

ALFREDO GOMES DIAS

COLEÇÃO CAMINHOS DO CONHECIMENTO

**PRÁTICAS E CONCEÇÕES
DA HISTÓRIA E DA DIDÁTICA
DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO (2.º CEB)**



**PRÁTICAS E CONCEÇÕES DA HISTÓRIA
E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO (2.º CEB)**

Alfredo Gomes Dias

PRÁTICAS E CONCEÇÕES DA HISTÓRIA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (2.º CEB)

Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa

TÍTULO

Práticas e Concepções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (2.º CEB)

AUTOR

Alfredo Gomes Dias

REVISÃO

Ana Boléo

EDITOR

Instituto Politécnico de Lisboa

DESIGN DA CAPA

Pedro Antunes

EXECUÇÃO GRÁFICA

Gráfica 99

© Instituto Politécnico de Lisboa, 2023



Todos os direitos reservados

Junho de 2023

ISBN 978-989-53678-3-2

DEP. LEGAL N.º 512864/23

*Publicar este trabalho é também uma oportunidade
para homenagear o Professor Joan Pagès i Blanch.
Sem ele, este percurso nunca teria sido possível.
Para ele, um infinito reconhecimento, pela sua forma de ser professor,
de ser amigo... pela sua generosidade enquanto ser humano...*

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA	15
PREFÁCIO	17
INTRODUÇÃO	21

PARTE I

PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS E LINHAS METODOLÓGICAS

Capítulo 1. Definição da Problemática	33
<i>Em síntese</i>	39
Capítulo 2. Linhas Metodológicas	41
Capítulo 3. Formação Inicial de Professores de História	49
Capítulo 4. História e Didática da História	65
4.1. Que História se ensina, hoje?	68
4.2. Que História ensinar?	75
4.3. Como ensinar História?	95
4.4. Como ensinar a ensinar História?	113

PARTE II

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA ESELx

Capítulo 5. ESELx e Formação Inicial de Professores de História ..	131
5.1. A História na <i>Licenciatura em Ensino Básico</i>	133
5.2. A História no <i>Mestrado em Ensino Básico do 1.º CEB e Português</i> <i>e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB</i>	141
<i>Em síntese</i>	148

Capítulo 6. História e Didática: Concepções dos Professores da ESELx	151
6.1. "... a história depende sempre do teu presente... como tu olhas à tua frente..."	155
6.2. "... o que é isso de eu poder participar?"	158
6.3. "... colocar a História ao serviço de uma cidadania..."	164
6.4. "... a importância que a História pode ter na sua vida..."	169
6.5. "... uma História da atualidade para o passado..."	172
6.6. História? Que História?	175
<i>Em síntese</i>	182
Capítulo 7 – Concepções e Práticas dos Futuros Professores	187
7.1. Os estudantes – questionário inicial: pensar a História e o ensino da História	187
7.2. Os estudantes – planificação da prática docente	195
7.3. Da planificação à prática: competências essenciais	205
7.4. Estudantes: representações das suas práticas	210
7.5. O ponto de chegada: pensar a História e o ensino da História	217
7.6. Do ensino da História ao desenvolvimento do pensamento histórico ...	225
<i>Em síntese</i>	229
Capítulo 8 – Concepções e Práticas nas Escolas do 2.º CEB – Professores e Alunos	233
8.1. A História nas escolas do 2.º CEB: os professores	234
<i>Em síntese</i>	247
8.2. A História nas escolas do 2.º CEB: os alunos	249
<i>Em síntese</i>	259
Capítulo 9 – Concepções sobre o Ensino da História: entre a Escola e a Formação Inicial	263
CONCLUSÕES	275
REFERÊNCIAS	297
ANEXO	307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do projeto de investigação.	39
Figura 2: O desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Sociais.....	54
Figura 3: Didática das Ciências Sociais na formação de professores.	55
Figura 4: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 1).	67
Figura 5: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 2).	94
Figura 6: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 3).	113
Figura 7: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão final).	128
Figura 8: A História na UC de <i>Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social</i>	135
Figura 9: Docentes da ESELx: conceção de História.	156
Figura 10: Docentes da ESELx: conceção de História e prática docente.	161
Figura 11: Competências a desenvolver na formação de um professor de História.	165
Figura 12: Competências da História no ensino básico (I).....	170
Figura 13: Competências da História no ensino básico (II).....	174
Figura 14: Conceção de História dos docentes da ESELx.....	176
Figura 15: Conceção do ensino da História dos docentes da ESELx.	178
Figura 16: Conceção do ensino da História e formação de professores.	181
Figura 17: Representações dos estudantes sobre o significado de História.	189
Figura 18: Representações dos estudantes sobre as finalidades do ensino da História.	192

Figura 19: Esquema conceptual: pensamento histórico.	226
Figura 20: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 1).	239
Figura 21: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 2).	240
Figura 22: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 3).	242
Figura 23: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão final).	247
Figura 24: “Objeto de estudo”: conteúdos de ensino (subcategorias).....	251
Figura 25: “Temporalidade”: conteúdos de ensino (subcategorias).....	253
Figura 26: “Níveis cognitivos” elementares: operações do pensamento histórico (subcategorias).	254
Figura 27: “Níveis cognitivos” médios: operações do pensamento histórico (subcategorias).....	255
Figura 28: “Níveis cognitivos” elevados: operações do pensamento histórico (subcategorias).....	255
Figura 29: “Cientificidade”: natureza da História (subcategorias).	257
Figura 30: “Espacialidade”: escalas de análise dos fenômenos e processos (subcategorias).	257
Figura 31: “Fontes”: recursos na construção de uma aula (subcategorias).	259

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Métodos e técnicas de recolha de informação de acordo com a população inquirida.....	44
Tabela 2: Fases de construção do conhecimento histórico e sua relação com as competências específicas do ensino e aprendizagem da História.	101
Tabela 3: Áreas fortes e frágeis do plano de formação inicial de professores da ESELx.	149
Tabela 4: Áreas fortes e frágeis das conceções de História e do ensino da História dos docentes da ESELx.	183
Tabela 5: Características essenciais das conceções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx.	194
Tabela 6: Distribuição das planificações de 14 aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MPHGP da ESELx em 2017-2018, pelo tempo de duração.....	196
Tabela 7: Objetivos específicos / níveis cognitivos previstos nas planificações de 14 aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MPHGP da ESELx, em 2017-2018.	200
Tabela 8: Domínios de análise dos processos de ensino e aprendizagem em História nas planificações dos estudantes do MPHGP da ESELx em 2017-2018.	202
Tabela 9: Conceções dos estudantes do MPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018, na planificação da prática docente.	205
Tabela 10: Competências mobilizadas pelos estudantes do MPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	207

Tabela 11: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (observação da prática docente), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.....	209
Tabela 12: Competências mobilizadas pelos estudantes do MPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.....	212
Tabela 13: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.....	214
Tabela 14: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (comparação entre a observação e a autoavaliação), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	215
Tabela 15: Concepções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx (2016-2018) e sua relação com a prática docente.....	229
Tabela 16: Caracterização dos professores de HGP do 2.º CEB inquiridos, por idades.....	234
Tabela 17: Concepções dos alunos (2.º CEB) sobre a História.....	250
Tabela 18: Concepções dos alunos (2.º CEB) sobre a História: áreas fortes e frágeis.....	260

NOTA DE ABERTURA

O trabalho que agora se apresenta tem origem na investigação realizada no âmbito do curso de Doutoramento em Educação frequentado na Universidade Autónoma de Barcelona (UAB), entre 2016 e 2019, integrada na linha de investigação “Formação do pensamento social, histórico e geográfico, e educação para a cidadania”. Esta investigação teve a orientação científica do Professor Joan Pagès i Blanch.

O texto original desta tese de doutoramento – *Prácticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años). Estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa* – encontra-se disponível no repositório da UAB: [imprimirFicheroTesis.do](https://www.uab.cat/tesis/impprimirFicheroTesis.do) ([educacion.gob.es](https://www.educacion.gob.es))

Nesta versão, que foi apresentada na UAB em provas públicas, no dia 12 de setembro de 2019, podem ser consultados os anexos que reúnem os documentos de suporte às atividades investigativas e que estão ausentes nesta edição impressa.

PREFÁCIO

La obra que tengo el gusto de presentar tiene su origen en la tesis doctoral de Alfredo Gomes Dias, defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona el año 2019 y dirigida por el profesor Joan Pagès (fallecido inesperadamente al año siguiente, en 2020). La calidad de la tesis le permitió obtener la máxima calificación por parte de la comisión evaluadora.

La tesis parte de dos problemáticas bien definidas: la ausencia en el sistema educativo de una idea clara sobre qué Historia enseñar, y la incoherencia entre los discursos y las prácticas reales en la formación del profesorado. Ante estas dificultades, plantea las dos cuestiones centrales que desarrolla, de gran relevancia no solo en Portugal sino también desde una perspectiva internacional:

– ¿En qué medida la Historia que se enseña hoy en las escuelas responde a las necesidades de nuestra sociedad?

– ¿Qué cambios en la formación inicial de maestros pueden contribuir a abordar de otra manera la enseñanza-aprendizaje de la Historia?

Así que trata unos temas fundamentales, situados en el núcleo de nuestros sistemas escolares, y nos interpela a todos en la medida que nos invita a reflexionar sobre nuestro día a día, en las facultades, cuando damos clase a futuros docentes.

Alfredo Gomes Dias presenta un estudio de caso, centrado en la Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta opción está perfectamente justificada, a partir de una metodología de investigación mixta con instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, con predominio de estos últimos. Los métodos y técnicas utilizados son la entrevista, la encuesta por cuestionario, el grupo focal y la observación directa no

participante. Y ha trabajado con los cuatro agentes implicados: profesores que participan en la formación inicial de maestros, estudiantes que se forman para ser maestros, maestros que trabajan en escuelas de primaria y alumnos de 10 a 12 años.

El marco teórico está bien desarrollado, con referencias tanto del ámbito de la didáctica de las ciencias sociales como de la historia. El doble recorrido académico del autor (Historia / Didáctica de la Historia y de la Geografía) a buen seguro que le habrá dotado de la capacidad para construir la buena fundamentación de este capítulo. Como él mismo afirma en otro momento: “Aunque reconociendo que la Historia y la Didáctica de la Historia ocupan espacios de saber diferenciados, también considero que no pueden ser entendidas como si fueran dos cuerpos extraños”.

El volumen cuantitativo con el que trabaja es relativamente importante, pero es su análisis cualitativo, y su capacidad de reflexión y de sistematización de la información lo que le permite construir las aportaciones más valiosas. En esta labor demuestra una excelente capacidad analítica que se refleja, por ejemplo, en el contraste entre la observación de lo que sucede verdaderamente en las aulas y la autoevaluación de los estudiantes en prácticas.

El gran esfuerzo de sistematización y conceptualización realizado se comprueba en muchos de los esquemas sobre concepciones de la historia o de la práctica docente que aparecen en la obra. Por ejemplo, es digno de elogio que haya sido capaz de identificar 349 referencias relacionadas con la percepción de 32 estudiantes universitarios sobre qué es la Historia, y con este material tan complejo construir un esquema completo y ordenado. O el análisis realizado de las prácticas de 14 estudiantes observados en 30 aulas diferentes, o de unos cuantos centenares de alumnos de 10 a 12 años (con la constatación llamativa de algunas fragilidades también detectables en la educación secundaria). O el cuadro analítico sobre las competencias a desarrollar en la formación de un profesor de Historia, de una confección impecable.

Por tanto, el autor presenta resultados originales y realiza aportaciones importantes. Ha construido una investigación que trata un tema relevante, estructurada a partir de la formulación adecuada de preguntas muy pertinentes, y con constataciones expresadas de manera precisa. De fondo, se percibe una concepción de la enseñanza de la historia preocupada por los

problemas esenciales que han afectado y afectan a la humanidad, de manera que constituya una herramienta eficaz para la comprensión de la sociedad en la que vivimos y para poder intervenir en ella e intentar mejorarla con una perspectiva más adecuada: “En suma, se trata de favorecer el desarrollo de un pensamiento histórico generador de capacidades ciudadanas para la transformación social”. La influencia de Joan Pagès queda patente a lo largo del texto e inspira muchas de las reflexiones, como el acento en el componente político existente en el currículo y en la práctica educativa, o la distancia entre la enseñanza escolar real y la práctica reflexiva.

Las citas a Josep Fontana también resultan significativas de la perspectiva adoptada, un historiador de referencia para diversas generaciones que insistía a menudo en la idea de que la historia debía servir para comprender el mundo en el que vivimos y para transformarlo. Fontana lo predicó y lo aplicó en su libro *Introducción al estudio de la historia*, un manual magnífico en el que el criterio temático adoptado fue elegir los grandes problemas que afecten a la humanidad, y ayudar a combatir prejuicios que obstaculizan la comprensión de nuestra sociedad: inmigración, desigualdad social, conflictos bélicos, etc.

En definitiva, se agradece leer una obra en la que hay una implicación en la mejora de la sociedad, una preocupación por mejorar la formación de los futuros maestros (y, a su vez, la de los futuros alumnos de primaria). Es decir, hay una utilidad social, algo que no siempre se puede afirmar de las publicaciones académicas.

La estructura del libro permite responder a las preguntas planteadas y exponer las conclusiones obtenidas de una manera inteligible. Y se nos presenta una constatación ineludible, el contraste entre las afirmaciones de los docentes y su práctica docente real: “entre lo que se pretende enseñar, lo que se enseña y lo que se aprende son muchas las intencionalidades que se pierden por el camino recorrido por cada maestro con sus alumnos dentro de las aulas”.

Buena parte de las reflexiones y de las aportaciones de Alfredo Gomes Dias, de los problemas que aparecen en estas páginas, son perfectamente aplicables en otros países (aunque existan especificidades, como la pérdida de autonomía de los maestros en el caso portugués). Por ejemplo, el exceso de contenidos en algunos planes de estudio. O que la Historia que se enseña está aún demasiado marcada por la nación y los héroes.

O la hipocresía que a menudo tenemos por la contradicción flagrante entre lo que decimos (o lo que decimos que se debe hacer) y lo que hacemos realmente en las clases. O la resistencia de muchos docentes, en las escuelas, a ideas innovadoras que les cuestionen su zona de confort (una problemática que suele agravarse en la educación secundaria).

Remarca la distancia entre la historia que se enseña, los alumnos que supuestamente aprenden y los problemas sociales que deberían tratarse en las aulas. Y frente a esta realidad, el autor plantea los siguientes principios generales para la selección de contenidos y orientar una nueva enseñanza de la Historia: privilegiar el estudio de la Historia Contemporánea, equilibrar el papel reservado a las figuras individuales y colectivas, valorar la diversidad humana, interrogar al presente, estimular el pensamiento crítico, promover la intervención ciudadana y experimentar las prácticas de investigación.

Cercano a los modelos didácticos críticos, o a propuestas como las de los conceptos clave y los problemas sociales relevantes, Alfredo Gomes Dias tiene la virtud de concretar y sistematizar, de pasar de los grandes principios a la realidad educativa tangible. A partir de los principios anteriores, plantea propuestas de renovación en la formación inicial de maestros que pasan, entre otras cuestiones, por ser consciente de la función social de la enseñanza de la Historia, centrarse en el trabajo práctico y utilizar fuentes históricas, reforzar las actividades de investigación, profundizar en aproximaciones interdisciplinarias, problematizar los temas para relacionarlos con la realidad cercana de los estudiantes y partir de problemas sociales relevantes, analizar de manera crítica el currículo o insistir en la centralidad del alumno. Como es bien sabido, es improbable que un maestro aplique métodos y recursos que no haya experimentado personalmente.

Puesto que el interés del libro que presento es evidente, y será consultado no solo en Portugal sino también en otros países, quedamos a la espera de nuevas publicaciones de Alfredo Gomes Dias con más propuestas en el ámbito de la formación de maestros. Los que estamos vinculados a la formación de maestros esperamos leer pronto nuevos trabajos, será estimulante leer en el futuro sus análisis de los resultados obtenidos.

Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona
Catalunha

INTRODUÇÃO

Desde 1977, ano em que iniciei a minha licenciatura em História na Universidade de Lisboa, que aquela disciplina, saber ou ciência passou a fazer parte da minha vida. Hoje, escrever esta expressão – a minha vida – leva-me até às páginas de Ortega y Gasset, para quem “viver é encontrar-me no mundo” e, este mundo é “o que eu acho diante de mim e ao meu redor quando me acho a mim mesmo, o que para mim existe e sobre mim actua de modo visível” (Ortega y Gasset, 2016, pp. 176-177). De diferentes formas, a História ajudou a que me encontrasse a mim mesmo, identificando-me cada vez mais com o que sou e com o que faço, e reconhecendo o mundo que me rodeia, que sobre mim atua das mais variadas formas e sobre o qual tento intervir de forma consciente e crítica, principalmente nas duas dimensões em que divido a minha vida profissional.

Há 38 anos que reparto a minha atividade profissional por dois caminhos distintos, que nem sempre se têm cruzado, mas cuja complementaridade tenho vindo a confirmar, em particular, nos últimos anos de trabalho. Por um lado, o percurso de professor, iniciado em 1981, que me transportou para tempos e espaços diferentes: professor do ensino básico e secundário em África, na República Democrática de S. Tomé e Príncipe e na República Democrática do Congo (Zaire, na época); professor do ensino básico em escolas localizadas nos arredores de Lisboa e no norte de Portugal; e, onde me encontro atualmente, docente do ensino superior, numa escola de formação de professores do ensino básico – Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) –, dedicado ao ensino da História e da Didática da História e Geografia.

Por outro lado, o meu trabalho de investigação sobre a história colonial portuguesa nos séculos XIX e XX, que ocupou os meus primeiros cinco anos de trabalho, com o tema da importação da mão-de-obra em S. Tomé e Príncipe na segunda metade de oitocentos e que, a partir de 1986, os últimos 33 anos, foram exclusivamente direcionados para o estudo da presença portuguesa no sul da China: Macau.

Estes dois percursos, simultaneamente paralelos e complementares, trilhados ao longo dos anos, atravessam o presente estudo, nas dúvidas e interrogações que levantam, nos autores selecionados e nas ideias expressas, nos conceitos mobilizados e nas opções metodológicas assumidas e, provavelmente, nas conclusões reunidas no final deste trabalho.

Embora reconhecendo que a História e a Didática da História ocupam espaços de saber diferenciados, também considero que não podem ser entendidas como se fossem dois corpos estranhos. Pelo contrário, o processo de construção do conhecimento histórico, que foi evoluindo ao longo das diferentes épocas, tem hoje muito para oferecer a quem dedica uma parte importante da sua atividade profissional a estudar e a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da História e, ainda, sobre as formas possíveis de ensinar a ensinar História.

Assim, é no campo da formação inicial de professores do ensino básico (10-12 anos) que se insere esta investigação, tentando encontrar respostas às dúvidas e interrogações que levanto em relação à minha prática docente, e ao trabalho que a equipa de docentes da ESELx realiza no ensino da História e da Didática da História.

Não obstante as dificuldades, tem vindo a ser produzida alguma investigação sobre as práticas de ensino da História e sobre a formação em Didática da História. Com esta introdução, pretendo dar início a um estudo que visa analisar de forma crítica o presente, o mundo em que se insere a minha atividade de professor, e encontrar hipóteses alternativas para a formação inicial de professores a desenvolver no futuro. Para tal, ensaio neste estudo uma reflexão crítica sobre o meu trabalho de docente e investigador nos domínios da História e da Didática da História, integrado na equipa de trabalho que, na ESELx, tem a função de formar os futuros professores do ensino básico para o ensino da História.

Em particular, a partir de 2012, concentrei grande parte da minha atividade investigativa, enquanto docente da ESELx, no estudo e reflexão

sobre a formação que tem sido oferecida aos estudantes que desejam vir a ser professores do ensino básico e, mais concretamente, no âmbito do ensino e aprendizagem da História. Integrado numa equipa multidisciplinar do domínio científico das Ciências Sociais, com colegas formados em História, Geografia, Sociologia e Antropologia, tenho participado num debate, quase diário, sobre as questões que se levantam ao ensino destas disciplinas, às suas potencialidades na formação de crianças e jovens, e aos conteúdos e metodologias a privilegiar na formação inicial de professores.

Desta reflexão têm resultado mais dúvidas do que certezas, mas também algumas mudanças nos planos de estudo dos cursos ministrados na ESELx – *Licenciatura em Ensino Básico (LEB)* e *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP)* – e nos conteúdos, objetivos e metodologias previstas nas unidades curriculares (UC) que, quer no plano científico, quer didático, alimentam a formação dos futuros professores nas áreas da História e da Didática da História.

Todavia, têm sido reconhecidas algumas dificuldades e hesitações, dúvidas e incertezas, na introdução de mudanças significativas no processo de formação na ESELx, em particular, nas nossas práticas docentes. Foi iniciado um processo de renovação do plano formativo, na componente das Ciências Sociais, no âmbito dos dois cursos: a LEB, de três anos, e o MPHGP com a duração de dois anos. Os diferentes percursos dos docentes, quer na sua formação em História, quer nas suas experiências anteriores como professores do ensino básico e secundário, quer ainda na sua formação no campo da Didática da História, ajudam, em grande medida, a compreender a existência de algumas daquelas dúvidas e fragilidades. Por outro lado, importa começar a analisar o impacte das mudanças introduzidas (i) nos conteúdos e metodologias previstas nas diferentes unidades curriculares dos cursos ministrados; (ii) nas práticas dos professores; (iii) nos resultados que é possível observar junto do trabalho dos estudantes, candidatos a futuros professores do ensino básico.

Partindo dos problemas que têm acompanhado este processo de mudança, fui aprofundando a investigação sobre as práticas de formação desta equipa em que me insiro, o que, para além da apresentação de comunicações e da redação de artigos, regra geral realizados em parceria

com outros colegas, conduziu à defesa pública da minha candidatura ao «Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclo – Ciências Sociais», com a apresentação de um estudo intitulado *Do saber histórico à educação histórica*, em outubro de 2016. Em grande medida, a opção por desenvolver esta investigação no âmbito de uma tese de doutoramento centrada na formação inicial de professores no campo da didática deve-se à necessidade de continuar a aprofundar esta problemática, que mobiliza a minha experiência como professor, formador e investigador no campo da História.

Os marcos teóricos em que se fundamenta a problemática central deste estudo desenvolvem-se em torno de quatro questões: Que História se ensina hoje? Que História ensinar? Como ensinar História? Como ensinar a ensinar História?

Todavia, estas quatro questões devem ser contextualizadas no domínio da formação inicial de professores, quer ao nível dos modelos seguidos, quer ao nível das práticas de formação que estão a ser implementadas, no caso concreto em estudo, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Assim, a questão que as deve anteceder traduz o verdadeiro ponto de partida deste estudo, isto é, as conceções e as práticas dos docentes sobre a História e as finalidades do ensino da História, e ainda sobre os princípios que devem orientar os formadores que têm responsabilidades na formação inicial de professores do ensino básico, na ESELx. Embora reconhecendo a transversalidade de algumas linhas de análise que devem orientar a conceção, a ação e a reflexão/avaliação da formação inicial, outras poderão ser identificadas e que resultam das especificidades das Ciências Sociais e da História, nomeadamente das suas finalidades, dos seus conteúdos-conceitos, dos seus princípios pedagógico-didáticos, das competências que se propõem desenvolver e da experiência acumulada pela prática docente nos diferentes contextos de sala de aula.

Retomemos então, as quatro questões-chave atrás enunciadas.

A primeira questão – *Que História se ensina hoje?* – centra-se na análise dos conteúdos e dos conceitos que hoje dominam os programas de História que são lecionados nas escolas de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a alunos dos 10 aos 12 anos de idade, assim como nas orientações pedagógico-didáticas que os acompanham. São claros os sinais que

revelam a tendência para o predomínio de uma prática centrada na História factual e política, balizada numa perspectiva nacional.

A segunda questão – *Que História ensinar?* – relaciona-se, em primeiro lugar, com o que entendemos ser, hoje, a utilidade da História, enquanto disciplina escolar imprescindível a uma sociedade em mudança, que aspira a ter cidadãos competentes para a compreender e interpretar, e para nela intervir no sentido de contribuir para a sua transformação. Em segundo lugar, esta questão relaciona-se também com a reflexão sobre os conteúdos e conceitos a privilegiar no ensino da História, os quais, por diferentes razões, deverão acompanhar as mudanças que têm ocorrido no mundo, em particular depois da II Guerra Mundial, aceleradas pelo fenómeno da globalização que mundializou os problemas locais e localizou os problemas globais.

A terceira questão – *Como ensinar História?* – remete para os princípios pedagógico-didáticos e as metodologias de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade de conceber uma prática que promova (i) uma conceção de História problematizadora da realidade social; (ii) o desenvolvimento de competências que emergem das fases do processo de construção do conhecimento histórico; (iii) a construção de um pensamento crítico que habilite cada um a intervir ativamente no sentido da transformação social.

Finalmente, a quarta questão – *Como ensinar a ensinar História?* – retoma, em traços gerais, as linhas de discussão sobre a Didática da História, enquanto campo de conhecimento teórico-prático dirigido à formação de professores do 2.º CEB (10-12 anos). Uma didática que se ocupe dos problemas do ensino da História, os quais se relacionam com as suas finalidades, com o valor social e educativo que lhe é atribuído, com os conteúdos seleccionados e, ainda, com os métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.

Não obstante a sua apresentação em secções independentes, estas quatro questões devem ser analisadas de forma integrada. Repensar os conteúdos e as metodologias do ensino e aprendizagem da História que hoje melhor poderão servir à educação de jovens historicamente competentes exige uma análise, quer ao modo como evoluiu o ensino da História, quer à realidade que se vive atualmente nas escolas do 2.º CEB. Em última instância, ensaiamos uma prática de questionar o presente,

procurando no passado respostas que nos ajudem a definir um futuro diferente, para professores e alunos, para a escola e a sociedade em que esta se insere. Contudo, esta análise dos conteúdos deve ser complementada com uma reflexão sobre as metodologias de ensino e as estratégias de aprendizagem. Se os conteúdos podem condicionar as opções metodológicas, só em parte esta afirmação pode ser considerada como verdadeira. Para além dos conteúdos, ou apesar deles, acredito ser possível a um professor, reflexivo e crítico, capaz de tomar decisões na gestão do currículo, aproveitar as margens de liberdade que a sala de aula lhe oferece para implementar estratégias e atividades diferenciadas e contextualizadas, principalmente de carácter investigativo, que conduzam os alunos a experienciar o que é a “oficina da História” e, deste modo, aprender a questionar a realidade, procurar respostas para as suas interrogações e, indo mais longe, a agir no sentido da transformação do mundo, “porque ‘pensar historicamente’ brinda elementos para comprender la realidad sobre la que los jóvenes deberán actuar” (De Amézola, 2011, pp. 189-190).

Este é o caminho que me proponho percorrer, de modo a ensaiar uma análise crítica aos processos formativos que se encontram implementados na ESELx, identificando algumas linhas que hoje poderão nortear o ensino da História, assim como as metodologias que garantam o desenvolvimento das competências históricas, no contexto da formação inicial.

Reconhecendo o que foi explanado anteriormente, este trabalho organiza-se em duas partes: na *PARTE I – PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS E LINHAS METODOLÓGICAS* –, depois de definir a finalidade e os objetivos gerais deste estudo, exponho uma fundamentação teórica que, resumidamente, se divide nas quatro questões anteriormente apresentadas; na *PARTE II – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA ESE DE LISBOA* – apresento a investigação empírica realizada em torno do estudo de caso da formação inicial de professores de História que se encontra a ser implementada naquela instituição de ensino superior, de Lisboa.

A *PARTE I, PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS E LINHAS METODOLÓGICAS*, inclui os quatro primeiros capítulos.

No Capítulo I – *Definição da Problemática* – são identificados os problemas que estão na origem deste estudo que se propõe responder a duas questões centrais:

1. Em que medida é que a História (conceções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do 2.º CEB, quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?
2. Que mudanças na formação inicial de professores (planos de estudo, práticas de formação e iniciação à prática docente) podem contribuir para a construção de uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem da História no 2.º CEB?

O Capítulo 2 é dedicado à apresentação das *Linhas Metodológicas*. Os principais métodos e técnicas adotados são selecionados em função dos objetivos da recolha de dados e do público inquirido. A investigação bibliográfica é essencial para construir a fundamentação da problemática e construção do quadro conceptual desta investigação. A análise documental centra-se nos (i) currículos do ensino da História no 2.º CEB; (ii) planos e programas de formação em História e no ensino da História nos cursos de formação inicial de professores na ESELx; (iii) registos de observação direta das aulas dos estudantes durante a supervisão pedagógica; e, (iv) produtos dos estudantes da ESELx, na etapa final do seu período de formação (mestrado). As entrevistas realizadas envolvem os docentes de ESELx, em torno das suas conceções de História, Didática da História e finalidades do ensino da História na formação inicial de professores. Os inquéritos por questionário acerca das representações sobre a História e as finalidades do ensino da História dirigem-se (a) aos estudantes do mestrado da ESELx; (b) aos professores de educação básica (2.º CEB) que acolhem os estudantes da ESELx durante os seus períodos de formação prática; (c) aos alunos das escolas de 2.º CEB. A realização de um grupo focal contou com a participação de um conjunto de estudantes que finalizaram a sua formação prática no 2.º CEB. Finalmente, procedeu-se à observação direta não participante das aulas dos estudantes da ESELx, durante a sua formação prática em salas de aula do 5.º e 6.º anos de escolaridade.

No Capítulo 3 – *Formação Inicial de Professores de História* – enquadra-se esta investigação no campo da formação inicial de

professores, no âmbito da História e da sua didática. Reconhecendo a formação inicial como uma etapa formal de preparação para o exercício da profissão docente, esta encontra-se condicionada, quer pelas experiências dos futuros professores, enquanto alunos, quer pela pressão dos professores que, nas escolas, rejeitam ideias inovadoras que ponham em causa o seu imobilismo.

O Capítulo 4, o último da *PARTE I – História e Didática da História* –, ensaia algumas respostas possíveis a quatro questões fundamentais: Que História se ensina, hoje?, Que História ensinar?, Como ensinar História? e, Como ensinar a ensinar História? A História que se ensina, hoje, é marcada por duas tendências essenciais: por um lado, uma perspectiva centrada na nação; por outro lado, uma prática que valoriza os factos e os personagens heroicizados, abordados na unicidade da cronologia. Quanto à História que se deve ensinar, tendo por referência diferentes autores que se têm debruçado sobre novas abordagens que a historiografia tem desbravado, apela à tarefa de dar visibilidade aos grupos humanos que têm vindo a ser silenciados pelas verdades históricas construídas pelas classes dominantes, omitindo as minorias, os vencidos e os esquecidos, as grandes massas humanas que construíram o futuro no presente em que agiram, as mulheres que se mantêm arredadas do papel social que têm desempenhado em diferentes épocas e sociedades. A questão *Como ensinar História?* é direccionada para a análise dos quatro vetores que devem ser equacionados de forma dinâmica, pela influência que exercem entre si: competências, conteúdos/conceitos, metodologias e contextos. Parte-se do princípio de que o ensino da História deve ser promovido no sentido de desenvolver competências que emergem do processo de construção do conhecimento histórico: (i) recolha e tratamento da informação: utilização de fontes; (ii) compreensão/explicação histórica; (iii) comunicação em História. Por último, a questão *Como ensinar a ensinar História?* dirige-se para o núcleo da Didática da História e o seu papel na formação inicial de professores, reconhecendo que as práticas docentes, no processo de construção do ensino e aprendizagem num determinado contexto, dependem, fundamentalmente, da capacidade de fazer escolhas. Deste modo, avança-se com uma resposta possível a esta última questão, a identificação de oito competências a desenvolver: analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica;

gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada; dar significado e relevância à aprendizagem da História; analisar criticamente o saber que se ensina; assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens; organizar o ensino da História, fazendo História; promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História; ser consciente da função social do ensino da História.

A PARTE II deste estudo – *A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA ESE DE LISBOA* – inclui cinco capítulos e incide sobre a pesquisa realizada em torno das práticas formativas que se encontram implementadas na ESELx.

O Capítulo 5 – *ESELx e Formação Inicial de Professores de História* – contextualiza esta investigação na realidade formativa da Escola Superior de Educação de Lisboa, a qual se distribui pelos dois ciclos de formação: *Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

No Capítulo 6 – *História e Didática: Conceções dos Professores da ESELx* – ensaiamos uma análise às conceções dos docentes que lecionam, na ESELx, as UC relacionadas com a formação nos campos científicos da História e da Didática da História. Complementarmente, no Capítulo 7 – *Conceções e Práticas dos Futuros Professores* – alarga-se a análise às conceções dos estudantes que frequentam os cursos de formação inicial na ESELx, identificando-se algumas linhas de evolução do seu pensamento, reconhecendo uma História que (i) valoriza os processos de mudança; (ii) confirma a centralidade do ser humano e das sociedades humanas; (iii) sabe conjugar o passado com o presente e, até, com o futuro. Por outro lado, também as finalidades do ensino da História ganharam um novo significado, reforçando-se um pensamento que aponta para a necessidade de problematizar a realidade social.

Nos capítulos 8 e 9, estende-se a análise às conceções dos professores de História e dos alunos que se encontram no 2.º CEB. O Capítulo 8 – *Conceções e Práticas nas Escolas do 2.º CEB – Professores e Alunos* – a análise estende-se às conceções de professores e alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade. E, finalmente, no Capítulo 9 – *Conceções sobre o Ensino*

da História: entre a Escola e a Formação Inicial – procede-se ao cruzamento dos resultados alcançados a partir da análise realizada a cada um dos agentes envolvidos no processo formativo de professores: os docentes, que participam na formação inicial, lecionando as disciplinas relacionadas com a dimensão científica e didática da História; os estudantes, que frequentam a ESELx com a intenção de serem futuros professores de História do ensino básico; os professores de História, que lecionam nas escolas onde os estudantes realizam as suas primeiras experiências de prática docente e onde trabalharão, no futuro, como professores; e os alunos do 2.º CEB, que são os últimos destinatários das ações protagonizadas pelos três anteriores agentes identificados. Todavia, o mais importante desta abordagem sistémica é analisar as interações que existem (ou deviam existir) entre estes quatro agentes que, em diferentes níveis e desempenhando papéis distintos, influenciam e condicionam qualquer proposta que se queira desenhar no sentido de promover a construção de novas conceções e práticas na formação inicial de professores de História.

PARTE I

PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS
E LINHAS METODOLÓGICAS

DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Se o conceito de mudança é central na caracterização do pensamento histórico, tal significa também que, pensar historicamente, implica reconhecer a verdade como um ponto de chegada provisório, representando simplesmente um novo ponto de partida para novas interrogações, novas pesquisas e construção de novas verdades.

Nos dias de hoje, importa recolocar os seres humanos, as suas comunidades e sociedades alargadas, no centro das Ciências Sociais e da História. Tal implica uma noção mais ampla do mundo que nos rodeia. Hoje, este mundo é cada vez menos o meio que nos está próximo, mas também não pode ser apenas um mundo entendido na sua globalidade. Uma visão plena do mundo significa, em última análise, compreender e interpretar as dinâmicas que hoje se estabelecem entre o mundo próximo e o mundo distante, entre o local e o global, reconhecendo os sinais das suas múltiplas interinfluências, e entre estas e o desejo de quem pretenda trilhar o caminho de se querer conhecer a si próprio.

Refletir, hoje, enquanto professor de História e de Didática da História, é partir deste processo de conhecimento de nós e deste mundo complexo em que nos movemos, com a responsabilidade de o questionar e problematizar como forma de o conhecer melhor e de contribuir para a sua mudança.

Da observação direta e participante que acompanha o quotidiano na ESELx, numa equipa de trabalho dedicada à docência e investigação no campo das Ciências Sociais e, mais concretamente, da História, resultou a identificação das grandes questões que estão na origem deste estudo. Assumem-se, então, como “problemas práticos” que, recorrendo mais

uma vez a Ortega y Gasset (2016), se definem pela “atitude mental em que projectamos uma modificação do real, em que premeditamos dar ser ao que ainda não é, mas nos convém que seja” (p. 61).

O valor desta definição encontra-se nas duas dimensões que ela encerra: a primeira é aquela que traduz um problema prático numa problemática elaborada pelo sujeito; a segunda é aquela que inclui nessa mesma problemática a formulação de hipóteses para a transformação do real.

Assim, os **problemas práticos identificados**, aqui entendidos como causa das inquietações, pessoais e profissionais, enquanto cidadão e académico comprometido com a formação inicial de professores, podem ser enunciados do seguinte modo:

- i. ausência de uma ideia clara sobre que História ensinar que nos ajude a interpretar o mundo atual;
- ii. manifestações de incoerência entre o discurso sobre a História e a Didática da História, e as práticas desenvolvidas pelos docentes responsáveis pela formação inicial de professores do ensino básico (10-12 anos).

Do enunciar destes dois problemas, identificam-se duas necessidades, as quais se espera que este estudo ajude a ultrapassar, a saber: (i) clarificar a ideia sobre a História que se deve ensinar, hoje, que nos ajude a ler e a interpretar um mundo cada vez mais globalizado; e (ii) identificar as mudanças a introduzir nas práticas da formação inicial de professores do ensino básico (2.º CEB).

No que diz respeito à primeira questão, ela remete essencialmente para a vertente dos conteúdos que melhor poderão contribuir para a formação de jovens habilitados a ler e a interpretar a complexidade do mundo em que vivem. Entrando em linha de conta com as problemáticas emergentes do quotidiano das comunidades mais próximas, a história escolar deve integrar o estudo sobre a questão da globalização e a formação de sociedades europeias cada vez mais vincadamente multiculturais; a História dos vencidos e anónimos que, regra geral, se encontram silenciados pela História dos vencedores; a História da mulher e do papel que assume na sociedade ao longo do tempo e nas diferentes sociedades contemporâneas de uma determinada época; o encontro com o Outro, que a História

assumiu desde sempre, ao procurar conhecer os Homens e as Mulheres do passado. O Outro, temporalmente diferente, mas que agora também se dirige aos atuais contextos de diversidade que, em grande medida, se explicam, na sua globalidade, quando integrados em processos históricos mais abrangentes, como o colonialismo e o pós-colonialismo.

Embora seja possível elencar estas temáticas que o ensino da História tende a desvalorizar, privilegia-se uma abordagem à História de Portugal... de Espanha... de França..., centrada nos grandes acontecimentos e nos grandes homens, a qual se continua a ter muita dificuldade de abandonar.

No entanto, há uma dificuldade acrescida, que importa ter em conta, ao considerar as expectativas dos estudantes que esperam, da formação inicial, o trabalho direto com os conteúdos e conceitos previstos nos programas de *História e Geografia de Portugal* do ensino básico. Qualquer afastamento acentuado entre a História abordada na formação inicial e a história escolar prevista nos programas do ensino básico faz antecipar sempre dificuldades no processo de formação a desenvolver na ESELx. Principalmente, quando esta expectativa dos estudantes ganha novos significados, numa época em que a gestão do currículo e a avaliação têm vindo a sair das mãos dos professores para passar para a gestão pedagógica centralizada em cada agrupamento de escolas, ao que acresce o aumento da pressão para o “cumprimento” dos programas, por força da existência de exames nacionais de aferição.

Quanto à segunda questão, ela centra-se na identificação de uma incoerência entre os discursos dos professores envolvidos na formação inicial, no campo da História e da Didática da História, e a sua disponibilidade para implementarem uma prática formativa coerente, nas diferentes UC que integram a LEB e o MPHGP.

Se a primeira questão se centra essencialmente nos conteúdos e nos conceitos da História que consideramos mais pertinentes como forma de contribuir para a capacidade de ler, conhecer, interpretar e pensar criticamente a realidade do mundo de hoje, a segunda questão direciona-se, no fundamental, para as metodologias de ensino, quer ao nível da escola básica, quer ao nível da formação de professores.

Importa começar por reconhecer que o primeiro passo a dar na abordagem daquela segunda questão vai no sentido de tentar perceber os seus verdadeiros contornos. Por um lado, impõe-se conhecer as conceções dos

docentes em relação à História, ao ensino da História e ao ensino do ensino da História, no campo da formação inicial de professores. Por outro lado, parece ser imprescindível conhecer também as práticas dos docentes ou, caso não seja possível avançar para uma observação direta, ensaiar uma análise que cruze os documentos orientadores das diferentes UC e as representações que os professores têm das suas próprias práticas.

A complexidade dos problemas e as necessidades identificadas exigem a este estudo respostas àquelas que podem ser consideradas as duas **questões centrais** da presente investigação:

1. Em que medida é que a História (concepções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do 2.º CEB, quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?
2. Que mudanças na formação inicial de professores (planos de estudo, práticas de formação e iniciação à prática docente) podem contribuir para a construção de uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem da História no 2.º CEB?

A resposta a estas duas questões pressupõe a definição dos seguintes **objetivos investigativos**:

- A. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos docentes da ESELx sobre as finalidades do ensino e aprendizagem da História na educação básica e sobre as suas práticas na formação inicial de professores.
- B. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos docentes da ESELx sobre o que é a História e que História se deve mobilizar para desenvolver nas crianças de hoje competências de leitura das realidades política, económica, social e cultural de um mundo globalizado.
- C. Reconhecer e analisar os resultados das práticas dos docentes da ESELx na formação inicial em História e Didática da História (2.º CEB).
- D. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos docentes do 2.º CEB sobre as finalidades do ensino da história, tendo em conta as realidades do mundo de hoje.
- E. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos estudantes da ESELx sobre o que é a História e as finalidades do ensino da

História, os métodos e técnicas utilizados na sua formação e as competências que desenvolveram.

F. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos alunos do 2.º CEB sobre o que é a História.

Os dois primeiros objetivos (A e B) centram-se nas concepções dos docentes da ESELx em relação à História, às finalidades do ensino da História e, ainda, às suas práticas.

Assume-se, neste estudo, o conceito de concepção, enquanto representação, retomando as ideias avançadas por Durkheim e Moscovici, para quem o estudo das representações sociais “implica adentrar a densidade de um mundo que (re-)apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconómicas, culturais ou políticas” (Alves, 2006, p. 18).

Trata-se, em síntese, de uma tentativa de reconhecer como é que os professores envolvidos na formação inicial observam, interpretam e intervêm no mundo da sua atividade docente, podendo-se, então, inferir, a partir do seu discurso, de que modo as suas concepções influenciam as suas práticas e quais os impactes do seu trabalho no desempenho dos estudantes. No mesmo sentido, foi definido o terceiro objetivo (C), este dirigido aos professores do 2.º CEB.

No que diz respeito aos objetivos D e E, estes centram-se na questão das práticas dos docentes e nos resultados obtidos junto dos estudantes que frequentam a formação inicial na ESELx. Apesar de algumas tentativas que se vão ensaiando, é escassa a investigação que existe “sobre la práctica de enseñar historia. Se ha investigado mucho más el pensamiento del profesor de historia, sus concepciones de la historia escolar, de la enseñanza, de su propia práctica que la práctica” (Pagès, 2004, pp. 158-159).

Na mesma direção aponta Estrela (2002), quando salienta que são escassos os estudos que vão

além daquilo que o professor diz que faz, observem directamente o que ele realmente faz. E rareiam ainda mais aqueles que estabelecem a necessária relação entre formação reflexiva, acção do professor em situação profissional e as consequências sobre o aluno e a escola (p. 26).

Embora reconhecendo a dificuldade em atingir estes objetivos, o que aqui se propõe é ensaiar a recolha de um conjunto de dados e informações a partir dos quais poderá ser possível inferir algumas conclusões sobre o desempenho dos docentes na formação proporcionada na ESELx e sobre o desempenho dos estudantes nos seus períodos de prática de ensino supervisionada no 2.º CEB. Para tal, prevê-se o cruzamento entre a análise das conceções e das práticas dos docentes da ESELx (objetivos A e B), com as conceções e os resultados alcançados pelos estudantes nos momentos de prática (objetivos D, E e F).

A identificação das causas dos problemas antes enunciados, bem como o aprofundamento do trabalho da equipa docente, em torno das suas conceções de História e das suas práticas formativas no campo da didática específica, poderão criar novas condições para que as transformações dos planos de estudo e dos programas das unidades curriculares se traduzam em efetivas oportunidades de mudança.

Tal como o historiador, também o professor de História é filho das suas circunstâncias ideológicas e espaciotemporais (Torgal, 2014). Por isso, aqueles que «ensinam história» foram dando respostas diferentes a quatro questões que, no âmbito deste estudo, contribuem para a nossa reflexão: Que História se ensina hoje? Que História ensinar? Como ensinar História? Como ensinar a ensinar História?

Embora colocando o acento tónico na vertente ensino, considera-se que o lado da aprendizagem não pode ser desvalorizado, reconhecendo que ensino e aprendizagem fazem parte de um mesmo processo educativo. Ambos visam a formação de cidadãos ativos, com capacidade de refletir sobre as causas e consequências que, numa relação complexa, ajudam a explicar as ações humanas, no passado e no presente, bem como as que se poderão delinear para o futuro.

A partir das questões centrais e dos objetivos desta investigação, podem ser equacionadas algumas **hipóteses investigativas**, nomeadamente,

a) as conceções de História e de ensino da História influenciam as opções da prática docente, não apenas ao nível das metodologias que se adotam, mas também dos conteúdos e dos conceitos que se privilegiam;

b) uma formação de professores que promova mudanças no ensino e aprendizagem da História deve integrar, no seu currículo, uma análise sistémica centrada nas conceções sobre História e finalidades do ensino da História, quer na formação inicial, quer nas escolas do ensino básico (2.º CEB);

c) o estudo e a reflexão sobre os processos de formação inicial de professores permitem redefinir os planos de estudo, aproximando-os das necessidades de formação dos futuros professores, e apresentando soluções alternativas à História que se ensina, hoje, no 2.º CEB em Portugal.

Em síntese, partindo dos dois problemas iniciais e das necessidades que originaram a realização deste estudo, foram formuladas as questões centrais da investigação e os seus objetivos e, finalmente, foram enunciadas as hipóteses investigativas (Fig. 1).

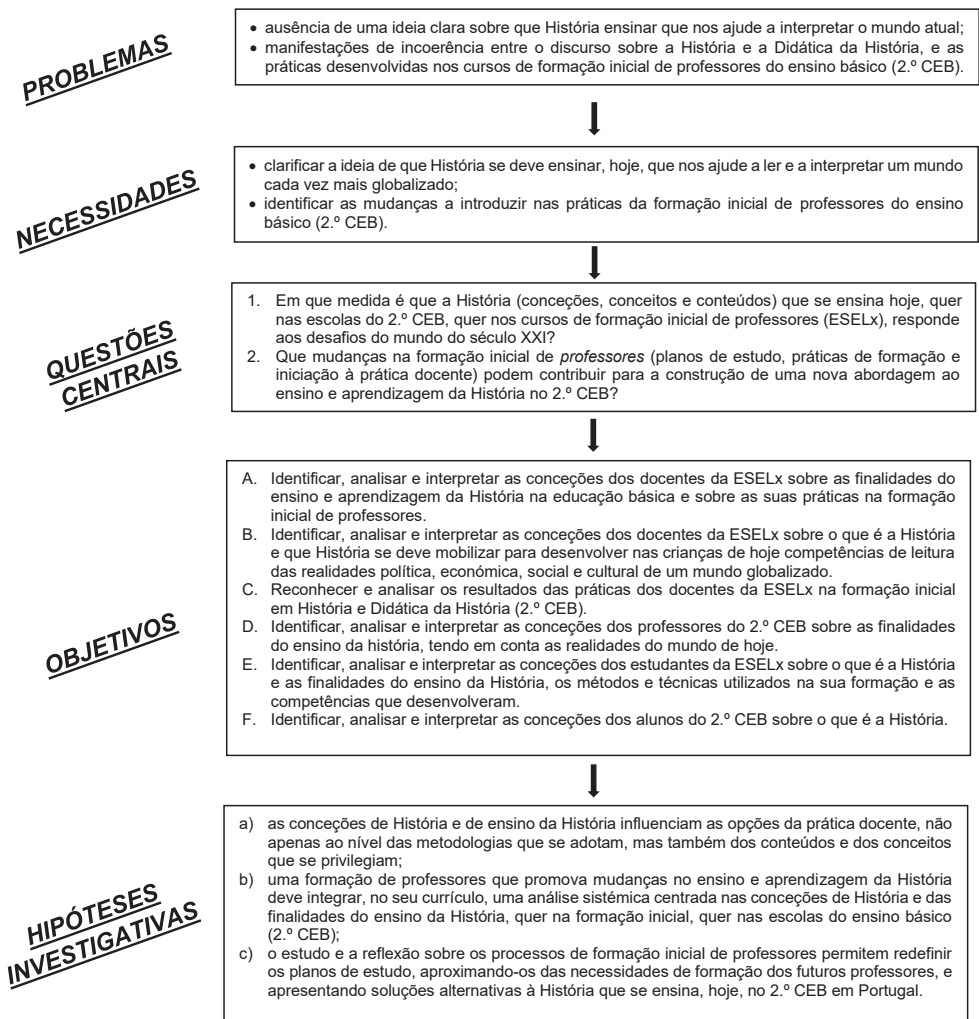


Figura 1: Esquema do projeto de investigação. Do autor.

LINHAS METODOLÓGICAS

Relembremos as duas questões centrais deste estudo que se propõe analisar as práticas e as conceções de História e Didática da História na formação de professores do 2.º CEB, centrada no estudo de caso da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa:

1. Em que medida é que a História (conceções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do 2.º CEB, quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?
2. Que mudanças na formação inicial de professores (planos de estudo, práticas de formação e iniciação à prática docente) podem contribuir para a construção de uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem da História no 2.º CEB?

O estudo que pretendemos desenvolver centra-se no “caso” de uma instituição formadora de professores, mais concretamente nos processos formativos que se encontram implementados na ESELx, no âmbito da História e da Didática da História.

Num esforço para tentar sintetizar as características da abordagem metodológica do **estudo de caso**, Coutinho (2016, p. 334) apresenta cinco ideias fundamentais: (i) sistema limitado, com fronteiras em termos de tempo, eventos e processos; (ii) investigação focada e direcionada para o “caso” que se definiu; (iii) preservação do seu caráter único, que lhe confere identidade; (iv) investigação que decorre em ambiente natural; (v) recurso a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha da informação.

Assim, a investigação que está na base desta tese desenvolveu-se ao longo de três anos, entre 2016 e 2019, debruçando-se sobre os processos de formação inicial de professores de História para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, que abarca alunos entre os 10 e os 12 anos. Dois cursos estão envolvidos no plano formativo da ESELx: a *Licenciatura em Ensino Básico* (LEB), com a duração de três anos; e o *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (MPHGP), com a duração de dois anos.

Sendo a finalidade da pesquisa num estudo de caso sempre holística, visando “preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho, 2016, p. 335), foi definido um plano de ação estratégica que garantisse à investigação recolher dados a partir dos diferentes agentes que, direta ou indiretamente, se encontram envolvidos nos processos de formação, nomeadamente, docentes da ESELx, estudantes da ESELx, professores da disciplina de *História e Geografia de Portugal* do 2.º CEB e alunos do 2.º CEB.

Trata-se de uma investigação que decorreu em dois ambientes complementares: a ESELx, onde ocorre a formação dos futuros professores; e algumas escolas da região de Lisboa, onde os estudantes realizam os seus estágios de iniciação à prática profissional. Por isso, devido ao envolvimento direto nos dois contextos, enquanto docente da ESELx, a investigação desenvolveu-se em diferentes momentos de **observação participante** – quer pela relação direta que sempre existiu em sala de aula, quer pela presença e contactos diários com os docentes da ESELx envolvidos na formação em História e Didática da História nos cursos da LEB e do MPHGP, quer, ainda, pelo contacto direto com os professores das escolas do 2.º CEB; e, em momentos de **observação não participante**, quando, em contexto de estágio, se observaram as aulas lecionadas pelos estudantes da ESELx (*Cf. ANEXO*).

Tendo em linha de conta os objetivos do estudo que já foram apresentados no capítulo anterior, privilegiou-se uma **metodologia mista**, que implica o recurso a abordagens de carácter quantitativo e qualitativo, reconhecendo as virtualidades da sua complementaridade: todos os fenómenos e todo o conhecimento têm, simultaneamente, dimensões quantitativas e qualitativas; a dicotomia objetividade / subjetividade que emerge

da separação quantitativo / qualitativo nada oferece à investigação; a capacidade de generalização não é um exclusivo da matematização do real, mas decorre da capacidade de inferir para além dos contextos; e, as opções metodológicas decorrem das questões de partida definidas para a investigação (Ercikan & Roth, 2006).

Os principais **métodos e técnicas** adotados foram selecionados em função dos objetivos da recolha de dados e do público inquirido. No entanto, previamente, importa fazer uma breve referência à investigação bibliográfica que, tendo sido fundamental para a fundamentação da problemática e construção do quadro conceptual, acompanhou todo o período em que decorreu este estudo.

Análise documental que se centra nos (i) currículos do ensino da História na educação básica (10-12 anos), em Portugal; (ii) planos e programas de formação em História e no ensino da História nos cursos de formação inicial de professores na ESELx; (iii) registos de observação direta das aulas dos estudantes durante a supervisão pedagógica; e (iv) produtos dos estudantes da ESELx, na etapa final do seu período de formação (mestrado).

Entrevistas aos docentes da ESELx sobre as suas conceções de História, Didática da História e finalidades do ensino da História na formação inicial de professores.

Inquérito por questionário acerca das suas representações sobre a História e a educação histórica (a) aos estudantes do MPHGP da ESELx; (b) aos professores do 2.º CEB que acolhem estudantes da ESELx durante os seus períodos de formação prática; (c) aos alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Grupo focal, com a participação de um grupo de estudantes que finalizaram a sua formação prática nas salas de aula do 2.º CEB.

Observação direta não participante das aulas dos estudantes da ESELx, durante a sua formação prática em salas de aula do 2.º CEB¹.

Deste modo, podemos observar como as diferentes técnicas de recolha da informação envolveram os diversos públicos que intervêm, direta ou indiretamente, no processo formativo dos estudantes da ESELx (Tabela 1):

¹ Alguns dos instrumentos de recolha da informação utilizados tiveram por base materiais gentilmente cedidos pelo Professor Joan Pagès.

Tabela 1

Métodos e técnicas de recolha de informação de acordo com a população inquirida.

Métodos e Técnicas	Docentes ESELx	Estudantes ESELx	Professores 2.º CEB	Alunos 2.º CEB
Entrevista	X			
Inquérito por questionário		X	X	X
Grupo focal		X		
Observação direta não participante		X		

Nota. Do autor.

Tendo em conta as finalidades do estudo que se centra na análise das conceções e práticas do modelo de formação inicial de professores de História da ESELx, os estudantes do mestrado foram objeto de diferentes métodos e técnicas de recolha da informação, pois constituem uma população-alvo de particular relevância neste estudo.

Aos três docentes da ESELx, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada, tendo-se elaborado previamente um guião, mas dando alguma liberdade ao entrevistado, a fim de alcançar uma mais ampla informação sobre o seu pensamento em relação aos temas questionados. No âmbito de um estudo de caso, a entrevista é uma técnica que oferece ao investigador a possibilidade de perceber a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências e as ideias sobre as quais são convidados a refletir (Coutinho, 2016, pp. 337-338).

O inquérito por questionário foi aplicado aos estudantes da ESELx, aos professores e alunos do 2.º CEB. Nos questionários aos estudantes, foram utilizadas perguntas abertas de resposta restrita e perguntas fechadas. Nos questionários aos professores do 2.º CEB, foram utilizadas perguntas fechadas e, finalmente, aos alunos do 2.º CEB, recorreu-se a um questionário com uma única pergunta aberta (Hill & Hill, 2008, pp. 88-93).

O grupo focal pode ser definido como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição

intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade” (Gondim, 2003, p. 151). Assim, optámos por realizar um grupo focal com os estudantes que estavam prestes a concluir o seu curso de mestrado, poucas semanas após a realização do seu último estágio de iniciação à prática profissional em salas do 2.º CEB, onde lecionaram a disciplina de *História e Geografia de Portugal*. Para esta atividade, só foi possível ter a adesão de um número muito restrito de estudantes. Todavia, a riqueza das intervenções confirmou o interesse da aplicação deste método de recolha da informação.

A observação direta não participante correspondeu aos momentos de observação de aulas durante os estágios dos estudantes de mestrado da ESELx em salas do 2.º CEB, a lecionar a disciplina de *História e Geografia de Portugal*. Trata-se de uma técnica generalizada na supervisão pedagógica nos cursos de formação de professores em Portugal. O estudante tem a responsabilidade da aula e o professor supervisor não intervéem no decorrer das ações. Foi construído um guião de recolha da informação especificamente para dar resposta às exigências de recolha de dados para este estudo.

Em relação à análise da informação, esta repartiu-se pela análise estatística, no que se refere aos dados quantitativos recolhidos nos inquéritos por questionário, e pela análise de conteúdo, no que respeita ao tratamento da informação recolhida nas entrevistas e nas intervenções dos estudantes durante o grupo focal. No entanto, mesmo os dados quantitativos foram assumidos como indicadores que permitiam proceder a uma análise fundamentalmente qualitativa dos resultados obtidos.

Objetivos de investigação: métodos e técnicas

Para cada objetivo de investigação definiram-se os métodos e técnicas que se consideraram mais adequados, tendo em conta os dados / informações que se pretendiam recolher e o público a quem se dirigiam.

Pretendeu-se assegurar que os diferentes agentes envolvidos no processo de formação inicial de professores fossem incluídos neste estudo: docentes da ESELx, estudantes, professores e alunos do 2.º Ciclo Educação Básica.

Uma vez analisados os dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos, a informação deve ser triangulada, para relacionar o que pensam

e dizem os professores e os estudantes da ESELx, os professores de 2.º CEB.

Objetivo A

Identificar, analisar e interpretar as concepções dos docentes da ESELx sobre as finalidades do ensino e aprendizagem da História no ensino básico e sobre as suas práticas na formação inicial de professores.

- *Método de recolha e análise da informação:* análise documental; análise de conteúdo.
- *Instrumentos:* Fichas das Unidades Curricular (FUC) das áreas da História e da Didática da História da LEB e do MPHGP.
- *Participantes:* 3 docentes de História e Didática da História que lecionam na LEB e no MPHGP.
- *Data:* 2017/2018 (1.º semestre).

Objetivo B

Identificar, analisar e interpretar as concepções dos docentes da ESELx sobre o que é a História e que História deve mobilizar-se para desenvolver nas crianças de hoje competências de leitura das realidades política, económica, social e cultural de um mundo globalizado.

- *Método de recolha e análise da informação:* entrevista semiestruturadas; análise de conteúdo.
- *Instrumentos:* guião de entrevista com perguntas abertas.
- *Participantes:* 3 docentes de História e Didática da História que lecionam na LEB e no MPHGP.
- *Data:* 2017/2018 (1.º semestre).

Objetivo C

Descrever e analisar os resultados das práticas dos docentes da ESELx na formação inicial em História e Didática da História (2.º CEB).

- *Método de recolha e análise da informação:* observação direta; análise documental; análise de conteúdo.
- *Instrumentos:* guião de observação de aulas; planificação e materiais pedagógicos dos estudantes durante os seus momentos de prática de ensino supervisionada (2.º CEB); recursos e fontes bibliográficas utilizadas; relatórios finais dos estudantes do MPHGP.

- *Participantes*: estudantes do 2.º ano do MPHGP (2016-17 e 2017-18).
- *Data*: observação de aulas; análise dos materiais: 2017/2018 (2.º semestre); relatórios finais dos estudantes do MPHGP: 2018/2019 (1.º semestre).

Objetivo D

Identificar, analisar e interpretar as conceções dos professores do 2.º CEB sobre as finalidades do ensino da história, tendo em conta as realidades do mundo de hoje.

- *Método de recolha e análise da informação*: inquérito por questionário de administração direta; análise de conteúdo.
- *Instrumentos*: guião de um inquérito por questionário de administração direta com perguntas fechadas.
- *Participantes*: 17 professores de *História e Geografia de Portugal* do 2.º CEB.
- *Data*: 2017/2018 (2.º semestre).

Objetivo E

Identificar, analisar e interpretar as conceções dos estudantes da ESELx sobre o que é a História e as finalidades do ensino da História, os métodos e técnicas utilizados na sua formação, e as competências que desenvolveram.

- *Método de recolha e análise da informação*: grupo-focal: inquérito por questionário de administração direta; análise de conteúdo.
- *Instrumentos*: guião de um inquérito por questionário de administração direta com perguntas abertas; guião do grupo-focal com perguntas abertas; guião de autoavaliação de um inquérito por questionário de administração direta com perguntas fechadas.
- *Participantes*: 12 estudantes do 1.º ano do MPHGP (2017-2018); 19 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-2018); 20 estudantes do 1.º ano do MPHGP (2018-2019); grupo focal – 4 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-18); inquérito por questionário – 7 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-2018).
- *Data*: 2017/2018 (1.º e 2.º semestre); 2018/2019 (1.º semestre).

Objetivo F

Identificar, analisar e interpretar as representações dos alunos do 2.º CEB, sobre o que é a História.

- *Método de recolha e análise da informação:* inquérito por questionário de administração direta; análise de conteúdo.
- *Instrumentos:* inquérito por questionário com uma pergunta aberta de resposta restrita.
- *Participantes:* 542 alunos do 2.º CEB, das escolas onde os estudantes de ESELx realizam as suas práticas de ensino supervisionada.
- *Data:* 2017/2018 (2.º semestre).

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Como já foi sublinhado anteriormente, o estudo que agora se apresenta ao longo destas páginas insere-se, em primeiro lugar, no campo da **formação de professores**, assumido num duplo sentido: por um lado, na reflexão crítica sobre as práticas e as conceções que orientam os planos de formação inicial de professores numa instituição do ensino superior (ESELx); por outro lado, na procura de novos caminhos para o exercício da prática docente no âmbito do ensino e aprendizagem da História.

Em qualquer destes sentidos, partimos da definição avançada por Marcelo-Garcia (1999, p. 26), para quem a formação de professores deve ser entendida como “uma área de conhecimento e investigação (...) que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional”. Segundo este autor, esta área tem vindo a ser consolidada pelo facto de ter criado um campo de “investigação própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceptual” (Marcelo-Garcia, 1999, p. 24).

Numa breve síntese sobre este tema, Marcelo-Garcia (1999, p. 23) identifica três especificidades que caracterizam a formação de professores, nomeadamente, a sua dupla formação que abarca a componente académica (científica, literária, artística, etc.) e a componente pedagógica; a sua função de formar para uma profissão; e, ainda, o “isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional”.

