College Press.

31

DA TEORIA À PRÁTICA
EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA