

Nome: Angelina Aguires Ngungui

E-mail: aguiaresa@gmail.com

Instituição: Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela da Universidade Katyavala Bwila, Angola

Título da comunicação: A investigação em educação histórica: consciência histórica dos alunos de uma escola do segundo ciclo do ensino secundário de Benguela.

Resumo

A abordagem aqui exposta escora-se no campo de investigação da educação histórica Rüsen (2001,2007), Barca (2000, 2008), Ngungui (2015, 2017), o qual pretende refletir sobre que tipos de consciência histórica manifestam os alunos acerca da temática colonização. Para aplicação dos princípios desta investigação, utilizou-se como grupo alvo os alunos (15) do 2º ano do II ciclo do ensino secundário de Benguela. Selecionou-se para o efeito, o método qualitativo com a realização de inquérito por questionário aos alunos no contexto da utilização da “aula oficina” sob o assunto. Foi feita a análise das produções dos alunos através da análise indutiva de conteúdo, tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos à luz da epistemologia da História (Lee, 2001) e dos fundamentos de análise da consciência histórica em alunos (Rüsen (2010). Com os dados obtidos, se pode inferir que maior parte dos alunos participantes ao estudo manifestam ideias que indiciam uma consciência de “tipo tradicional”.

Palavras-chave: Consciência histórica dos alunos, Mudança conceptual dos alunos, Aula-oficina.

Introdução

Esse texto é resultado da investigação do doutoramento que visou estudar como ocorre a construção do conhecimento histórico em contexto angolano, estudo que decorreu em torno de uma “aula-oficina”, desenvolvido no Programa de doutoramento da Universidade do Minho, em Ciências da Educação, Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. As reflexões que aqui avançamos baseiam-se nos estudos já realizados por vários estudiosos como Barca (2000, 2008), Rüsen (2001,2007), Gevaerd (2015), Chimdt (2008), Lorençato & Cainelli (2015), entre outros.

Como temos estado a afirmar, a opção pelo paradigma construtivista constitui um passo significativo nas abordagens educativas na realidade angolana, igualmente desafiador, o qual pressupõe um árduo trabalho a diferentes níveis, ao nível do paradigma de ensino, mas especificamente ao nível da epistemologia, cognição e ontologia (Kinckeloe, 2006).

Neste quadro, a experiência de “aula oficina” (Barca, 2004), visou garantir a aprendizagem sistemática, sem comprometer a apropriação dos conhecimentos fundamentais sobre a matéria em torno da colonização. Sendo uma visão cognitiva, preocupada com as experiências educativas em contexto, assenta-se nos seguintes pressupostos: é necessário dar-se voz aos sujeitos e entender os seus pontos de vista, já que a aprendizagem é construída pelos alunos; promove-se a aprendizagem quando as situações-objeto de conhecimento são significativas para o sujeito; sendo o meio social uma fonte de aprendizagem é necessário considerar as ideias prévias que os sujeitos trazem para a escola; o contexto, a escola, os professores e os pares cooperam para aprendizagem do aluno.

Neste sentido, a experiência que reportamos reafirma a ideia de que a consciência histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, mediante o desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta consciência realiza as suas funções em quatro formas diferentes (Rüsen, 2010, pp. 62-70), baseadas em quatro princípios de orientação temporal da vida, designadamente: (a) afirmação de orientações estabelecidas; (b) regularidade de padrões culturais e de vida (*Lebensformen*); (c) negação; e (d) transformação de modelos de orientação essencial. A consciência histórica, no seu propósito de dar sentido histórico a vida prática no tempo, motiva a ação da memória da experiência temporal para incrementar uma ideia de um todo inclusivo, e á vida prática atribui uma perspectiva temporal interna e externa. Apresenta-se em seguida, a tipologia de consciência histórica:

- **Consciência de tipo tradicional** - na orientação da vida prática as tradições são elementos necessários, quando rejeitados transmitem a impressão de desorientação no espaço e no tempo; a consciência histórica permite, em parte, manter vivas as tradições na dinâmica do tempo, recorrendo às origens e repetições relacionadas com os eventos do passado para legitimar os sistemas de valores. As normas tradicionais reconhecidas como um todo demonstram a importância do passado para o conhecimento

do presente e estendida para o futuro, e mantém-se a continuidade de modelos culturais e de vida indispensáveis durante o tempo. No âmbito externo, as orientações tradicionais estruturam as ligações entre indivíduos que constituem o mesmo grupo, os mantem unidos sob o sentimento de uma procedência comum, a definição da identidade histórica, a fixação de modelos culturais preconcebidos de autoconfiança e autoconhecimento. As tradições asseguram a validade dos valores morais assente na permanência da vida social.

- **Consciência de tipo exemplar** - esta consciência dá primazia às regras utilizadas como argumento, ao invés das tradições. A experiência do tempo é exposta como exemplos de variabilidade temporal e de comportamento humano, e esta experiência estende-se no tempo claramente. A função da tradição é restrita e atribui lugar à memória histórica estruturada para dar exemplos de eventos transatos, desde que não se relacionem diretamente com a perspectiva de mudança de tempo e de conduta do homem.

Portanto, a tradição tem um campo de atuação muito reduzido, dando lugar à memória histórica organizada para dar exemplos de eventos passados, desde que estes não tenham uma estreita relação com a noção de variabilidade temporal e de comportamento humano. A História é concebida como didática entendida como recordação do passado, como uma lição para o presente. A contribuição deste modo de interpretação histórica é clara, pois a História ensina argumentos morais através da aplicação de princípios e exemplos a situações reais. Quanto à orientação interna da vida, relaciona as atividades da vida às regras e princípios, com a função de justificar tais atividades mediante o raciocínio abstrato, nisto resulta a identidade histórica. Revela esta tipologia a moralidade de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoal e que podem ser generalizados.

- **Consciência de tipo crítico** - nesta perspectiva os argumentos históricos negam as tradições, regras e princípios. Nega-se igualmente as orientações temporais pré-definidas para a vida. Aqui a consciência histórica estabelece-se como uma classe específica do passado: “contra narrações” abrindo espaços para novos modelos, descredibilizando os sistemas de valores atuais. A questão da temporalidade, toma um caráter de rutura, que interrompe a continuidade da consciência. Abre-se espaço à formação de novas identidades através da negação. Choca os valores das suas origens e consequências imorais. O pensamento histórico crítico questiona a moralidade, remetendo-os à relatividade cultural dos valores em oposição com uma aparente

universalidade; baseando-se na noção clara da mudança temporal, revela as condições históricas e as suas consequências.

- **Consciência de tipo ontogenético** - considera a mudança como o fundamento e que atribui sentido à História. Constrói-se um processo de desenvolvimento dinâmico, em que se assevera que os padrões mudam de forma, paradoxalmente, para assegurarem a sua permanência, que é dinâmica e não inativa. Este modo de pensamento histórico encara a vida social em toda a complexidade da sua temporalidade. Concorde-se com as diferentes perspectivas pelo facto de poderem ser integrados numa visão aglutinadora de transformação do tempo, segundo Rüsen (2010). Esta consciência histórica tem como visão fundamental a identidade histórica numa temporalização essencial e que se manifesta em constante mudança. Os valores tornam-se dinâmicos e aceita-se a multiplicidade de pontos de vista e a credibilização do outro como noção dominante de avaliação moral. O raciocínio moral prova que a legitimação dos valores morais é decidida em função da transformação do tempo. Esta tipologia pode ser uma ferramenta metodológica e heurística para a pesquisa comparativa, por haver uma ligação entre moralidade e consciência histórica; pode usar-se a matriz tipológica para categorizar e caracterizar especificidades culturais e modos de raciocínio moral em diferentes esferas. Assegura Rüsen (2010) que usar esta tipologia apresenta a vantagem de “construir uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (p. 78), teoria conhecida dos estudos da psicologia do desenvolvimento cognitivo, mas numa visão restrita à investigação sobre consciência histórica e às suas competências cognitivas. No entender do autor, para desenvolver uma investigação sobre a consciência histórica e sua relação com a consciência moral, é essencial criar um marco teórico que defina o campo de ação e esclareça em termos conceituais as questões importantes, e define particularmente os processos da consciência histórica.

Ordenando logicamente os tipos numa sequência definida pelo princípio da pré-condição, constata-se o tipo tradicional como primeiro e que não pressupõe outras formas de consciência histórica, mas é condição para os tipos seguintes. Logo, é o início da consciência histórica.

Por isso, ao mesmo tempo que a consciência histórica é o campo de acção, é também considerada como o propósito da aprendizagem histórica. Neste sentido, se pode examinar as suas operações mentais mais importantes e um largo consenso acerca do que os alunos devem saber para se comprovar que foi alcançada uma aprendizagem histórica satisfatória.

Em suma, a consciência histórica pode ser explicitada como a atividade mental da memória histórica, que representa uma interpretação do passado dirigida para conceber as condições atuais de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática de acordo com a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história. Esta função processa-se como um ato de comunicação entre os intervenientes das histórias. Assim, é através da narrativa e da compreensão das histórias que os sujeitos articulam e formam as suas próprias identidades.

A aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que possibilitam organizar uma ideia cronológica num nexó interno entre passado, presente e futuro, também são as mesmas que possibilitarão estabelecer a própria experiência de vida, acolher e poder reproduzir histórias.

No campo de pesquisa da educação histórica, diferentes conceitos históricos têm sido trabalhados como de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica, porém, este trabalho busca analisar o conceito «consciência histórica». A partir de investigações em torno destes conceitos, pesquisas concluíram que as crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo uma bagagem de ideias relacionadas com a história. Estas ideias são adquiridas no meio social em que estes sujeitos estão inseridos como a família, a comunidade local, a mídia, principalmente a televisão e mais recentemente a internet. Entre as conclusões que estas pesquisas apresentam ressalta-se o facto de que as escolas e os profissionais da educação da área de história, não devem servir-se do conhecimento prévio dos alunos mesmo que se perceba desestruturadas e fragmentadas, para que se desenvolva um pensamento histórico efectivo (Barca, 2005).

Necessário se faz conhecer as ideias dos alunos no sentido de analisá-las e orientá-las para a produção de ideias históricas comprometidas com o pensamento crítico e que reflectam a relação entre o que o aluno sabe com o novo conhecimento adquirido, que lhe possibilite tomar decisões de forma autónoma e consciente diante das necessidades emergentes quotidianamente.

Objetivos

Neste estudo perseguimos o objetivo de analisar a formação das ideias dos alunos à luz dos pressupostos que conformam a abordagem em torno da consciência histórica.

Caracterização da amostra

Para esta investigação, servimo-nos de uma população a frequentar a Escola Secundária do II ciclo de Formação Geral em diferentes especialidades. Dentro desta população escolar, a seleção da amostra participante focou-se na única turma de história do 10º ano, constituída por 37 alunos. Destes sujeitos que participaram na recolha de dados, foram seleccionados aleatoriamente 15 questionários para análise. Isto é, embora os 37 alunos tenham participado nas tarefas, considerou-se apenas os dados dos quinze primeiros questionários entre os que foram recolhidos. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66).

Técnicas de recolha de dados

Neste estudo utilizou-se como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário aos alunos, e a observação (direta) ou participante da experiência de aprendizagem.

Instrumentos

A recolha de dados desenvolveu-se no âmbito duma experiência de “aula oficina”.Tendo em conta o conceito a explorar (A colonização), criou-se uma tarefa contendo uma questão orientadora, com o objetivo de recolher as ideias prévias dos alunos no momento inicial do processo de ensino e aprendizagem sobre a temática em foco. Os alunos responderam por escrito de modo individual a resposta sobre a primeira questão, durante 15 minutos.

Para apoiar as atividades nos restantes momentos da aula oficina seleccionaram-se distintas fontes no seu formato e estatuto, nomeadamente: materiais retirados da internet, designadamente: uma caricatura¹ e um mapa sobre a colonização da África², como se apresentam em anexo. Todos estes materiais ou fontes para aprendizagem da

¹ Acedido à 10 de Julho de 2017 em: https://www.google.co.ao/search?hl=pt-PT&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=935&q=coloniza%C3%A7%C3%A3o&oq=coloniza%C3%A7%C3%A3o&gs_l=img.3..0l4j0i30k116.1191.4170.0.4461.12.12.0.0.0.0.234.1290.0j1j5.6.0....0...1.1.64.img..6.6.1289.0...0.SzvbH_Sfq5Q

² Acedido à 10 de Julho de 2017 em: https://www.google.co.ao/search?hl=pt-PT&tbm=isch&source=hp&biw=1920&bih=935&q=coloniza%C3%A7%C3%A3o&oq=coloniza%C3%A7%C3%A3o&gs_l=img.3..0l4j0i30k116.1191.4170.0.4461.12.12.0.0.0.0.234.1290.0j1j5.6.0....0...1.1.64.img..6.6.1289.0...0.SzvbH_Sfq5Q

história. Estas fontes apresentam perspetivas de diferentes autores de diversos espaços geográficos relativamente aos conteúdos abordados, no sentido de estimular o processo de interpretação de fontes pelos alunos e, também, a aplicabilidade da aula oficina no contexto de ensino e aprendizagem de história no ensino secundário angolano. Para o momento de metacognição, orientou-se os alunos de modo individual a elaborarem as conclusões a que chegaram sobre a colonização, durante 25 minutos.

Além dos instrumentos enunciados, utilizou-se um Guião de Observação de aulas para apoio à atividade docente.

Para a exequibilidade da aula oficina, foi ainda elaborado o Plano de aulas para o desenvolvimento da aula.

Procedimentos de implementação da aula oficina

A aula oficina decorreu com a presença da investigadora tendo o professor da turma participado da experiência como observador participante. As aulas foram ministradas pela professora estagiária.

A professora investigadora anotava os aspetos pertinentes à investigação durante o percurso da aula.

Na sequência da introdução à aula, foi colocada no quadro a questão orientadora com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos, neste primeiro momento referente à “colonização da África”.

A questão orientadora que norteou a aula foi:

- Que razões estiveram na base da colonização em África?

A questão foi projetada, seguidamente, a professora estagiária esclareceu os alunos que as atividades seriam realizadas individualmente ou em grupo em função das orientações que fossem dadas por ela.

Assim, a professora estagiária distribuiu aos alunos folhas de papel devidamente estruturadas e numeradas, para nelas registarem as respostas à questão de forma individualizada “Que razões estiveram na base da colonização em África? Esta atividade dos alunos decorreu cerca de 15 minutos.

No 2º momento, instaurou-se um clima de debate entre os alunos e com a professora estagiária, com o objetivo de, posteriormente, tentar perceber até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham anteriormente escrito.

No 3º momento, foram apresentadas duas fontes sobre “A colonização da África”, nomeadamente, uma caricatura como fonte 1 e a fonte 2 referente ao Mapa de África.

Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, em que os alunos através do cruzamento das três fontes puderam fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.

A seguir, a professora estagiária teceu alguns esclarecimentos sobre o conceito em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, a professora estagiária solicitou aos alunos que anotassem no papel que mensagens transmitiam as fontes interpretadas de modo individual durante 25 minutos, como se apresenta em anexo. Para situar os alunos neste contexto, foram novamente projetadas as duas fontes no quadro.

Na sequência, isto é, no 5º momento, a professora estagiária solicita aos alunos a redigirem que conclusões retiraram sobre a questão da colonização da África, como um momento de metacognição, durante 25 minutos.

No 6º momento: a professora estagiária faz os esclarecimentos finais sobre o conteúdo: explica os principais conceitos e termos abordados ao longo da aula, e apresenta a conclusão da mesma.

Análise de dados

Após aplicação da aula oficina, em cujo contexto se recolheram elementos essenciais para se formar as categorias de respostas procedeu-se a análise de dados aos vários momentos da investigação. Estes foram obtidos, em relação aos alunos, nas suas respostas respeitantes ao último momento (fase final da aula como metacognição).

Servimo-nos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se sobretudo, uma análise indutiva dos dados, inspirada por tentativa na abordagem *Grounded Theory*. Apresenta-se os dados referentes à fase final da aula, como metacognição, em que os alunos foram orientados a elaborarem as conclusões a que chegaram sobre a questão da colonização da África. A questão foi interpretada pelos alunos à luz das suas ideias prévias em consonância com as mensagens reveladas nas fontes. Os alunos consideraram todas as fontes exploradas durante as aulas, porém vincaram a sua perspetiva (africana), como se constata nas categorias formadas resultantes das respostas dos alunos.

Face à questão colocada, emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias de ideias:

- 1. Colonização/ Brancos:** alunos que revelaram nas suas respostas seres humanos que eram colonizados por brancos.

2. Negros explorados por colonos: alunos que identificam na sua narrativa a exploração dos negros pelos seus colonizadores.

3. Pilhagem/ roubo: os alunos salientaram nas suas respostas o saque dos bens africanos durante o período de colonização.

4. Países mal divididos: alunos que revelaram nas suas respostas, a indicação de que os países colonizadores haviam dividido mal os países colonizados de acordo com o mapa utilizado.

5. Várias razões: alunos que manifestam nas suas respostas várias valências, mantendo o foco nas fontes, mas sempre vincando a perspetiva africana de unilateralidade em torno das consequências do processo de colonização da África.

O quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Categorias	Exemplos
1. Colonização/ Brancos:	<i>A 1 mostra que os homens africanos eram pisados pelos brancos. Basta olhar um pé tão grande, desse branco, que quase que cabiam ai já os africanos todos. Na fonte 2 pude interpretar que uma boa parte dos países africanos foram colonizados. A parte da cor laranja mostra isso.</i>
3. Pilhagem/ roubo	<i>Conclui-se que os colonizadores quando chegaram a África ao invés de só colonizarem, pilharam roubaram os bens que encontraram...já entraram como entrararam... agora roubar também já é abuso! Ainda não felizes, decidiram os países que eles queriam...</i>
3. Países mal divididos:	<i>Concluimos que a colonização dividiu mal os países africanos. Vemos como exemplo, a fronteira entre a Namíbia eo Cunene, até está dividido com um arame ...</i>

<p>4. Várias razões</p>	<p><i>Conclui-se que a colonização foi a entrada ou a ocupação de território sem autorização e dividi-la. Vimos que um dos motivos desta entrada forçada era porque tínhamos muita coisa que o colonizador queria. Desde borracha, madeira e mais tarde homens para serem usados como escravos...</i></p>
--------------------------------	---

Quadro 1. Exemplos de respostas às categorias emergidas no momento de metacognição.

Categorias	Frequência	Porcentagem
<i>1. Colonização/ brancos</i>	9	60,0
<i>2. Pilhagem/ roubo</i>	1	6,7
<i>3. Países mal divididos</i>	1	6,7
<i>4. Várias razões</i>	4	26,7
<i>Total</i>	15	100,0

Tabela 1. Categorias de ideias dos alunos no momento de metacognição

Na tabela 1 apresenta-se os resultados respeitantes às conclusões emitidas pelos alunos na quarta questão, em que maior parte delas $n= 9$ equivalente a 60% incidiram as suas respostas a nível da categoria 1 (Colonização/ brancos), 4 na categoria (Várias razões) e 1 aluno situou-se nas categorias (Pilhagem/roubo e Países mal divididos), respetivamente.

Em todas as categorias observa-se conhecimentos sobre o processo de colonização da África, nalguns casos incipientes, mas que nos permitem perceber que de um modo geral, que as aulas de História têm sido ensinadas de modo unilateral, passando a ideia de que até hoje o conhecimento mantém-se estático, não ocorreram mudanças. As ideias avançadas pelos estudantes contêm verdades, porém, um ensino feito nesta perspectiva não prepara os alunos para a sua inserção nas sociedades plurais. Diante deste quadro conceptual sobre as ideias substantivas dos alunos respeitante ao processo em foco, pode-se sim afirmar que as ideias dos alunos enquadram-se na consciência de tipo tradicional.

Como se pode observar, os alunos não mobilizam ideias resultantes dos seus insights ou ao menos do que se aborda actualmente sobre estas questões, parece que o

tempo é estático, mudaram os tempos os discursos, mas não mudaram as narrativas destes estudantes. É importante que as ideias dos estudantes se aproximem a Consciência de tipo ontogenético – já que esta considera a mudança como o fundamento que atribui sentido à História. Constrói-se um processo de desenvolvimento dinâmico, em que se assevera que os padrões mudam de forma, para assegurarem a sua permanência, que é dinâmica e não inativa. Segundo Rüsen (2010), esta consciência histórica tem como visão fundamental a identidade histórica numa temporalização essencial, e que se manifesta em constante mudança e a aceitação em termos de multiplicidade de pontos de vista e da credibilização do outro como noção dominante de avaliação moral.

Reflexões

Do estudo realizado ficou visível, que as respostas dos alunos enquadram-se essencialmente no tipo de consciência tradicional. As conclusões a que os alunos chegaram sobre o processo em foco impelem-nos em repensar o tipo de ensino realizado nesta escola e concomitantemente, na escola angolana. É necessário atender ao tipo de narrativas utilizadas pelos alunos, uma vez que estes podem constituir entraves para fazerem face ao mundo que se quer global e sustentável.

No processo de análise de respostas dos alunos, emergiram apenas conceitos substantivos. Observa-se na narrativa da maioria dos alunos elementos de uma consciência histórica tradicional, porém, poucos alunos estabelecem relações entre os acontecimentos do passado e o presente. Nenhuma narrativa referenciou ideias respeitantes á “cronologia” e ao “tempo”. Denota-se igualmente, algumas ideias voltadas ao racismo, práticas que precisam ser combatidas atualmente, já que a perspectiva é desenvolver atividades letivas que desenvolvam nos alunos “ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola (...) o que lhes permitirá “pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento” (Lee,2008, p. 20).

Referências

- Barca, I. (2000). *O pensamento Histórico dos Jovens. Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade de Minho.
- Barca, Isabel (2004). Aula oficina: Do Projeto à Avaliação. In. I. Barca (org.), Para uma educação histórica de qualidade (pp. 55 – 74). Braga: CEEP, Universidade do

Minho.

- Barca, Isabel (2008). Estudos da consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Gevaerd, R. (2015). A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n.1, p. 385-396.
- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Kinckeloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*: Portugal: Edições Pedagogo.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca, (org.), *Perspetivas em Educação Histórica* (pp 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Lorençato, L. & Cainelli, M. (2015). Investigação em educação histórica: consciência histórica de jovens-alunos brasileiros do ensino médio. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n.1, p. 397-412.
- Ngungui, A. (2015). Estudo piloto sobre a aula construtivista. *Revista Diálogos*, vol.19, Nº 1, 369-384.
- Ngungui, A. (2017). Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de “aula-oficina”. *Tese de Doutoramento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Rüsen, J. (2001). *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007). *história viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2010). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR.

Schmidt, Maria Auxiliadora M. S. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*. Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 01, p. 81-96.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos



Figura 1. Caricatura sobre a colonização



Figura 2. Mapa representativo da colonização