De acordo com Mesquita e Machado (2017, p. 98), podem ser identificadas três componentes fundamentais na formação de um docente:

os conhecimentos da área ou áreas do saber científico que ele ensina (formação científica), os conhecimentos das diversas áreas das ciências da educação (formação psicopedagógica teórica) e a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do ‘saber ser’ e ‘saber estar’ como professor (formação prática). É a forma como estas componentes se combinam na estrutura de formação dos professores que distingue os modelos de formação.

Destas abordagens, ressalta a forte componente prática que se associa ao conceito de formação de professores, a qual se expressa na apropriação/produção de conhecimento científico nas suas mais diversas vertentes, na reflexão sobre a prática docente e no exercício de uma atividade investigativa permanente, que dê sustentabilidade e consistência científica às duas anteriores.

Ensinar revela-se, acima de tudo, uma prática ... E aprender a ser professor ou ainda, a construção do professor não se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Impõe-se o reconhecimento dos saberes práticos dos práticos (Borges, 2013, p. 2205).

O núcleo da formação de professores consiste, no essencial, na relação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, a qual é um tema recorrente nesta área (Márquez de la Plata & González, 2002, pp. 499-500). No entanto, esta relação só se constitui como a principal garantia para o desenvolvimento pessoal e social, profissional e científico, de cada docente, se for entendida numa perspetiva dialética, isto é, enquanto *praxis* em que “el ser no se puede separar del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto” (Gramsci, 1970, p. 47).

Retomando Marcelo-Garcia (1999, pp. 25-26), este autor identifica quatro etapas na formação de professores: pré-treino, “experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos”; formação inicial, “etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores”; iniciação, “correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais

os docentes aprendem na prática”; formação permanente, incluindo “todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

Destas etapas, a segunda é aquela que corresponde ao contexto formativo que está na origem do presente estudo. Todavia, as experiências prévias de ensino, as memórias que os estudantes em formação guardam do seu tempo de alunos, ainda recente, não podem deixar de ser equacionadas. É hoje reconhecida a influência que aquelas têm nas práticas dos jovens professores quando iniciam a sua atividade profissional, pondo facilmente em causa as convicções construídas durante a formação inicial, face ao peso das inércias da escola e da pressão dos pares que, exercendo uma autoridade tacitamente conferida pela antiguidade, dificilmente admitem «ousadas inovadoras» que questionem a sua opção pela reprodução de um sistema, não só «tradicional», como de forma simplista se afirma entre os jovens mas, acima de tudo, reproduzidor de um modelo de ensino, de escola e de sociedade. Sabemos bem, pelos estudos já realizados “sobre os processos de socialização que mostram como os professores principiantes tendem a submeter-se, através de formas de conformismo interiorizado ou estratégico, ao peso das culturas, tantas vezes conservadoras, existentes nas escolas” (Estrela, 2002, p. 17). Em síntese, estas memórias do seu tempo de alunos constituem “uma aprendizagem implícita da profissão docente através da observação do desempenho dos seus professores” (Mesquita & Machado, 2017, p. 97). As muitas aulas e professores com quem contactaram e contactam diariamente transformam-se numa longa formação para a docência que facilmente se sobrepõe à que as instituições de ensino superior disponibilizam ao longo de quatro ou cinco anos.

Por sua vez, Llobet i Roig (2004, pp. 37-44) identifica cinco modelos de formação de professores: (i) modelo académico, em que o professor assume a transmissão dos conhecimentos e o estudante é remetido a uma atitude passiva de recetáculo do saber, valorizando os conteúdos científicos em detrimento da formação pedagógica; (ii) modelo técnico, baseado nas teorias psicológicas comportamentais e na epistemologia positivista, em que o professor atua numa perspetiva de formação técnica e instrumental, formando os estudantes no domínio das competências

necessárias para intervir de forma adequada na sala de aula; (iii) modelo humanista, que privilegia os aspetos pessoais e afetivos, considerando a aprendizagem sinónimo de desenvolvimento pessoal; (iv) modelo prático, com o professor a assumir as suas capacidades para analisar e adequar o ensino à diversidade dos contextos onde se desenvolvem as práticas e resolver os diferentes problemas e situações que emergem na sala de aula; por último, (v) modelo crítico, em que o professor assume uma função de facilitador da aprendizagem dos estudantes, dando a estes condições para desenvolverem a sua autonomia e aprenderem a aprender, reconhecendo a reflexão como um elemento chave no processo formativo. Com este último modelo, pretende-se que os futuros professores sejam pessoas reflexivas, autónomas e exigentes, capazes de refletir criticamente sobre a sua prática quotidiana, quer quanto aos contextos onde exercem a sua atividade docente, quer no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem que desenvolvem na sala de aula.

Quando se reflete, mais concretamente, sobre a **formação inicial de professores**, esta deve ser assumida como um problema multidimensional: político, histórico, filosófico, científico e epistemológico (Estrela, 2002, p. 18). Segundo esta autora, a formação inicial de professores pode ser considerada como um problema político, “pois formamos professores para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta, portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da ‘polis’, para o desempenho dos quais deve ser educado”; como um problema filosófico, “pois toda a educação e toda a formação de educadores remete para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo”; como um problema histórico, pois “qualquer processo de formação é um processo ‘historicamente situado’. E, como tal, envolve representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidades ou rupturas e envolve antecipação do futuro. Ele representa um elo do processo evolutivo mais amplo que é o da construção sócio-histórica da profissão”; ou, ainda, de ordem científica e epistemológico, pois

além das matérias que o futuro docente irá ensinar, a formação não pode ignorar o capital de conhecimentos que a investigação científica foi acumulando e reconstruindo ao longo do século findo sobre o aluno, o jovem

ou adulto, o professor, a profissão docente, a escolarização, os processos de ensino-aprendizagem e os contextos institucionais e sociais em que se processam. (Estrela, 2002, p. 18).

A importância desta problemática resulta da “investigação pressupor ‘tomadas de posição epistemológicas’ em relação aos paradigmas científicos dominantes e ao valor do conhecimento por eles produzido, mas também pelo facto da influência que as práticas de investigação têm exercido nas práticas de formação” (Estrela, 2002, p. 18).

Assim, considera-se a seguinte definição de formação inicial de professores: “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

Por seu lado, Neves (2007), citando Formosinho, apresenta três modelos que a formação inicial de professores pode seguir:

o modelo teorista que (...) privilegia a componente teórica como a mais essencial na formação; o modelo compartimentado que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática; e o modelo ideal integrado que é aquele que, de forma mais consistente e adequada, articula a componente da teoria com a componente da prática no processo formativo (p. 83).

Deste modo, retomamos a integração teoria-prática, ou, melhor dizendo, a perspectiva da formação como uma *praxis* que se deve constituir como centro de um processo formativo, que visa promover nos formandos a capacidade de analisar e interrogar (i) as situações profissionais, algumas delas vivenciadas na iniciação à prática pedagógica; (ii) os contextos institucionais e sociais em que ocorrem e, (iii) as consequências morais e sociais do seu ensino (Estrela, 2002).

Tendo esta finalidade por referência, a formação destes profissionais exige a definição de um conjunto de competências a desenvolver e a abertura dos currículos de formação, tornando-os flexíveis e permeáveis às necessidades e aos interesses sentidos pelos estudantes, reforçando uma perspectiva dialética entre prática e teoria.

A capacidade de questionar a realidade, quer esta incida sobre a sua prática, as realidades institucionais e sociais, ou os impactes sociais da sua ação, promove, nos formandos, a construção de uma consciência crítica sobre as relações que com ele estabelece. “É da escolha dos problemas, descobertos na escola ou na turma pelo formando, que depende a selecção das metodologias e de instrumentos de análise do real que, partindo do conhecimento destes, permitam construir alternativas de acção originadoras de mudanças desejáveis” Estrela, 2002, p. 24). Reconhecendo que neste processo, a investigação ocupa um lugar central, esta autora sublinha que a formação deve apontar para a construção de comunidades de pesquisa, contribuindo, assim, “para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores” (Estrela, 2002, p. 24).

No campo das **Ciências Sociais**, as temáticas que orientam o debate em torno da formação inicial de professores assumem algumas especificidades que decorrem das relações que se estabelecem, invariavelmente, entre os conteúdos/conceitos que se ensinam/aprendem, as características dos estudantes que aprendem e as competências dos professores que ensinam, e entre estes três elementos e as especificidades do meio político, económico, social e cultural onde decorre o processo de ensino e aprendizagem (Fig. 2).



Figura 2: O desenvolvimento profissional de professores de Ciências Sociais. Fonte: Armento, 1991.

Ao longo da sua obra, Armento (1991) salienta as mudanças que se registam no papel do professor, as quais questionam a sua ação como simples transmissor dos conhecimentos, derivado de uma perspetiva positivista, para defender o desenvolvimento das suas competências para a tomada de decisão, ao nível da gestão do currículo dentro da sala de aula. Citando Schulman, esta autora destaca que o ensino começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. É desta compreensão que resulta, em grande medida, a sua capacidade de decidir sobre o modo de gerir o currículo, privilegiando aulas reflexivas que estimulem o pensamento, fomentem o diálogo e ajudem os estudantes a avaliar o mérito das ideias. Armento deixa, no ar, algumas questões que a investigação sobre a formação inicial de *professores* deve continuar a aprofundar, nomeadamente, *como é que o professor toma as suas decisões? que decisões assume na sua sala de aula? como envolve os alunos nessas decisões?*

Para Pagès (2000a, p. 3), é neste enquadramento que se insere o lugar que as didáticas específicas ocupam na formação de professores, nomeadamente a Didática das Ciências Sociais (Fig. 3), as quais “constituyen uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales”.

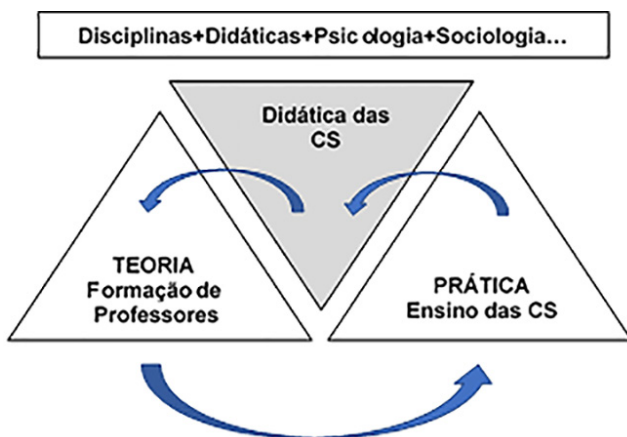


Figura 3: Didática das Ciências Sociais na formação de professores.

Fontes: Armento, 1991; Pagès 2000a; Pagès 2002.

A Didática das Ciências Sociais surge, assim, como uma vertente formativa dos professores, que se situa entre a formação que se desenvolve no ensino superior, mais centrada no *corpus teórico*, e as práticas de ensino que são implementadas nas escolas. Integrando conhecimentos de outras áreas mais transversais, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia..., o conhecimento didático e, mais concretamente, a Didática das Ciências Sociais, “pretende cohesionar e integrar todos estos conocimientos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva” (Pagès, 2002, p. 261).

Assim, citando Armento, Pagès (2002, p. 263) destaca a relação entre estes dois tipos de práticas: as práticas onde ocorre a formação inicial dos professores no campo da Didática das Ciências Sociais; e as práticas de ensino das Ciências Sociais, que facilitam o conhecimento que constitui a base de atuação da respetiva Didática “y son el lugar donde se validan los resultados de la formación del profesorado”.

La teorización de lo observado en la práctica debe convertirse en el punto de partida para volver a ella con alternativas realistas, contextualizadas y que, a manera de hipótesis, tracen caminos factibles para enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia (Pagès, 2002, p. 263).

No entanto, a investigação vem confirmando que os planos de formação de professores no domínio das Ciências Sociais continuam subordinados a uma racionalidade positivista, quer nos EUA, quer em diferentes países europeus, o que se traduz num ensino centrado no professor e numa aprendizagem apoiada na memorização (Pagès 2000b; Llobet i Roig, 2004). Três modelos de formação de professores em Didática das Ciências Sociais podem ser identificados: o primeiro corresponde a uma perspetiva académica em que a preparação dos futuros professores se centra no domínio dos saberes disciplinares; o segundo privilegia a prática e a vertente pedagógica; o terceiro baseia-se na racionalidade crítica e o seu principal objetivo é ensinar os futuros professores a refletir criticamente sobre a realidade educativa e o mundo (Pagès, 1997; Llobet i Roig, 2004).

Mais uma vez, a reflexão surge no centro da concepção de um modelo de formação, transformando-se na competência nuclear a privilegiar quando se pretende promover a mudança das práticas de ensino, as quais dependem, em última análise, das escolhas dos próprios professores. Por isso, “la única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica” (Pagès, 2002, p. 256).

Tendo por referência Bronckbank e numa tentativa de definir o conceito de «prática reflexiva», Valencia (2014, p. 75) considera que esta deve ser entendida como uma vertente da formação docente, explícita e intencional, da qual sobressaem três vantagens essenciais:

a) estimula la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de manera más comprensiva y posibilita vincular la teoría y la práctica; b) permite al docente hacer más conscientes las finalidades de la educación y los principios y fundamentos del aprendizaje; c) favorece el aprendizaje crítico reflexivo en los estudiantes.

Esta capacidade de refletir sobre a prática oferece aos professores a possibilidade de desenvolverem os seus níveis de consciência, fazendo uso das suas referências teóricas e das suas experiências profissionais no sentido da tomada de decisões antes e durante a sua prática de ensino, no que concerne, quer à seleção e sequencialização dos conteúdos e conceitos que se propõem abordar, quer às metodologias a implementar (Valencia, 2014, pp. 75-76).

Ainda segundo esta autora, a prática reflexiva “requiere y posibilita, además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un curriculum que ha sido diseñado pensando en una sociedad general” o que se traduz na necessidade de formar professores que “pueden actuar como porteros del curriculum” (Valencia, 2014, p. 78).

Neste capítulo, Valencia (2014, pp. 77-78) reconhece que a realidade educativa de hoje ainda coloca o professor, não como um “portero del curriculum”, mas como um funcionário que executa um currículo prescrito, anulando uma possível atitude mais ativa e crítica na sua implementação. Em sentido oposto, avança com a perspectiva de Pagès, para

quem importa redesenhar a formação no domínio das Ciências Sociais, promovendo a capacidade profissional de interpretar e transformar o currículo no desempenho da sua prática docente. Trata-se, aqui, de recuperar o conceito de *gatekeeper*, de Stephen Thornton (1991, p. 78), para quem os professores têm a responsabilidade de tomar decisões, no seu dia-a-dia, em relação aos conteúdos a ensinar e às experiências de aprendizagem a promover junto dos alunos.

As questões que se colocam à formação no campo das Ciências Sociais não se afastam muito das que ocorrem no campo específico da **formação inicial de professores de História**. No entanto, consideramos que importa equacionar algumas ideias que resultam da especificidade do conhecimento histórico e do ensino da História, as quais decorrem, essencialmente, do facto de as Ciências Sociais no seu conjunto, e a História em particular, se constituírem como áreas disciplinares cujo ensino e aprendizagem são, também elas, social e historicamente contextualizadas. Esta complexidade acrescida exige que a formação de professores, nestas áreas do conhecimento social, torne explícitas as condições sociais e históricas em que ocorre a prática docente, reconhecendo que estão em permanente mudança, e que o presente é um contínuo fabricante de passados que serão estudados e ensinados no futuro.

Assumimos o risco de colocar a hipótese de que esta perspetiva temporal para compreender a realidade social da prática docente de um professor de História se encontra condicionada por três níveis de mudança, que se desenvolvem em ritmos diferentes: as mudanças socioculturais que ocorrem nas sociedades atuais; a evolução das concepções que temos sobre o *quê, porquê, para quê e como* ensinar História; e a mudança das práticas docentes.

As diferenças entre os ritmos de mudança, que se registam em cada um destes níveis da realidade educativa, explicam, em grande parte, os desencontros entre as mudanças socioculturais num mundo que se altera a um ritmo quase alucinante e as concepções sobre a História a ensinar, que dificilmente acompanham os processos de transformação social a que decisores políticos, formadores e professores assistem diariamente. Por seu lado, as práticas docentes tendem a mudar ainda mais lentamente, mostrando-se incapazes de acompanhar os novos contributos epistemológicos e didáticos que os meios académicos lhes oferecem (Maestro González, 1997, pp. 2-3).

Decorrentes desta realidade complexa que acabamos de apresentar de forma sumária, algumas questões podem ser formuladas:

Como podemos integrar esta complexidade, que se vive em todos os contextos educativos, no processo de formação inicial de professores de História?

Quais as principais questões que se levantam à sua prática de ensino e às suas concepções sobre a História que ensinamos e a História que devemos ensinar?

Que respostas podem ser avançadas de modo a garantir a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com processos de mudança e transformação social, a começar pelas suas próprias prática de ensino?

As mudanças socioculturais no mundo do século XXI

De acordo com Pagès (2009a; 2009b), são vários os autores que reconhecem que as Ciências Sociais, a História e a Geografia têm fortes relações com a educação cidadã. Esta relação não se limita apenas aos conteúdos, conceitos e metodologias de ensino, começando, em primeiro lugar, no papel desempenhado pelo professor.

Neste sentido, a formação inicial tem a responsabilidade de responder ao desafio de formar professores com a capacidade de refletir criticamente sobre os contextos em que decorre a sua prática. Para tal, importa considerar diferentes escalas, desde o global ao local, inserindo, nesta última, a escola onde exerce a sua atividade profissional e a caracterização dos alunos que com ele trabalham na sala de aula. A formação de um professor de História “debe realizar-se en base a experiencias que le permitan reflexionar críticamente sobre sus aprendizajes y sobre el contexto sociopolítico en el cual este ocurre” (Valencia, 2014, p. 46).

À formação, fica entregue a tarefa de “potenciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico que posibilite analizar la compleja trama donde las prácticas educativas alienantes se producen y reproducen” (Andélique, 2011, p. 261). Todavia, estas práticas educativas alienantes integram-se num contexto mais vasto (político, económico, social e cultural) sobre o qual o professor também deve refletir, assumindo a sua responsabilidade social e ética. É durante o processo formativo que o futuro professor deve ser levado a refletir sobre *o que é o conhecimento*

histórico? para quê ensinar história? como ensinar História? de modo a tornar explícitas as “intencionalidades éticas, políticas, sociais y valorativas de aquello que se decide enseñar. Esto obliga a reflexionar sobre el sentido y la utilidad del conocimiento histórico y social” (Andelique, 2011, p. 260). Em síntese, ainda para este autor, no ensino da História não há neutralidades nem imparcialidades, devendo-se, pelo contrário, “discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad” (Andelique, 2011, p. 260).

Desde el punto de vista de la educación, finalmente, esta historia debe tener como objetivo fundamental aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza, y ha de atreverse a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos... (Fontana, 2004, pp. 25-26).

Estes objetivos do ensino da História devem contribuir para a formação de professores capazes de ler e interpretar o presente que nos encontramos a viver e que carece de uma explicação que a História (em conjunto com outras Ciências Sociais) está em condições de oferecer. Vivendo ainda sobre o impacte da crise financeira mundial de 2007-2008, para Fontana (2017, p. 654) é claro que o mais relevante é “explicar por qué, una vez pasada la crisis, prosigue cada vez con más fuerza esta dinámica de aumento de las desigualdades que conlleva el empobrecimiento de la mayoría”.

A evolução das concepções de História e de Didática da História

A formação de professores deve dirigir-se às diferentes dimensões do saber que um docente deve mobilizar, tendo em vista (i) ler e interpretar o mundo em que vive; (ii) gerir o currículo de forma crítica e autónoma; (iii) aprender com a sua própria prática, de forma a promover as suas mudanças sempre que as julgue necessárias; (iv) aprofundar as suas concepções sobre o conhecimento histórico, reconhecendo o modo como elas influenciam a sua prática de ensino.

Referindo-se a Tardif, Zamudio (2012, p. 32) identifica três domínios de saberes que devem ser desenvolvidos nos programas de formação de

professores de História. Em primeiro lugar, os saberes disciplinares associados às áreas de conhecimento das disciplinas que leciona, neste caso, a História. Em segundo lugar, os saberes curriculares que, de um modo geral, se relacionam com os currículos e os programas escolares prescritos pelo poder político e pelas orientações emanadas das direções das escolas. Em terceiro lugar, os saberes experienciais, que resultam da prática de ensino, aqui considerada como fonte de saber que permite validar, ou não, as suas opções.

Assim, os saberes de um professor de História resultam de um processo de construção elaborado pelo próprio docente, dentro e fora das escolas de formação, onde acumulam conhecimentos acadêmicos e experiências de vida, em determinadas condições sociais e históricas (Zamudio, 2012, p. 32). Trata-se de um processo contínuo que depende, essencialmente, da capacidade de o professor integrar esses conhecimentos e experiências, de modo a alcançar novos saberes e inovar a sua prática de ensino.

Así, los conocimientos que los profesores de Historia poseen son el soporte con el que cuentan para enfrentarse a esta complejidad a través de su desempeño en el aula y su vida profesional. Estos les permiten orientar las finalidades educativas y, al mismo tiempo, imprimen unas características particulares a su capacidad profesional (Zamudio, 2012, p. 32).

Como vimos anteriormente, Andelique (2011, p. 259) salienta a necessidade de o professor de História refletir criticamente sobre as suas responsabilidades sociais e éticas. Embora não deixe de reconhecer a importância que deve ser reservada aos conhecimentos científicos da disciplina que leciona – “No se puede enseñar aquello que no se conoce” –, este autor define os limites desse mesmo conhecimento no exercício da prática docente, pois, citando De Amézola, “saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria”.

Neste mesmo sentido aponta Pagès (2004, p. 156), para quem a formação histórica, quer no campo epistemológico, quer historiográfico, são reconhecidamente relevantes, porém, tal não o impede de questionar se “¿son suficientes estos conocimientos?”.

Para além dos conhecimentos histórico e epistemológico, inerentes à disciplina que leciona, a formação tem por finalidade desenvolver as competências que permitam analisar criticamente o currículo prescrito, tomar decisões de forma autónoma e mudar as suas práticas, assumindo o espaço social que lhe está reservado para contribuir para a formação cidadã dos alunos. Sendo inevitável o seu papel de gestor do currículo, ao professor de História está reservada a tarefa, não só de decidir como ensinar, mas também que conteúdos ensinar (Pagès, 1994, p. 10). Assim, o professor de História deve ser considerado “como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar (Pagès, 2004, p. 159). Encontramo-nos, assim, perante a necessidade de orientar a formação para o desenvolvimento de “la capacidad de los futuros maestros para tomar decisiones y ser conscientes de la enseñanza que programan e implementan con sus estudiantes” (Valencia, 2014, p. 46).

Contudo, há ainda um último nível a considerar quando pensamos num processo de formação inicial centrado no desenvolvimento de competências que permitam inovar as práticas de ensino, pois “hoy se considera que el cambio en la enseñanza de la historia pasa por cambiar el protagonismo del profesorado” (Pagès, 2007b, p. 28).

As mudanças da prática docente no campo disciplinar da História

Pagès (2002; 2004) identifica o problema central que afeta, hoje, as práticas de ensino da História, o qual pode ser equacionado considerando três vertentes que se relacionam entre si. Por um lado, continua a predominar uma prática transmissiva, com uma comunicação unidirecional professor-aluno, com o professor a assumir a centralidade do processo de ensino e aprendizagem da História, a qual se traduz no uso privilegiado da memória. Por outro lado, encontramos currículos e programas que continuam a dar ênfase à História «pátria», aos grandes homens e aos grandes feitos heroicos, batalhas e conquistas, refletindo uma conceção sobre o conhecimento histórico e a história escolar que remete para o positivismo do século XIX. E, embora muitos professores reconheçam e se identifiquem com as novas correntes historiográficas e com propostas didáticas mais inovadoras, em parte pela influência que sobre eles exercem as experiências formativas universitárias, continuam

a optar por uma prática tradicional, expositiva, implementando o currículo prescrito de uma forma acrítica. Aqui reside a terceira vertente dos problemas enunciados no início deste estudo, quando se considera a existência de uma distância entre o pensamento dos professores de História e as suas práticas, entre a intenção expressa de desenvolver a consciência histórica ou de promover valores de tolerância e democracia, e as práticas que continuam centradas na transmissão de saberes (Pagès, 2004).

No âmbito da formação inicial, a mudança das práticas depende da afirmação da Didática da História e das Ciências Sociais, enquanto espaço formativo que “proyecta los conocimientos que se obtienen del análisis de la práctica para enseñar el oficio de enseñar” (Pagès, 2000a, p. 4). Segundo este mesmo autor, estas didáticas, que constituem um dos saberes básicos dos professores, devem emergir das práticas que ocorrem na sala de aula e, por isso, os

saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc. (...) son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado (Pagès, 1994, p. 11).

Todavía, reconhecemos que este é o nível em que é mais difícil intervir: as práticas docentes tendem a manter a sua inércia, pela influência do percurso do professor enquanto foi aluno, ou pela pressão dos seus pares quando inicia a sua atividade profissional após a conclusão dos estudos académicos. Acresce, ainda, a dificuldade em promover projetos de ação e investigação que envolvam diretamente os professores em exercício, com as escolas, tendencialmente, a quererem fechar-se ao mundo exterior.

Em alternativa, vão-se construindo novas ideias para a mudança e a inovação das práticas. O desenvolvimento da investigação no domínio da Didática da História vai fazendo o seu caminho, embora a um ritmo mais acelerado do que aquele que é possível os professores e as escolas acompanharem. Algumas alternativas vão sendo encontradas. Para Pagès

(2002, pp. 256-257), trata-se de escolher as que consideramos que melhor respondem aos desafios do mundo do século XXI.

Entre las distintas propuestas de cambio del currículo de historia y ciencias sociales me parece que las que gozan de mayor potencialidad educativa y permiten aventurar que el futuro de su enseñanza y de su aprendizaje puede ser sensiblemente mejor que el actual, provienen de la racionalidad crítica y se basan en concepciones del aprendizaje radicadas en los supuestos del constructivismo social.

Contudo, para que estes novos caminhos comecem a ser percorridos pelos professores, importa continuar a refletir sobre os planos e as práticas de formação inicial que se oferecem no ensino superior, no âmbito da Didática da História. Também depende dos professores responsáveis por esta formação a mudança e a inovação das suas práticas, a fim de tentar garantir que a mudança das práticas no ensino básico ganhe um novo ritmo, dirigindo-se para outras formas de entender e promover o ensino e aprendizagem da História.

A formação inicial de professores de História deve ter propostas claras quanto às suas finalidades, baseando-as nas experiências que se têm desenvolvido nos últimos anos e nos saberes acumulados pela ampla investigação produzida. No mesmo sentido, também as finalidades que os professores atribuem ao ensino da História no ensino básico devem ser explicitadas, constituindo-se, assim, como um fator determinante para a construção da sua prática docente.

HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

São infinitas as definições que podemos enunciar quando pretendemos abordar a noção de currículo. De um modo geral, em todas reconhecemos alguns pontos comuns, nomeadamente quando entendemos o currículo como um conjunto de finalidades, objetivos e métodos pedagógicos, ao qual se associa a componente avaliativa, que orienta o sistema educativo em cada nível de ensino (Arenal, 2010, p. 19).

Observando o currículo nesta perspetiva, enquanto linha orientadora de um sistema educativo, estamos a acentuar a sua componente política, definida por um poder que, não obstante as consultas técnicas e científicas que possa ter realizado para a sua definição, assume a função de definir as opções sobre as finalidades a privilegiar na área da educação. Em poucas palavras, o currículo surge, assim, como “uma proposta de cunho político que espelha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos” (Pacheco, 2000, p. 7).

Todavia, numa outra perspetiva, o centro de gravidade da definição de currículo pode ser deslocado do sistema educativo para os professores e os alunos. Neste sentido, podemos definir o currículo como o conjunto das “experiencias de aprendizaje y las metas que los profesores desean alcanzar – en su planificación y en el desarrollo de la enseñanza –, teniendo presentes las características de los estudiantes y el contexto de la enseñanza” (Darling-Hammond, citado por Santaella, 2010, p. 45). Nesta definição, importa sublinhar, não só a sua vertente de currículo formal, contemplando os temas, os conteúdos e as capacidades que se espera que sejam mobilizados no processo de ensino e aprendizagem, mas também o currículo implementado, que se traduz nas atividades e

recursos, e também na interação professor-aluno, e ainda o “currículo oculto”, que remete para os objetivos não explícitos durante o ensino, “pero que sustentan la organización y estructura de la clase y de la escuela” (Santaella, 2010, p. 45).

Mayo e Pino-Juste (2011) identificaram quatro paradigmas para as diferentes noções que vão surgindo em torno do conceito de currículo, nomeadamente (i) conjunto de conteúdos culturalmente organizados, (ii) plano de instrução; (iii) experiências de ensino e aprendizagem; e (iv) prática. Se os dois primeiros paradigmas, grosso modo, se aproximam da perspectiva de currículo enquanto conjunto de opções assumidas politicamente para a definição das finalidades do sistema educativo, o terceiro e o quarto paradigmas sustentam uma visão do currículo que valoriza, essencialmente, os processos de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento da prática docente. Contudo, nenhum destes paradigmas, por si só, consegue abarcar toda a complexidade de um currículo, pelo que “es necesario operar más fondo en los intersticios en los que unas y otras se enlazan, desde la representación cultural y la representación de la acción hasta la acción misma, que, a su vez, genera una cultura propia” (Mayo & Pino-Juste, 2011, p. 35).

Assim, aquelas duas dimensões do currículo – como experiências de ensino e aprendizagem e como prática – devem ser equacionadas, quando está em causa analisar um determinado plano curricular nacional, incluindo aqui os programas das diferentes disciplinas que o operacionalizam. Estes, estando na continuidade do currículo, mas mais próximos da atividade docente, tentam dar orientações para a sua concretização, assumindo-se como uma narrativa oficial sobre as aprendizagens selecionadas e, como tal, consideradas relevantes, em torno de conteúdos e conceitos a privilegiar. Em última análise, definem «o que ensinar» e, em grande medida, esta definição condiciona também o «como ensinar». “Independientemente de la opción ideológica, el currículo se concibe como instrumento para la transmisión de valores, existiendo una correlación más o menos directa entre el contenido y su forma de abordarlos en la práctica” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 42).

Em síntese, currículo e programas devem, pois, ser analisados à luz desta dupla dimensão que se traduz, por um lado, nas finalidades políticas que explicitamente se definem e, por outro lado, no processo de ensino

e aprendizagem que engloba os conteúdos, os conceitos e as metodologias a implementar.

É no cruzamento destas duas dimensões que se encontram, por um lado, os saberes científicos resultantes do longo processo de construção do conhecimento e, por outro lado, os conhecimentos didáticos que incidem sobre as operações que promovem o ensino e a aprendizagem desse saber, procurando as melhores respostas para os problemas que resultam da prática de ensinar. A didática constitui-se como um corpo de conhecimentos distintos, com uma identidade própria, formando uma área do saber específica (Pagès, 2000a, p. 3). No caso concreto das Ciências Sociais, para este autor, “la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimientos, y la Didáctica de las disciplinas que la forman – Didáctica de la Geografía, de la Historia, de la Historia del Arte, de otras disciplinas sociales y humanas –, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales”.

Todavía, a construção do perfil profissional de um professor de História passa também pela “su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones” (Pagès, 2004, p. 156), importando, embora, reconhecer que estes conhecimentos, por si só, são insuficientes quando pensamos no processo de formação dos professores (Fig. 4).

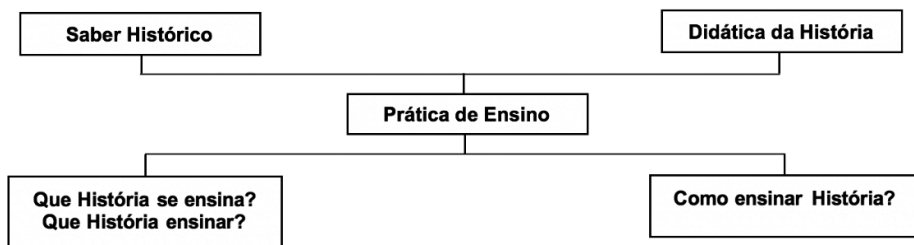


Figura 4: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 1).
Do autor.

É numa lógica complementar entre estes dois campos do saber – histórico e didático – que nos propomos encontrar algumas das respostas

possíveis para as quatro questões inicialmente formuladas, no sentido de refletir, de forma fundamentada, sobre as práticas dos professores da ESELx, de História e de Didática da História, a primeira das quais se dirige à História que hoje se ensina no 2.º CEB.

4.1. QUE HISTÓRIA SE ENSINA, HOJE?

Nos estudos que tem realizado sobre o ensino da História, Pagès (2007b, p. 22) é incisivo na análise que hoje se faz ao ensino desta área do conhecimento, praticamente em todos os países, sendo o mais frequente “pensar los contenidos de historia para formar buenos y buenas ciudadanas, para ‘arraigarles’ en su país, en su nación a través de una cuidadosa selección de hechos patrios”.

Focando-se no caso francês e citando Nicole Tutiaux-Guillon², Pagès (2007b, p. 22) salienta como a história escolar se encontra distante do saber histórico e da historiografia contemporânea, assim como de uma prática reflexiva. “C’est peut-être là le résultat de programmes qui restent centrés sur des contenus, et non sur des compétences, et d’une forme pédagogique qui soutient et valorise l’autorité de l’enseignant, dispensateur de savoir, maître de vérité”.

São estas as duas tendências essenciais que marcam o ensino da História ao longo do século XX em Portugal, e que, no presente século, parece quererem manter-se, senão mesmo reforçar-se: uma história escolar que, no ensino básico, incide sobre uma perspetiva centrada na nação, e que, simultaneamente, privilegia uma prática que valoriza os factos e os personagens heroicizados, abordados na unicidade da cronologia. «La trilogie mémoire-patrimoine-commémoration vient se substituer à une vision progressiste du passé (...) Cette historiographie tente de réinventer un rapport affectif (romanesque) à la nation fragilisée par la mondialisation» (De Clock & Picard, 2009, p. 9). É o eco dos novos tempos em que se tenta reinventar a nação, usando a História como recurso. Assim, o

² Tutiaux-Guillon, N. (2006). L’enseignement de l’histoire en France: les pratiques de classe. In Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp (Eds.), *L’enseignement de l’histoire dans le monde* (pp. 301-321). Hannover: Verlag Buchhandlung.

discurso da história escolar, influenciado por aquela visão do «romance nacional», é ainda dominante nas salas de aula (De Clock & Picard, 2009, pp. 9-10). É esta abordagem centrada na nação, ainda herdeira dos tempos da Revolução Francesa e da historiografia que com ela viu a luz do dia, que encontramos também na História que hoje se ensina na escola, erguida sobre os pilares da sequência cronológica e da marcha temporal, valorizando as continuidades históricas e fabricando uma narrativa que ofereça coerência ao passado, ainda que de forma artificial: “le narratif n’est alors pas si éloigné du fictionnel” (De Clock & Picard, 2009, p. 8).

Atualmente, o **ensino da História em Portugal**, no ensino básico dos 6 aos 12 anos, concretiza-se, fundamentalmente, em duas áreas disciplinares com características distintas. No 1.º CEB, dos 6 aos 10 anos, o ensino da História insere-se na área disciplinar do *Estudo do Meio* (EM). No 2.º CEB, dos 10 aos 12 anos, a disciplina de *História e Geografia de Portugal* (HGP) estende-se pelos 5.º e 6.º anos de escolaridade.

No 2.º CEB, sobre o qual incide esta investigação, o estudo da *História e Geografia de Portugal* apresenta os diferentes temas numa sequência cronológica, adotando uma periodização tradicional da História de Portugal. Assim, no que diz respeito aos conteúdos, as temáticas propostas são as seguintes (Ministério da Educação, 1991a, 1991b):

1. A Península Ibérica – lugar de passagem e de fixação
 - 1.1. Ambiente natural e primeiros povos
 - 1.2. Os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização
 - 1.3. Os muçulmanos na Península Ibérica – convivência e confronto
2. Portugal no passado
 - 2.1. Um novo reino chamado Portugal
 - 2.2. Portugal no século XIII
 - 2.3. 1383/1385 – um tempo de revolução
 - 2.4. Portugal nos séculos XV e XVI
 - 2.5. Da união ibérica à restauração
 - 2.6. Portugal no século XVIII
 - 2.7. 1820 e o triunfo dos liberais
 - 2.8. Portugal na segunda metade do século XIX

- 2.9. A revolução republicana
- 2.10. Os anos da ditadura
- 2.11. O 25 de Abril e a construção da democracia
3. Portugal hoje
 - 3.1. A população portuguesa no limiar do século XXI
 - 3.2. Os lugares onde vivemos
 - 3.3. As atividades económicas que desenvolvemos
 - 3.4. Como ocupamos os tempos livres
 - 3.5. O mundo mais perto de nós

Através de uma leitura mais detalhada do programa, percebe-se que este não se esgota nesta visão sequencial de acontecimentos, factos e batalhas, mas inclui ainda temáticas e objetivos que pretendem fazer chegar aos alunos noções relacionadas com a organização do Estado, a estrutura social e os quadros mentais que, no seu conjunto, caracterizam uma determinada época histórica. Deste modo, esta abordagem à História de Portugal tenta afastar-se de uma visão vincadamente nacionalista, protagonizada pela «História Pátria», bem patente nos períodos anteriormente caracterizados, da I República (1919-1926) e do Estado Novo (1926-1974), o que, aliás, é reforçado nas finalidades anunciadas:

- Contribuir para situar o aluno no País e no mundo em que vive, através do alargamento das noções operatórias de espaço e tempo e da aquisição de conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa.
- Estimular uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social, promovendo a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados.
- Promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão.
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia (Ministério da Educação, 1991a, 1991b).

Do ponto de vista metodológico, está previsto um conjunto de orientações que, caso fossem seguidas, poderiam ajudar a garantir que estas finalidades fossem atingidas (Ministério da Educação, 1991a, 1991b).

No campo das técnicas de pesquisa e organização de dados, privilegiam-se formas de observação direta da realidade circundante do aluno, que se podem concretizar na seleção de diferentes tipos de monumentos e na realização de itinerários histórico-culturais em qualquer espaço urbano do país. No capítulo da observação indireta, o programa prevê o recurso a gravuras, pinturas, fotografias e filmes, os quais, felizmente, estão hoje acessíveis à generalidade das salas de aula do país, graças ao uso das novas tecnologias de informação.

É ainda dado particular realce à leitura e recolha de informação a partir de textos, fontes primárias ou secundárias, devidamente adaptados, notícias de imprensa local ou nacional e, ainda, banda desenhada.

Na dimensão espacial dos fenómenos históricos, são frequentes as referências à observação e à análise cartográfica, que dão um importante contributo à contextualização espacial dos fenómenos que estão a ser alvo do estudo dos alunos. Neste particular, é salientado o trabalho com as diferentes formas de representação da Terra, como mapas e globos, para além do uso de mapas e atlas históricos, assim como de plantas de cidades.

Numa outra dimensão de carácter quantitativo, são várias as referências à utilização de tabelas e gráficos, cuja utilidade é de grande pertinência em alguns dos temas da História de Portugal, em particular no 6.º ano de escolaridade.

Para o tratamento da informação, o programa privilegia ainda o recurso à construção de barras cronológicas e de atlas.

Associadas a estas finalidades, podem ser identificadas diferentes áreas de representação do passado histórico, cuja compreensão exige o cruzamento das dimensões espaciotemporais, que as contextualizam, e a construção de uma narrativa explicativa, que lhe oferece possíveis significados.

Uma área valorizada refere-se à compreensão das relações entre o passado e o presente, consolidando a noção de tempo histórico nos alunos, encontrando respostas no passado para as interrogações que acompanham a vida das comunidades nos dias de hoje e reconhecendo os processos de transformação que ocorrem nas sociedades ao longo do tempo, pela identificação das mudanças e das continuidades.

O aprofundar da compreensão das relações passado/presente envolve a análise de factos e processos históricos que são protagonizados por

ações, por vezes individuais, por vezes coletivas, de comunidades e grupos sociais que participaram em processos de mudança profunda das sociedades do seu tempo.

Uma outra área de compreensão resulta do relevo atribuído aos significados que podem ser associados a factos e processos históricos que são objeto de estudo ao longo destes dois anos de escolaridade. A este nível, é destacada a identificação dos fatores físicos e humanos que, de algum modo, condicionam e/ou explicam um acontecimento histórico ou um processo de mais longa duração.

Merecem, ainda, destaque as abordagens que nos permitem compreender as diferentes formas de organização das comunidades, destacando-se o papel do Estado e o modo como este foi evoluindo ao longo do tempo. Complementarmente, associamos a esta área as diferentes formas de organização do espaço, que permitem melhor reconhecer as ações humanas, as funcionalidades e as dinâmicas de interação permanente entre o ser humano e o território.

Finalmente, as duas últimas áreas remetem para a compreensão dos valores que resultam da construção do ensino e aprendizagem da História: os valores estéticos, regra geral, projetados nas formas que foram assumindo no património histórico e cultural de que somos herdeiros; e os valores cívicos, que contribuem para a formação de cidadãos críticos e interventivos.

Em síntese, entre as propostas delineadas para o 1.º e para o 2.º CEB, podem ser identificadas soluções de continuidade e de rutura na transição entre aqueles dois ciclos de escolaridade.

O ensino da História no 1.º CEB insere-se na área disciplinar do *Estudo do Meio*, apresentando propostas abertas no que diz respeito aos conteúdos a abordar e objetivos a atingir, deixando nas mãos dos professores a decisão sobre as escolhas a fazer. No 2.º CEB, a integração numa vasta área disciplinar é substituída pela integração curricular entre a História e a Geografia numa única disciplina – *História e Geografia de Portugal* –, dando resposta à complementaridade que anteriormente foi registada entre estas duas áreas científicas do campo das Ciências Sociais.

De qualquer modo, tal como no 1.º CEB, também no ciclo seguinte esta perspetiva depende muito dos métodos de ensino e das estratégias de aprendizagem adotadas pelos professores. A proximidade com as

práticas de ensino nas escolas do ensino básico, pelo trabalho que se desenvolve no âmbito da iniciação à prática docente, leva-nos a considerar que, regra geral, os professores seguem, acriticamente, os temas sequenciados dos programas, sem se preocuparem com a implementação de lógicas integradas do currículo, afastando-se, inclusive, de uma abordagem de complementaridade entre os saberes históricos e geográficos, o que não surge como uma tarefa impossível, visto tratar-se de uma única disciplina: a *História e Geografia de Portugal*. No caso da ESELx, tem sido nossa opção promover esta abordagem interdisciplinar quando se trabalha na disciplina de *Didática da História e Geografia* no MPHGP.

A passagem para o 2.º CEB anuncia, de forma explícita, a aproximação dos alunos à noção de tempo histórico (e, também, de espaço geográfico), o que explica, em grande medida, as opções, não só ao nível dos conteúdos, mas também das metodologias aconselhadas.

No entanto, da análise crítica em relação a este programa e do que se conhece das práticas de sala de aula, a partir dos momentos de observação no âmbito da supervisão pedagógica às práticas dos estudantes, algumas questões se levantam:

- estas finalidades ainda são pertinentes, passados que são cerca de 25 anos desde que foram definidas?
- é possível, com a extensa lista de conteúdos prevista, atingir as finalidades enunciadas?
- a prática docente é desenvolvida em função delas e incorporam as sugestões metodológicas que as acompanham?

Embora reconhecendo o incómodo destas perguntas e a dificuldade em lhes dar uma resposta acabada, elas não podem deixar de ser hoje formuladas por quem tem responsabilidades na formação inicial de professores no domínio da História e da Didática da História. E, numa primeira aproximação às respostas a estas questões, não se pode deixar de equacionar a existência de dificuldades em garantir a coerência entre (i) necessidades de formação que hoje reconhecemos aos **alunos**, tendo em conta os desafios que nos atrevemos a adivinhar que eles vão encontrar no seu futuro quando adultos e cidadãos; (ii) conjunto de **conteúdos** que se mantêm centrados numa perspetiva nacional, cujo passado vale

por si próprio e não como resposta a interrogações que o presente hoje nos coloca; (iii) metodologias e práticas **docentes** que, não obstante algumas mudanças que se vão registando, se traduzem num modelo de verdades expostas a alunos que têm por função aprender; (iv) **contextos** onde o ensino e aprendizagem da História ocorre, muitos deles marcados pela diversidade cultural, outros pelas profundas desigualdades sociais que se vão agravando no país, outros ainda que refletem a divergência de desenvolvimento entre as áreas urbanas litorais e o mundo rural das pequenas vilas e cidades do interior.

De um modo geral, no ensino básico, os conteúdos escolares são definidos a partir do reconhecimento de que, cada um deles, em cada uma das disciplinas, constitui uma mais-valia para os alunos, não só para a sua futura ocupação ou profissão, mas também, e principalmente, para a sua formação como cidadãos (Pagès, 2007a).

No que concerne ao 2.º CEB, com programas definidos no início da década de 1990, com a legitimidade que a passagem do tempo nos confere, a atualidade dos conteúdos deve ser questionada, tendo em conta as profundas mudanças que foram ocorrendo na sociedade portuguesa, na(s) sociedade(s) europeia(s) e, ainda, nas transformações globais que o mundo conheceu, nesta viragem para o século XXI.

La historia que se programa y se enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno. Es el resultado de unas decisiones curriculares en las que pueden participar técnicos, científicos y expertos varios pero que están generalmente mediatizadas por las lentes políticas de quienes gobiernan (Pagès, 2007b, p. 21).

As mudanças políticas que têm ocorrido em Portugal no campo da educação, traduzem-se na revogação dos documentos de orientação curricular que estavam em vigor, com a publicação do Despacho n.º 6605-A/2021, do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, datado de 2 de julho de 2021³. A partir desta data, as orientações curriculares

³ Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho. *Diário da República*, I Série, N.º 129, pp. 241-(2)-241-(3).

determinadas pelo Ministério da Educação baseiam-se nos seguintes documentos:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho;
- b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.ºs 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

Com as “Aprendizagens Essenciais” manteve-se a lógica dos programas do ensino da História 2.º CEB, deixando transparecer a dificuldade de políticos e “técnicos” em promover qualquer mudança nos conteúdos dos programas do EM e da HGP.

Assim, a questão que a seguir se coloca, e que ajudará à reflexão sobre as nossas práticas como docentes envolvidos na formação inicial de professores, poderá ser formulada do seguinte modo: *em que medida os programas em vigor há cerca de 30 anos mantêm a sua pertinência face aos desafios que a sociedade de hoje coloca a cada cidadão, individualmente, e ao seu todo enquanto ser coletivo que se integra, cada vez mais, em comunidades mais vastas, de geografias variadas?* No caso português, não está só em causa a integração de Portugal na União Europeia, mas também, por exemplo, o papel que pode desempenhar no seio da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

4.2. QUE HISTÓRIA ENSINAR?

Como já foi salientado anteriormente, embora reconhecendo especificidades aos domínios do conhecimento histórico e da sua didática, não podemos deixar de identificar e problematizar as inevitáveis relações que existem entre estes dois campos. Em particular, equacionar a influência que as conceções de História desempenham nas opções que os professores assumem no ensino desta disciplina. Por isso, este é o primeiro tema

a abordar na tentativa de responder à segunda questão deste estudo. Refletir sobre a História que é hoje pertinente e necessário ensinar e aprender implica começar por definir o que se entende ser a História hoje, no início do século XXI.

Analisar esta relação entre a conceção de História e o seu ensino tem como pressuposto a possibilidade de se encontrarem, nessa mesma relação, pistas orientadoras para uma Didática que se ajuste às necessidades educativas dos jovens de hoje, num momento em que reconhecemos os muitos problemas que existem nas aulas de História.

Pagès (2007b, pp. 21-23) expõe-nos a extensão do fracasso do ensino da História que se dispersa por vários países europeus e não só, cujas razões são claramente identificadas:

- (i) predomínio de uma visão nacionalista da História;
- (ii) conteúdos que não favorecem aprendizagens significativas;
- (iii) ausência de relações com os problemas do presente;
- (iv) protagonismo de «grandes figuras», esquecendo o papel das minorias étnicas, das mulheres, dos diferentes grupos religiosos;
- (v) programas excessivamente longos que apelam à memorização de extensos conteúdos.

Esta lista de causas, que nos tentam explicar as dificuldades que os professores de História sentem nas suas salas de aula para motivar os alunos para o ensino desta disciplina, é o melhor ponto de partida para se iniciar um processo de reflexão sobre a História que, hoje, deve ser ensinada nas escolas, tendo em linha de conta os desafios que o mundo do século XXI ergue à nossa volta.

Ensinar História: que História?

Para que serve a História, hoje? Este é o título de um livro dirigido por Emmanuel Laurentin, publicado em França, em 2010, e que reúne as opiniões de quarenta e dois historiadores, expressas em pequenos textos de quatro ou cinco páginas. Obrigados a um grande esforço de síntese, os diferentes autores deixam um testemunho da atual visão da academia francesa sobre o interesse e a utilidade do seu próprio trabalho.

Procedendo a uma análise de conteúdo aos quarenta e dois textos, escritos entre setembro de 2009 e julho de 2010⁴, foi possível identificar as principais ideias sobre o sentido profissional, social e cultural do saber histórico. Entre elas, duas se destacam: a primeira incide sobre uma História que tem por função procurar no passado respostas que ajudem a clarificar o presente; a segunda lança uma ponte entre esse presente, que constantemente se interroga, e o futuro.

É óbvia a complementaridade entre estas duas dimensões que muitos dos historiadores, que participaram nesta iniciativa, elegeram para caracterizar o sentido de “fazer” História, dando resposta à questão que lhes foi colocada e que ofereceu o título ao livro. Não é de admirar que a perspectiva temporal sobre a utilidade da História conquistou um lugar de destaque, valorizando a relação passado, presente e futuro.

Assim, retomando a primeira daquelas dimensões, estamos perante um “ofício” que coloca no centro do seu trabalho, não uma História que se esgota no passado que estuda, mas, pelo contrário, uma História que mobiliza o presente interrogado para fazer pontes entre o passado e o futuro. Reside aqui o essencial do trabalho do historiador: dar a conhecer os presentes passados, libertando-os das ilusões criadas pelas instituições dominantes (Laurentin, 2010/Jean-Luc Mayaud). Esta é uma tarefa difícil e cheia de espinhos, mas é da sua responsabilidade ser capaz de procurar “*même difficilement, à poser quelques vérités même partielles sur le magma, l’océan du réel du passé*” (Laurentin, 2010, p. 55/Régine Robin). Trata-se de ler e analisar uma realidade complexa, repleta de bifurcações, confirmando que o historiador “*ne détient pas la vérité, mais la véridicité. Son retour sur le passé s’enrichit de sa nécessaire empathie pour le présent. Car l’histoire ne sert à la vie que si ceux qui la transmettent empoignent vraiment les inquiétudes et les détresses du présent*” (Laurentin, 2010, p. 77/Arlette Farge).

Estamos perante uma História que tem por missão tornar inteligível o passado, identificar as continuidades e rupturas, com a preocupação de compreender e, também, de transmitir (Laurentin, 2010/Claire Zalc). Ensaiaando uma resposta, embora pela negativa, Daniel Roche

⁴ Os textos, compilados neste livro, basearam-se nos testemunhos orais recolhidos por Laurentin, durante um programa de rádio que dirigiu.

(Laurentin, 2010, p. 107) coloca talvez uma das questões mais pertinentes em relação à utilidade da História:

Après le triomphe de l'idée d'une histoire totalisante et dialectique, soucieuse de comprendre le changement et ses relations entre tous les modes d'activité, voilà aussi l'histoire sinon responsable des erreurs qui ont guidé l'humanité dans les chemins critiques, du moins coupable de ne pas avoir donné aux hommes la conscience d'eux-mêmes qui est susceptibles d'orienter leurs actions. Avec un monde qui explose, avec une domination de la nature qui implose, l'histoire sert-elle encore à quelque chose? (Laurentin, 2010, p. 107/ Daniel Roche).

A este presente que procura no passado as respostas às interrogações que o seu tempo coloca, é associada a segunda dimensão que atribui à História a função de contribuir para a construção do futuro, uma História com a responsabilidade de “à fabriquer du sens, à fabriquer du présent et à fabriquer de l'avenir” (Laurentin, 2010, p. 12/Bénédict Savoy). Para além desta dimensão temporal, à História é reconhecida uma dimensão espacial, que lhe oferece já não um espaço nacional a ser pensado, mas sim “repenser l'univers et son devenir à l'échelle humaine” (Laurentin, 2010, p. 70/Fabrice d'Almeida).

Nesta escala espaciotemporal alargada, o saber histórico é reconhecido como um processo de construção do conhecimento que permite encontrar respostas às urgências do quotidiano de todos os homens e de todas as mulheres, habilitando-os com a capacidade de refletir sobre as ações humanas e de apreender o valor da liberdade.

Comment est-il possible de se servir de l'histoire quand on est pris dans les urgences du quotidien? Comment peut-on penser qu'un tel usage est possible quand la conscience du temps qui passe est dominée par celle du présent et de l'avenir qui angoisse? (...) L'histoire donne non seulement la possibilité de connaître mais aussi de s'approprier le passé et de réfléchir sur les actions des hommes et des femmes qui nous ont précédés. Elle est aussi un apprentissage de la liberté parce qu'elle aide à identifier les contraintes qui ont régi et continuent de régir les actions des êtres humains et les contraintes dont ils se sont accommodés, saisis et au sein desquelles ils ont, aussi, agi (Laurentin, 2010, pp. 84-85/ Raphaëlle Branche).

Esta é uma ideia que se repete nos textos de vários dos historiadores que participaram no livro de Emmanuel Laurent, atribuindo à História o papel de associar o ser humano ao seu passado e ao seu futuro, recen-
trando-a nas questões do presente e tendo por finalidade a construção de um mundo melhor. Em última análise, retoma-se, nesta dupla dimen-
são, o valor de uma consciência histórica que é também uma consciência social, com a História a emergir como método que habilita os seres humanos a “poser des questions au passé qui nous permettent d’être plus forts et de redresser ce qui ne va pas actuellement afin d’aider l’avenir à être meilleur” (Laurentin, 2010, p. 124/Jacques le Goff).

Sendo estas as dimensões dominantes atribuídas à utilidade da História, a elas está associada uma terceira dimensão que recupera as lições de Lucien Febvre. Quase um século depois, o pensamento deste historiado-
dor ganha nova atualidade. Retomando o testemunho de Le Goff, “l’histoire doit apporter non seulement un certain nombre de connaissances, mais aussi une façon d’interroger le passé” (Laurentin, 2010, pp. 123-
-124/Jacques le Goff), isto é, mais uma vez, o saber histórico é apresentado, no essencial, como a arte de pôr problemas, pois “nous n’abordons pas le passé avec la seule force de notre curiosité, mais avec les questions de notre époque” (Laurentin, 2010, p. 110/André Burguière). É este o caminho para a formação de crianças que saibam viver o seu presente e, enquanto cidadãos, que tenham a capacidade para lidar com o bombar-
deamento constante de informação que os impede de mobilizar um espírito crítico na leitura que fazem do mundo. Deste modo, a História “revient de s’affirmer comme la première servant de la lucidité – et par conséquent de la démocratie” (Laurentin, 2010, p. 31/Jean-Noël Jeanne-
ney), ou, dito de outro modo, a História restitui a vida ao ser humano, rejeitando um passado que se esgota e privilegiando o presente e os que estão presentes: “Le contraire d’un monument aux morts, histoire du présent, histoire pour les présents. À quoi sert l’histoire: à rester en vie” (Laurentin, 2010, p. 128/ Philippe Artières).

Para terminar esta breve abordagem à utilidade da História por via do livro de Laurentin, duas dimensões devem ser ainda equacionadas e que foram sobejamente referidas pelos diferentes autores: uma, que remete para reconhecimento da diversidade humana; outra, que privilegia o olhar dos vencidos.

A questão da diversidade humana é colocada na perspectiva que só a História lhe pode oferecer, isto é, a perspectiva temporal, definindo o Outro como aquele que vive num passado que o historiador tenta ler e interpretar, trazendo-o para o seu presente. Assim, é fácil atribuir à História mais essa qualidade enquanto área do conhecimento que, na sua essência, se dedica ao estudo da diversidade humana, mas “l’autre, dans ce cas, n’est pas l’habitant des pays lointains mais celui du temps passé” (Laurentin, 2010, p. 27/Judith Lyon-Caen).

A sua localização num tempo distinto arrasta consigo, não apenas o Outro situado num contexto diferente, mas também portador de comportamentos culturais, sociais e políticos distintos (Laurentin, 2010/ Claude Gauvard). Neste sentido, a História é por excelência, desde sempre, uma área do saber que tem a alteridade como objeto de estudo, o ser humano e o modo como se pensa a si próprio e a forma como se relaciona com o mundo político, económico, social e cultural em que se desenrola a sua vida.

Enfin, les hommes n’ont rien trouvé de mieux que l’histoire pour rencontrer l’altérité: altérité du temps qui passe, qui nous traverse, nous entame, ou altérité des autres, de tous les autres qui nous ont précédés et envers qui nous sommes redevables à la fois d’un réservoir d’expériences, d’un souvenir à entretenir, d’une dette à acquitter, voire d’un fardeau à porter (Laurentin, 2010, pp. 163-164/Henry Rousso).

Finalmente, no que concerne à História dos vencidos, trata-se de um imperativo que, hoje, os historiadores reconhecem que se impõe à historiografia francesa, europeia, ou de qualquer outra origem. Trata-se de construir uma História alternativa à dos grupos vencedores, dominantes, que controlam a sociedade e a própria imagem que constroem sobre si própria e a relação com os outros. Em grande medida, herdeira de um pensar histórico virado para o espaço fechado das fronteiras, esta História vai conhecendo o outro lado da narrativa que desde sempre foi construindo, abrindo campos de pesquisa que se dedicam ao estudo de outros grupos humanos, quase sempre esquecidos, abandonados, invisíveis ou premeditadamente ignorados pela História.

L'histoire des femmes, des paysans, des immigrés ou de la traite des esclaves sont des domaines de recherche d'autant plus intéressants qu'ils ont été longtemps négligés ou plutôt évités. Ils rencontrent aujourd'hui un énorme succès. En choisissant de s'y consacrer, les historiens ont l'impression de corriger une double injustice: celle de l'oppression subie de leur vivant par ces acteurs de l'histoire, celle de l'oubli où les a longtemps relégué l'historiographie. En fait, ils renforcent les idées reçues. Ils incitent, comme disait Marc Bloch «à penser à trop bon marché» (Laurentin, 2010, p. 110/ André Burguière).

Num certo sentido, só o cumprimento desta finalidade pode garantir uma “história total”, agora não apenas no sentido de a repensar enquanto totalidade social, mas no sentido de a construir, abrangendo todos os grupos humanos: “Aller vers l'inconnu dans le passé, apprendre à s'y repérer, comment et pourquoi d'autres hommes et d'autres sociétés avant nous ont senti, agi, cru, combattu, aimé, pourquoi ils sont différents de nous et pourtant comment nous pouvons le comprendre” (Laurentin, 2010, p. 95/Étienne François).

Seguindo algumas destas ideias que caracterizam o pensamento historiográfico da academia francesa, Keith Jenkins, da Universidade de Chichester (Inglaterra), na sua obra *Rethinking History* (2009), começa por fazer uma clara distinção entre passado e historiografia, em parte com a finalidade de resolver o problema de utilização da palavra História que serve aqueles dois significados: o que passou (passado) e a escrita sobre o que passou (historiografia). Mas não só. Esta distinção entre passado e historiografia é particularmente relevante quando estamos atentos ao facto, por exemplo, dos milhões de mulheres que visitaram o passado em diferentes épocas e territórios, mas que se têm mantido invisíveis e sistematicamente excluídas das narrativas dos historiadores.

En este punto podríais deteneros por un momento a pensar cuántos otros grupos, pueblos o clases han sido o son eliminados de la historia y por qué; y cuáles podrían ser las consecuencias si dichos «grupos» excluidos fueron los protagonistas de los relatos históricos y si los colectivos que ahora son hegemónicos quedaran marginados (Jenkins, 2009, p. 10).

Continuando esta argumentação, o autor questiona sobre que tipo de programa de ensino da História existiria se se adotasse uma perspectiva de historiadoras feministas marxistas de cor. E, quando o poder é questionado sobre os conteúdos de determinados programas e se busca a razão pela qual não se selecionam outros temas, a resposta surge muitas vezes envolta no argumento de que as alternativas anunciadas são “ideológicas”, como se os programas adotados fossem ideologicamente neutros (Jenkins, 2009). Questões, aliás, particularmente incômodas, principalmente para quem continua a olhar para a História como produtora de verdades, competentemente documentada em fontes, cujos resultados objetivos são considerados inquestionáveis, porque alimentam o *status quo* das nossas sociedades.

En consecuencia, es frecuente que las prácticas discursivas dominantes intenten clausurar aquellas lecturas que consideran indeseables y, en nuestra actual coyuntura, podemos distinguir dos maneras diferentes de intentar clausurar las lecturas posibles: por un lado, las prácticas dominantes intentan recuperar o incorporar las historias incómodas a la corriente dominante (como es el caso de dos intentos de «[re]domesticar» las lecturas feministas ofreciéndoles un lugar apropiado y respetable en la historia per se en vez de permitirles seguir siendo su historia alternativa); por otro, irónicamente, capitalizan el fenómeno posmoderno de la «paseidad» volviéndolo (redescribiéndolo) a su favor (Jenkins, 2009, pp. 84-85).

Confrontado com a impossibilidade de afirmar «uma» verdade em História, o poder dominante tende a fabricar passados que deem sentido e ofereçam certezas às dúvidas do presente e os “innumerables futuros que circulan a nuestro alrededor a veces son simplemente pasados o presentes camuflados” (Gruzinski, 2018, p. 90).

O lugar das mulheres na História é um dos mais óbvios vazios que apagam, do passado e do presente, metade da humanidade, comprometendo a construção de um futuro relacionamento humano baseado na igualdade de gênero. De facto, uma das melhores formas de perpetuar o afastamento das mulheres e a desigualdade nas nossas sociedades é cultivar o esquecimento. Em última análise, trata-se de as mulheres recuperarem a sua condição de sujeitos históricos, reconhecendo e estudando

o papel que ocuparam nas mais diversas sociedades. Esta é uma tarefa fundamental se pretendemos “propiciar conocimientos que permitan comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo, porque no podemos entender nuestro mundo sin conocer el pasado de la mitad de la humanidad y las conquistas sociales alcanzadas por las mujeres” (Ruiz, Martínez & Baró, 2004, pp. 2-3).

Tendo por referência estas diferentes abordagens que se inclinam todas no mesmo sentido, aprofundando uma conceção crítica em torno da construção do conhecimento histórico, podemos lançar um olhar sobre o valor da História, enquanto área do conhecimento humano, já em pleno século XXI. Em síntese, deparamo-nos com uma História que entende ser prioritário valorizar:

- as questões do presente, privilegiando a História contemporânea;
- a capacidade de interrogar o presente;
- a busca de respostas no passado;
- a ação no presente;
- a diversidade humana;
- o lado dos vencidos.

Globalização e História Global

Não será de estranhar que a questão “que história ensinar hoje?” conduza esta reflexão para a possível relação entre a História e a globalização, em face de uma historiografia que, também ela, tem de aprender a lidar com este fenómeno que genericamente se designa por «globalização».

Em grande medida, as diferentes definições que encontramos para o conceito de globalização dependem do ponto de observação do cientista social que ensaia essa tarefa. Em função da sua disciplina e da especificidade do seu campo científico, assim se estabelecem os contornos de um fenómeno que, para muitos, se iniciou na década de 1970. Para os autores que optam por esta data para assinalar o início da globalização, esta é considerada como um conjunto de profundas transformações científicas e tecnológicas, que ocorreu no terceiro quartel do século XX, tendo promovido a construção de um mundo global e dando sustentabilidade a uma nova fase denominada de “capitalismo informacional”, se adotarmos a designação proposta por Manuel Castells (2007), por

contraposição ao capitalismo industrial. Todavia, neste processo, mais importante do que assinalar as ruturas que ocorreram, é sublinhar as continuidades que se registam. Estas dizem respeito, essencialmente, ao facto de a industrialização já ter promovido um processo de integração política e económica, com fortes impactes nas sociedades locais, sob a liderança dos países que melhor protagonizaram a primeira e a segunda fases da Revolução Industrial (Dias, 2017b).

De um modo geral, a perspetiva temporal da globalização é, também ela, vista em função das especificidades de cada uma das disciplinas das Ciências Sociais: a Economia e os Estudos Culturais analisam-na enquanto fenómeno de curta duração, localizando o seu início na década de 1970; a Economia Política e a Sociologia fazem recuar o início deste fenómeno ao período localizado entre os séculos XVI e XVIII; a História e a Antropologia adotam uma visão mais abrangente, olhando para a globalização como um fenómeno de longa duração (Pieterse, 2009).

Foi tardio o interesse da História pela globalização, e a sua abordagem tende a enfatizar a importância dos processos de desenvolvimento transnacionais e da macro-história (Hunt, 2014). No entanto, o que importa aqui realçar é o facto de esta perspetiva temporal sobre a globalização, rotulada de fenómeno recente, incidir na sequencialidade de diferentes processos históricos que, progressivamente, conduziram a globalizações cada vez mais complexas, conseguindo abarcar áreas cada vez mais vastas do mundo (Pieterse, 2009).

No que diz respeito a esta sequencialidade de processos, alguns autores identificam três diferentes estágios da globalização: antiga, moderna e contemporânea (Pieterse, 2009). Outros, como Hopkins (2002), fazem referência a quatro categorias: globalização arcaica, proto-globalização, globalização moderna e globalização pós-colonial.

No que se refere a este último autor, a globalização é considerada uma realidade que, numa perspetiva de longa duração, integra aquelas quatro categorias distintas. A *globalização arcaica* abarca um longo período da história humana, antes do nascimento do estado-nação e do despoletar da Revolução industrial. O Islão e a diáspora chinesa no Sueste Asiático promoveram formas de globalização cuja origem se encontra fora da esfera de influência do mundo ocidental. A *proto-globalização* reporta-se à interação entre dois processos – político e económico – particularmente

evidentes entre os séculos XVI e XVIII: por um lado, a emergência de um novo sistema de estado; por outro, o crescimento das finanças, dos serviços e da manufatura industrial. A *globalização moderna* (*modern globalization*) remete para os processos de dominação colonial ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX. Na segunda metade deste último século, entrando já no século XXI, é identificada por *globalização pós-colonial*: novos tipos de organizações supra-territoriais vão surgindo, assim como novas formas de integração regional (Dias, 2017b).

Ainda segundo Hunt (2014), a globalização tende a acompanhar movimentos de modernização que Marx e Engels (1848/1982, p. 110) já haviam identificado no *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, como uma consequência do desenvolvimento do capitalismo.

A necessidade de um mercado em constante expansão para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se fixar em toda a parte, estabelecer-se em toda a parte, criar ligações em toda a parte (...) Em lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, surgem um intercâmbio generalizado e uma dependência generalizada das nações entre si.

Nos dias de hoje, esta relação entre os movimentos de mundialização e o desenvolvimento da economia capitalista continua a ser reconhecida, nomeadamente aqueles que Marx identificou e analisou com os instrumentos disponíveis no seu tempo.

The “emergence of the world economy” takes place under the conditions of predominant free trade. At the same time, European institutions, including the nation-state, and European or “Western” thought are being exported throughout the world. In the 1860s and 1870s we see certain economic spheres being affected for the first time by truly global interdependencies, several of which can be demonstrated statistically. After 1880 globalization begins to become politicized. By this time national societies want to rein in the effects of global economic integration. Outwardly, the global economy is perceived as world politics, as a function of national power (Osterhammel y Petersson, 2005, pp. 28-29).

Citando Cátia Antunes, Hunt (2014, pp. 55-56) identifica três autores que desenvolveram o seu pensamento histórico numa lógica global: Braudel e a noção de história total; Immanuel Wallerstein e a noção de sistema mundial; e Andre Gunder Frank (a quem se deve associar o nome de Samir Amin), que reorientou o pensamento sobre o sistema global, dando novos significados aos conceitos de centro e periferia, desenvolvimento e subdesenvolvimento, para analisar o sistema económico mundial.

Com a globalização, o mercado de capitais, e com ele, a especulação financeira, deixou de estar limitado pela lógica das fronteiras nacionais e pela produtividade industrial. Esta desterritorialização, que alguns consideram estar na essência da globalização, desafiou a soberania do estado-nação, que, em última análise, foi construído no pressuposto do controlo de um determinado território limitado por uma fronteira (Hunt, 2014).

Esta breve abordagem ao tema «História e Globalização» ajuda a compreender a necessidade de ultrapassar os limites de uma História confinada às fronteiras de uma nação, a qual tende a esquecer as múltiplas dependências do mundo de hoje. Todavia, “¿Cuántas revistas, artículos y películas cultivan una imagen de la historia que gira incansablemente alrededor de los mismos episodios y de las mismas temáticas? Y ello no solo en Europa” (Gruzinski, 2018, pp. 66-67).

Uma perspetiva global da História significa dirigir o foco para as relações que existem entre os diferentes territórios e sociedades, e para as articulações e interinfluências que se criaram, equacionando os processos de homogeneização política, económica, social e cultural, assim como os movimentos de resistência que se levantam em diferentes pontos do globo (Gruzinski, 2018, p. 131).

Esta perspetiva de construção de uma História Global não só se afasta de uma visão eurocêntrica da História, que ainda hoje prevalece, como recusa a sua substituição por outras visões centradas noutras partes do mundo e que começam a querer ganhar forma: uma visão sinocêntrica, que pretende recuperar a ideia de uma China que se autointitulava como o «Império do Meio», a recentração do mapa-mundo no continente americano, sobrevalorizando o domínio imperial dos EUA, ou o retomar da visão imperial czarista.

Construir uma História Global implica sempre a integração do ponto de vista do Outro, mantendo a busca por um equilíbrio, nem sempre

fácil, entre os diferentes lados que uma História envolve: “El equilibrio entre las voces resulta siempre inestable. Por tanto, he preferido jugar con la confrontación constante de los dos protagonistas leyendo el testimonio de uno a la luz del otro y jugando sobre los paralelismos” (Gruzinski, 2018, p. 146).

Há, no entanto, ainda muito caminho a percorrer, de aproximação a essa História Global. Por um lado, começa a ser aceite, entre os historiadores, a necessidade de ultrapassar uma visão de «história nacional», tentando estender-se “a otros continentes, oceanos y conexiones interregionales hasta, por fin, abarcar todo el planeta como parte de la Historia «mundial» o «global»”; por outro lado, é mais difícil “el impulso a transcender las periodizaciones convencionales a medida que aumenta el número de historiadores que cuestionan la arbitrariedad de las limitaciones temporales de sus estudios. La Historia «transnacional» ya está de moda; la Historia «transtemporal», todavía no” (Guldi & Armitage, 2016, p. 38).

Tal como a História, também a Didática da História deve reforçar esta visão macro de um pensamento histórico em diferentes escalas espaciotemporais, problematizando as interinfluências que as diferentes sociedades e territórios atualmente mantêm entre si e reconhecendo-as como fenómenos que, na sua totalidade, integram múltiplas dimensões.

Esta perspectiva remete ao ensino e aprendizagem da História a responsabilidade de se integrar no campo mais vasto da Didática das Ciências Sociais, optando por privilegiar processos de integração curricular e de investigação interdisciplinar. E, neste particular, a Geografia poderá ser chamada a ocupar um lugar de especial relevo.

História, poder e neutralidades

Sendo relevantes as principais conclusões que retiramos do pensamento de quem faz da História o seu ofício, importa ir mais longe, reconhecendo no mundo de hoje os desafios que se colocam às sociedades. E, porque se colocam às sociedades contemporâneas, são o campo privilegiado para promover o pensamento histórico e contribuir para o desenvolvimento de crianças historicamente competentes.

Trata-se, em última análise, de refletir criticamente sobre o conhecimento histórico e, ainda, sobre o conhecimento do conhecimento

histórico, devendo, este último, “aparecer como una necesidad primordial que serviría de preparación para hacer frente a riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana” (Morin, 2011, p. 20). Todavía, se o perfil profissional de um professor de História decorre da sua formação histórica, esta não é uma condição suficiente, como já tivemos ocasião de assinalar.

Neste sentido, pode-se acompanhar, em grande medida, as propostas de Fontana (2013), para quem a História, que tendencialmente sempre legitimou a ordem estabelecida, deverá assumir uma outra função social: a de “herramienta para la tarea del cambio social” (Fontana, 2013, p. 261). Partindo da explicitação desta finalidade da História, a importância do seu ensino é reconhecida por este autor, “tanto por su voluntad totalizadora (única en su intento de abarcar globalmente, y en sus interacciones, todos los elementos que se integran en la dinámica de una sociedad), como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica” (p. 248).

Como a História e o seu ensino exercem uma função social, o poder político nunca deixou de pensar nas finalidades da história escolar, tendo em conta o modelo de cidadãos que deseja formar. Só deste modo se pode explicar a manutenção de um modelo de História eurocêntrico, androcêntrico e judaico-cristão, que irradia da Europa para o Mundo (Pagès, 2007b). Um modelo cuja razão de ser e de se manter nos faz recordar o mundo de George Orwell, cujo governo se preocupava em apagar/controlar as memórias do passado sob o lema “Quem controla o passado (...) controla o futuro; quem controla o presente controla o passado” (Orwell, 2002, p. 40).

Da ficção de Orwell à realidade histórica, ficamos a um passo de compreender como a História desempenha a função social, ou de preservação do poder das classes dominantes, ou de apoio a todos os que se propõem trabalhar no sentido da transformação social.

Tal como o passado, o presente não tem contornos bem definidos, “se nutre de un flujo de estímulos, de sensaciones, de imágenes, de presentimientos, de ruidos y de «actualidades» de los que nuestra memoria solo fija retazos” (Gruzinski, 2018, p. 40). Deste modo, as representações que temos sobre o presente e o passado são uma construção. Mas é a partir

do presente, da nossa contemporaneidade, que nos é possível aproximar do passado (Gruzinski, 2018) e, acrescentamos nós, do futuro que nos propomos construir.

Assim, podemos atribuir à História “un derecho especial (aunque no exclusivo) a reivindicarse como «ciencia humana crítica», no sólo como conjunto de relatos o fuente de afirmación para el presente, sino en tanto herramienta de reforma e instrumento para el diseño de alternativas futuras” (Guldi & Armitage, 2016, p. 38).

Al final, la historia es teoría, la teoría es ideológica y la ideología sólo son intereses materiales. La ideología se filtra por todos los rincones de la historia, incluso en las prácticas cotidianas de escribir las historias que se desarrollan en las instituciones que nuestra formación social ha creado para salvarlas de la ideología: las universidades (Jenkins, 2009, p. 23).

O facto de considerarmos a História como uma construção ideológica, da qual resulta a impossibilidade de neutralidades e imparcialidades, significa que todos, dominantes e dominados, (re)elaboram os seus discursos e narrativas históricas em função das relações que mantêm com o poder. Este, por seu lado, adota, frequentemente, o discurso apologético da História «como ela é», como se fosse possível construir uma verdade histórica capaz de se provar a si própria, rotulando qualquer discurso historiográfico alternativo de «ideológico», como se o seu não fosse (Jenkins, 2009, p. 41). “Gostaria de precisar a este respeito que não partilho de qualquer ilusão purista quanto à viabilidade de uma História assética, neutra, estritamente objetiva, pairando sem mancha sobre as paixões, os interesses, as ideias da sociedade que a produz” (Rosas, 2019, p. 24).

Para a História, para o ensino da História e para a formação de professores de História, estas são matérias sobre as quais importa refletir e debater, a fim de, enquanto docentes, tornarmos explícitas as finalidades que pretendemos alcançar. Fica nas nossas mãos a tarefa de construir alternativas que assumam o conhecimento histórico como um processo problematizador da realidade social, o qual nos concede respostas, ainda que provisórias, que só uma abordagem temporal, diacrónica, pode garantir.

Ensinar História: pensar nas alternativas

Por tudo quanto foi dito anteriormente, fácil é reconhecer, nas características essenciais que hoje enformam o conhecimento histórico, os fundamentos em que se alicerçam as grandes linhas de orientação para repensar o ensino e aprendizagem da História. Todavia, os currículos raramente integram alguma da vasta produção científica sobre didática e epistemologia da História. Assim, os programas de história escolar continuam a dar ênfase a uma história política, cronologicamente eurocentrada, ignorando os contributos da Nova História e das propostas que se vão desenhando em torno de uma História Global e das perspectivas histórico-geográficas avançadas por Braudel e a sua geo-história. Deste modo, continua a adiar-se um ensino que promova a construção do pensamento histórico e a formação de uma consciência histórica.

Embora relembrando as diferenças entre estes dois tipos de conhecimento – História e Didática da História – são evidentes as pontes que os unem. Na secção seguinte deste estudo, quando se ensaiar uma resposta à questão *Como ensinar História?*, haverá oportunidade para melhor vincar as especificidades da Didática da História, ganhando esta uma nova relevância.

Assim, ensinar História, enquanto área do conhecimento humano, integra três dimensões essenciais – **problematização**, **totalidade** e **interdisciplinaridade** – as quais resultam dos eixos fundamentais que orientam hoje a construção do conhecimento histórico.

A *problematização* implica a capacidade de ler a realidade próxima, a sua contemporaneidade, ensaiando uma análise interpretativa baseada numa perspectiva temporal, identificando as continuidades e ruturas que vêm do passado e que melhor poderão explicar o presente. Trata-se de desenvolver a arte de interrogar a realidade, a arte de pôr problemas, como foi referido anteriormente, com o objetivo de a melhor compreender com recurso ao passado. Pretende-se ler a realidade de forma crítica, “que explique correctamente las razones de la pobreza, el hambre y el paro, y que nos ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza, el militarismo, la amenaza atómica, el racismo y tantos otros peligros” (Fontana, 2013, p. 262). Indo mais longe: “Los problemas humanos fundamentales pueden convertirse en una alternativa a la concepción positivista y eurocéntrica del saber histórico escolar. Hacen significativo

el saber histórico escolar al relacionarlo con los problemas de la vida, del presente, y con los problemas de los hombres y de las mujeres” (Pagès, 2007b, pp. 26-27). Em resumo, a história que hoje se ensina deve cumprir a sua função de educar para a problematidade do mundo de hoje (Heimberg, 2009).

A *totalidade* remete para a análise da realidade social enquanto fenômenos globais e multi-escalares, no espaço e no tempo, reconhecendo, por um lado, as mútuas influências entre o local, o nacional e o global e, por outro lado, os diferentes contextos temporais que, cruzando-se entre si em diferentes ritmos, contribuem para uma melhor compreensão do processo histórico. A questão da fome em muitos países é um exemplo avançado por Fontana (2013, p. 255) do que acabámos de referir: “aumento de las diferencias entre países ricos y países pobres, a escala mundial; de las diferencias entre sectores sociales ricos y sectores sociales pobres, a escala de cada país, desarrollado o no. Éste es el horizonte de nuestro futuro a corto y medio plazo”.

A *interdisciplinaridade*, integrando a História no campo das Ciências Sociais, promove pontes com outras disciplinas, em particular a Geografia, mas também a Sociologia e a Antropologia. Esta exigência decorre da complexidade do mundo de hoje, reconhecendo que cada um dos saberes, sozinho, não é suficiente para abarcar a realidade enquanto totalidade social.

No seu conjunto, são estas três dimensões que, entendidas como um todo, permitirão um ensino da História que estimule o pensamento crítico, que desenvolva a consciência histórica e que promova a intervenção social.

La metodología de enseñanza ha de procurar vehicular explícitamente el presente con el pasado para volver al presente y proyectarse al futuro. El desarrollo de la conciencia histórica es fundamental para la creación de una conciencia política y ciudadana. La conciencia histórica para Rüsen representa el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y acentuando la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia para el presente. La conciencia histórica es una relación mediata entre el pasado y el presente que se abre al futuro (Pagès, 2007b, pp. 29).

Integrar estas dimensões no ensino e aprendizagem permite concretizar, de forma mais explícita, a História que hoje deveria ser ensinada, tendo em linha de conta a realidade política, económica, social e cultural que coloca novos desafios à(s) sociedade(s) europeia(s).

Pagès (2012, pp. 13-14) avança com um conjunto de critérios para a seleção de conteúdos de História para o ensino obrigatório:

- problematizar os conteúdos históricos escolares;
- potenciar o ensino do século XX;
- fomentar os estudos comparativos;
- potenciar o estudo de caso e evitar enfoques demasiado gerais;
- conceder maior protagonismo a homens e mulheres concretos, que ocuparam e ocupam os territórios e que protagonizaram as mudanças e continuidades da História;
- renunciar à antropomorfização das realidades a estudar, centrada nas realidades nacionais.

Identificando que o problema fundamental do ensino da História diz respeito à dificuldade em adequar as suas finalidades aos problemas do mundo atual, aquele autor sublinha que a história escolar, com os seus conteúdos e conceitos, integrando uma vertente espaciotemporal e promovendo as suas competências essenciais, permitiria aos alunos construir novas formas de ler o mundo. Para tal, importa mudar as condições do seu ensino e aprendizagem, orientando-as para o objetivo de relacionar o passado com o presente, o mundo construído com o mundo vivido.

Tentando dar continuidade a esta reflexão, e reconhecendo “que los cambios de los contenidos de historia no son fáciles de asumir ni por los políticos, que aprueban los currículos, ni por el profesorado, ni siquiera por expertos en didáctica de la historia” (Pagès, 2012, p. 14), atrevo-me a sistematizar as linhas de orientação que podem ser traçadas no sentido de repensar o ensino da História, hoje.

- i. Privilegiar o estudo da História contemporânea, oferecendo maior significado às aprendizagens das crianças e dos jovens, incidindo mais no estudo de problemas concretos, de casos de estudo, que motivem os alunos e estimulem o pensamento histórico.

- ii. Equilibrar o papel reservado às figuras individuais e coletivas, reconhecendo que, para além dos personagens, normalmente associados a uma abordagem quase exclusivamente política da História, existiram “a su lado a muchos otros hombres y a muchas mujeres, sin nombres ni apellidos, que tuvieron un papel tan importante como ellos en la construcción de su mundo” (Pagès, 2007b, p. 25).
- iii. Valorizar a diversidade humana, integrando a realidade que hoje existe em muitas escolas localizadas em contextos fortemente marcados pela convivência de variadas culturas, já que “buscar un equilibrio entre culturas y comunidades distintas es evidenciar la existencia desde los orígenes de la humanidad de la diversidad y de la capacidad humana de hallar soluciones distintas a los mismos problemas humanos” (Pagès, 2007b, p. 26).
- iv. Promover um ensino da História que se proponha interrogar o presente, partindo de problemas concretos e transformando-os em problemáticas a investigar pelos alunos, dando especial relevo ao desenvolvimento de um enfoque interdisciplinar no campo das Ciências Sociais. Tal implica “renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales” (Pagès, 2007b, p. 23).
- v. Evitar uma História que assume cada facto, explicação e interpretação como verdades adquiridas e promover uma História que reconheça o papel do homem ou da mulher que pensa sobre ela, que a investiga, que identifica as soluções e que comunica o seu pensamento crítico através de análises, argumentos e exposições.
- vi. Assumir a função social da História enquanto área do conhecimento humano capaz de promover a intervenção cívica, preparando os alunos “para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo” (Pagès, 2007b, p. 23).
- vii. Implementar práticas investigativas, não obstante a existência de momentos expositivos mais centrados no professor, privilegiando “el trabajo con fuentes y evidencias históricas para aprender a interpretarlas y a otorgarles significado” (Pagès, 2007b, p. 26).

Ficam reunidas as condições para que o esquema da Fig. 4 seja enriquecido, introduzindo agora os tópicos que caracterizam a síntese entre as concepções de História e de Didática da História.

Tal não significa que se esbatam as suas especificidades, mas que se sublinhe a relevância do saber histórico para a construção de perspectivas mais consistentes no campo da sua didática.

Três tópicos assinalam a síntese anteriormente construída: problematização, totalidade e interdisciplinaridade. A estes, acrescentam-se ainda as grandes linhas que podem hoje ser alvo de reflexão e debate entre todos aqueles que vivem mergulhados no campo do ensino e aprendizagem da História, incluindo estudantes em formação, professores cooperantes que, nas escolas, recebem os estudantes estagiários, e formadores da ESELx, inseridos no domínio das Ciências Sociais, mais concretamente nos cursos de formação inicial de professores do ensino básico (Fig. 5).

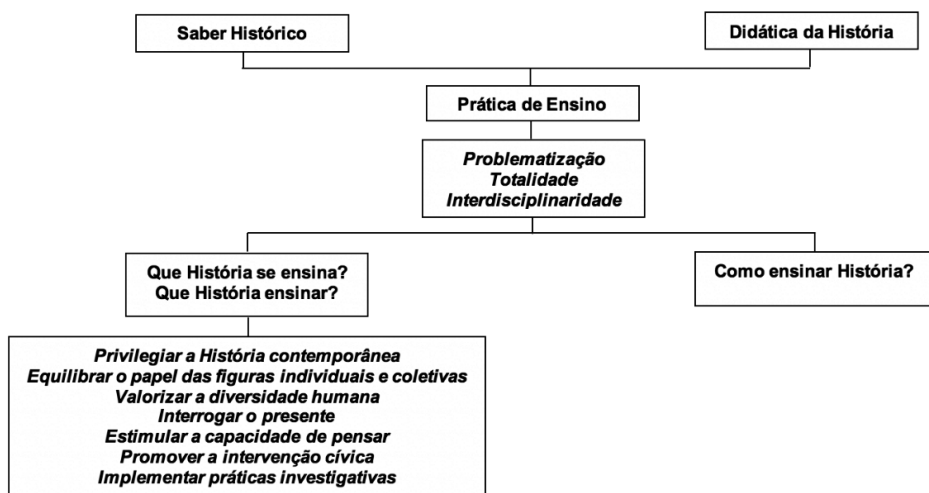


Figura 5: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 2).
Do autor.

Relembre-se a dificuldade de introduzir mudanças nos documentos que orientam o ensino da História, no sentido que aqui se propõe. Não é por acaso que os programas do ensino básico em Portugal se mantêm inalterados desde o início da década de 1990, como já foi referido anteriormente. Como se o mundo, a Europa e Portugal tivessem parado no tempo.

Todavia, há um trabalho que deve ser feito por quem, no seu quotidiano, assume funções e responsabilidades na formação inicial no campo da História e da Didática da História: preparar os futuros professores para abordarem o ensino e aprendizagem da História numa perspetiva que tenha em conta as mudanças sociais e as interrogações que o presente lhes coloca (a eles e aos seus alunos). Tal tarefa passa pela reflexão sobre os conteúdos que se devem valorizar e privilegiar na sala de aula, mas, também, sobre *como ensinar História?*

4.3. COMO ENSINAR HISTÓRIA?

Depois de ensaiarmos o estudo e reflexão sobre as conceções de História que hoje se desenham em diferentes academias e sobre que História ensinar, importa agora abordar a questão – *como ensinar História?* – a qual nos vai aproximando do núcleo essencial desta tese. Para responder a esta terceira questão, consideraremos quatro dimensões que devem ser analisadas de forma dinâmica, na medida em que todas elas se influenciam mutuamente:

- *Competências*
- *Conteúdos/Conceitos*
- *Metodologias* – os alunos
– o professor
- *Contexto*

Partimos do princípio de que o ensino da História deve ser promovido no sentido de desenvolver competências que emergem do processo de construção do conhecimento histórico. Esta é uma opção relevante que nos permite reforçar a hipótese que já foi enunciada anteriormente, de que as conceções de História e as finalidades do ensino da História influenciam as práticas dos professores, não só no capítulo das metodologias que optam por implementar, mas também na escolha dos conteúdos/conceitos que privilegiam. “Hay que insistir en que multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la

concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita” (Maestro González, 2001, p. 4).

Encontramo-nos, assim, na segunda dimensão. Já muito foi escrito neste trabalho sobre a História que deve ser hoje ensinada. Todavia, importa ainda analisar o conjunto de conceitos que assumem um papel central na construção do conhecimento histórico a nível escolar, ajustados às características dos alunos e às suas necessidades de desenvolvimento pessoal e social. “Se requiere predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès, 1994, p. 7).

Nos alunos, encontramos a terceira dimensão, que relacionamos diretamente com as metodologias que se podem implementar. *Que papel deve ser reservado ao aluno na sala de aula de História?* Na resposta a esta questão reside uma das componentes centrais das metodologias que poderão ser implementadas: a participação. Todavia, a participação ativa dos alunos depende da posição que o professor assumir dentro da sala, dos conteúdos que selecionar e da forma de os sequenciar, das atividades que propuser e dos espaços de liberdade que oferecer aos alunos, de modo a que estes sejam coautores da aula de História.

Finalmente, a quarta dimensão remete para o contexto em que decorre o processo de ensino e aprendizagem da História. *Quais as características dos alunos presentes na sala? O que caracteriza o meio que acolhe aquela escola e os bairros onde os alunos residem? Que relações se estabelecem ou podem estabelecer entre aquele meio educativo e os contextos mais globais em que se inserem: o país, o continente, o mundo?* O que ontem parecia distante está hoje mais próximo do que o vizinho que mora ao nosso lado.

As competências

Começemos por nos aproximar do conceito de **competência**, no sentido em que nos é apresentado por Perrenoud (1999, p. 7), isto é, “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para explicitar esta sua forma de abordar o conceito de competência, o autor exemplifica as ações que exigem a mobilização dos conhecimentos que importa adquirir, assimilar e apropriar ao longo dos processos

de ensino e aprendizagem, entre os quais, pela sua pertinência no âmbito deste estudo, importa “analisar um texto e reconstituir as intenções do autor” ou “construir uma hipótese e verificá-la” ou, ainda, “argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente” (Perrenoud, 1999, p. 7). Por outras palavras, considera-se que “uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como a outras competências mais específicas” (Perrenoud, 2001, p. 31).

Assim, competência é o que distingue a prática tradicional, que apenas tem o valor da memorização, da capacitação. É preciso dar um sentido à formação, ajustando o discurso e desenvolvendo o currículo com referência às competências, de modo a garantir o êxito do que se pretende (Gimeno et al., 2011, pp. 83-86).

Também não podemos deixar de ter em consideração que a abordagem do ensino e aprendizagem por competências encontra hoje um amplo consenso internacional, que não podemos ignorar, quando pretendemos “articular propuestas en las que se conceda prioridad a los contenidos extraídos de la vida que, tratados sistemáticamente, en entornos académicos, han de volver a la vida” (Escamilla González, 2009, p. 67). Neste sentido, a dicotomia «prática *versus* teoria» assume um novo sentido, na medida em que a prática é vista como uma continuidade natural no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; em síntese, trata-se de uma prática que se considera como “um saber en la acción, para la acción y sobre la acción” (Escamilla González, 2009, p. 67).

Face aos progressos económicos, culturais e científicos, o professor atual reconhece que ensina o aluno para o futuro. Em grande medida, as situações futuras que estes alunos irão experimentar, sendo desafiados a mobilizar a sua capacidade de aplicar conhecimentos práticos de resolução de problemas, serão efetivamente distintas das contemporâneas. Este é, aliás, um dos maiores desafios de qualquer professor: preparar os alunos para um futuro que ele próprio desconhece. Corresponder a esta necessidade implica ensinar os estudantes a aprender a aprender. Citando Gimeno et al. (2011, p. 68), para “aprender de que maneira aprender e de que forma autorregular a própria aprendizagem para enfrentar os desafios de um contexto tão aberto, cambiante e incerto”.

Foi longo o caminho percorrido que permitiu aqui chegar, do qual não podemos ignorar o Relatório da UNESCO (1996) – *Educação: um tesouro a descobrir* – e a proposta de Edgar Morin, de 1999, referindo-se aos *sete saberes necessários para a educação do futuro*. Estas foram duas portas que abriram a reflexão sobre a educação no século XXI.

A primeira, partindo da necessidade de aprendermos a viver num mundo unanimemente considerado como uma “aldeia global, mas no qual importa sermos “capazes de viver nas nossas comunidades naturais de pertença: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança”, identifica como questão central da democracia “saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade” (Delors, 1996, p. 13). E porque de democracia se trata, a educação deve dar um sentido à vida das pessoas, incentivando-as a participar e a “aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, activamente, num projecto de sociedade” (Delors, 1996, p. 52). Desta perspectiva resultou a conceção dos quatro pilares para a educação – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* –, que se deveriam constituir como as bases do conhecimento de cada ser humano.

Para Morin (2011, p. 19), existem sete saberes fundamentais “que la educación del futuro debería abordar en cualquier sociedad y en cualquier cultura: (1) “Compreender a natureza social e polissémica do conhecimento”, sendo este “construído socialmente e ao longo da história”; (2) “Aprender a integrar o conhecimento além dos limites das disciplinas”; (3) “Compreender a natureza da condição humana”, reconhecendo que o “ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”; (4) “Compreender a identidade global da espécie humana”, tomando consciência da sua identidade planetária; (5) “Aprender a viver na incerteza”; (6) “Aprender a compreensão e a empatia”, reconhecendo que aquela “é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana”; (7) “Compreender a ética do género humano”, entendendo o “indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie” (Gimeno et al, 2011, pp. 90-91). Em resumo, para Morin (2011, p. 22), trata-se de pensar a educação, reconhecendo o ser humano como uma entidade física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Esta ideia

de unidade do ser humano dilui-se numa educação vincadamente disciplinar, sendo, por isso, necessário restaurá-la de modo a “que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome consciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos” (Morin, 2011, p. 22).

Num texto que faz uma síntese de diferentes definições do conceito de competência, apresentadas por vários autores, Pagès (2012, p. 3) conclui que, em termos gerais, este conceito deve ser entendido como

una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente.

Associando o conceito de competência ao desenvolvimento do pensamento histórico, Santisteban (2010) identifica quatro tipologias de conceitos relacionados com as competências do pensamento histórico: (i) a construção da consciência histórico-temporal, (ii) as formas de representação da História; (iii) a imaginação/criatividade histórica; e (iv) a aprendizagem da interpretação histórica. Para este autor, pensar historicamente exige a capacidade de pensar no tempo e de ter consciência da temporalidade, requer a capacidade para a representação histórica, principalmente através da narrativa, solicita a imaginação para contextualizar e analisar os fenómenos, e pressupõe a interpretação das fontes e o conhecimento do processo de construção da ciência histórica.

Fica, assim, dado o mote para que, ao aprofundarmos o estudo das competências específicas da História, se dê particular atenção à sua convergência com o processo de «fazer história». Para isso, podemos recorrer ao discurso de dois autores que refletiram e escreveram sobre o ofício de historiador: um, português, José Mattoso (1933-...), outro, francês, Paul Ricoeur (1913-2005). Embora construindo discursos distintos, Mattoso e Ricoeur convergem na apresentação das mesmas três fases para o processo de construção do conhecimento histórico, profundamente

inter-relacionadas, a saber: fase da recolha e tratamento da informação a partir das fontes (documentos); fase da compreensão/explicação; e fase da produção/comunicação (Dias, 2017a, p. 69).

Na perspetiva de Mattoso (2019, p. 15), o primeiro momento da elaboração do discurso histórico remete para o exame das marcas e dos vestígios deixados pelo passado, que podem ter a forma de um pelourinho, barco de pesca, brinquedo ou, o que é mais correntemente considerado, de um documento escrito. Para Paul Ricoeur (2000, p. 169), esta fase que designa de “documental” caracteriza-se pela recolha de testemunhos a partir dos documentos disponíveis. Porém, os documentos não comunicam se não existir a arte de problematizar os objetos de estudo eleitos pelos historiadores.

Colocada a questão problematizadora e depois de realizada a seleção dos documentos e tratada a informação, o historiador está em condições de passar à segunda fase do processo de construção do conhecimento histórico – compreensão/explicação –, “celle qui concerne les usages multiples du connecteur «parce que» répondant à la question «pourquoi?»: pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi et non autrement?” (Ricoeur, 2000, p. 169). Para Mattoso (2019, pp. 21-22), este segundo momento refere-se à representação mental, resultado da sua convicção mais profunda de que o saber histórico não é um olhar comemorativo sobre o passado, mas uma forma de interpretar o presente.

Tendo como finalidade apreender a História na sua totalidade, esta segunda fase da operação historiográfica permite integrar os factos como elementos da realidade que nos propomos compreender e explicar, tendo em conta o lugar que ocupam no quadro de análise adotado. Deste modo, os factos deixam de ser entendidos como uma verdade absoluta, que traduz a realidade passada, para serem considerados como elementos a valorizar no modelo analítico que se vai construindo a partir do quadro conceptual que foi previamente definido (Dias, 2017a, p. 70).

Finalmente, o historiador está em condições de entrar na terceira fase do seu trabalho de artífice: a comunicação em História. No dizer de Ricoeur (2000, p. 171), trata-se da fase representativa, em que se coloca, sob a forma literária, o discurso que transmite o conhecimento aos leitores da História. Para Mattoso (2019, pp. 27-28), esta última fase de elaboração do texto histórico caracteriza-se pela construção de um

discurso que deve “ser rigoroso, objectivo, bem fundamentado” e, simultaneamente, “claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia, construtor de evidências”.

Assim, retomando a definição das competências específicas da História, consideramos que a cada uma destas etapas da construção do conhecimento histórico corresponde uma das competências específicas definidas em Portugal desde 2001, no então Currículo Nacional para o ensino básico (Tabela 2).

Tabela 2

Fases de construção do conhecimento histórico e a sua relação com as competências específicas do ensino e aprendizagem da História.

Fases de construção do conhecimento histórico	Competências específicas do ensino e aprendizagem da História
Recolha e tratamento da informação: as fontes	Recolha e tratamento da informação / utilização de fontes
Compreensão / Explicação	Compreensão / explicação histórica
Produção / comunicação	Comunicação em História

Nota: Cf. Mattoso (2019), Ricoeur (2000) e Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Esta clara sintonia não é, obviamente, fruto do acaso, mas resulta do facto de as competências específicas de uma determinada disciplina poderem ser definidas a partir das suas características enquanto saber científico.

Deste modo, consideram-se as seguintes competências específicas no âmbito do ensino da História, que devem estar no centro da prática do professor: (i) recolha e tratamento da informação / utilização de fontes; (ii) compreensão/explicação histórica; (iii) comunicação em História.

Ainda na finalidade de ensinar os seus alunos, é no âmbito do desenvolvimento destas competências que o professor poderá promover um ensino que integre as três dimensões do conhecimento histórico e do ensino e aprendizagem da História: problematização, totalidade e interdisciplinaridade.

O desenvolvimento destas competências específicas do ensino e da aprendizagem da História proporciona aos alunos os instrumentos fundamentais para ler a realidade social numa perspetiva histórica, bem como desenvolver o pensamento crítico e a consciência histórica.

No entanto, estes procedimentos só assumem toda a sua relevância quando se aplicam à análise de novas situações, principalmente quando estas incidem sobre «problemas sociais relevantes», próximos das preocupações, curiosidades e motivações das crianças e dos jovens. Pagès (2011, p. 78), dedicando-se à reflexão e estudo da Didática das Ciências Sociais, avança com este conceito para definir o modo como os conteúdos se podem organizar, a fim de gerir o currículo das Ciências Sociais no ensino básico, com a finalidade de desenvolver competências sociais e de cidadania.

No âmbito mais específico da História, a questão coloca-se na reafirmação da prioridade em trabalhar conteúdos de História contemporânea, mas promovendo nos alunos, em primeira instância, a capacidade de a interrogar, de levantar dúvidas, de debater e investigar, a fim de melhor compreender e interrogar o mundo em que vivem.

Os conteúdos/conceitos

No que diz respeito aos **conteúdos** da História a mobilizar no 2.º CEB, estes já foram abordados quando se ensaiou uma resposta à questão – *que História ensinar, hoje?* De recordar apenas que a tónica geral apontou para conteúdos que estivessem próximos da realidade social dos alunos, facilitando a formulação de questões relacionadas com o seu quotidiano, com as suas preocupações e com os saberes e experiências que transportam para dentro da sala de aula.

No capítulo dos conteúdos falta, contudo, avançar com a identificação de um conjunto de conceitos que, regra geral, são apresentados como nucleares, quando se trata de desenvolver processos de ensino e aprendizagem em História.

Embora pareça existir alguma unanimidade em torno deste assunto, Jenkins (2009) reclama a necessidade de ter sobre eles uma perspetiva crítica, pois nem sempre foram adotados os mesmos conceitos para traçar o quadro conceptual que subjaz ao ensino da História. Assim, os denominados conceitos históricos aparecem aos nossos olhos, pela pena

dos historiadores, como impessoais e objetivos, aos quais nos referimos com frequência como sendo os «núcleos» da História: tempo, causa e efeito; continuidade e rutura, empatia... O que é estranho, para este autor, é que seja a própria História a assumir que os seus conceitos sejam ahistóricos ou atemporais... quando, pelo contrário, a historiografia foi mobilizando conceitos diferentes ao longo do tempo, nas suas diferentes fases de produção, os quais se relacionam com os quadros ideológicos que os produzem.

Apesar de hoje se considerar que a formação de uma consciência histórica passa pela apropriação e manipulação dos conceitos tempo, causa e mudança, não podemos ignorar a existência de correntes historiográficas que fazem apelo a outros conceitos que poderão ser privilegiados na história escolar.

Na introdução ao seu livro sobre a História do século XX, Fontana (2017, p. 11) afirma que as “luchas colectivas de las sociedades humanas han sido motivadas ante todo por la esperanza de acceder a dos objetivos estrechamente asociados: la libertad y la igualdad”. Deste modo, este autor está a abrir-nos as portas para que outros conceitos sejam, também eles, associados ao quadro conceptual a desenvolver na sala de aula, se nos afastarmos da história-batalha e nos aproximarmos dos movimentos sociais dos homens e das mulheres que, regra geral, não ofereceram o rosto à História que protagonizaram.

Em síntese, começemos por reafirmar que o ensino da História deve assumir uma perspetiva que privilegie o desenvolvimento da capacidade de interrogar o presente, o que se traduz num convite à valorização da História contemporânea, a partir da qual será mais fácil de garantir o que foi definido pela província do Québec (Pagès, 2007b, p. 24)⁵: “interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórica, interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica, y construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia”.

A nossa noção de **tempo** paga ainda tributo à revolução científica de Newton e à sua teoria sobre o movimento dos corpos. O tempo físico,

⁵ Gouvernement du Québec. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté (Québec: Ministère de l'Éducation, 2006), 334-368 (Pagès, 2007b, p. 24).

que aqui estava em causa, é mensurável, embora seja imaterial e, por isso, não visível. O tempo é, em suma, uma construção do ser humano, um conceito que o ajuda a estruturar-se, a situar-se no mundo e a viver em sociedade (Solé, 2009, p. 31).

Quando pretendemos passar do tempo físico para o tempo histórico, a questão ganha novas complexidades, na medida em que este envolve, segundo Oakden e Sturt, citados por Solé (2009, p. 18), a conceção de um esquema de tempo universal, extensivo ao passado e ao futuro; o uso de datas como esquema simbólico; o conhecimento de características de diferentes épocas; e, a sequencialização das diferentes épocas. Assim, consideramos que esta forma de conceber o tempo histórico remete para duas dimensões fundamentais: a primeira centra-se na cronologia e na ordenação dos acontecimentos; a segunda refere-se à compreensão da sociedade como um processo de **mudança**.

Ao pretendermos relacionar a noção de tempo com o processo de desenvolvimento das crianças, inevitavelmente, começamos por recorrer aos estudos de Piaget (1946) para quem o tempo estava associado a outras duas noções que são nucleares no ensino e aprendizagem da História: **causalidade** e espaço. Ainda de acordo com Piaget (1946), as crianças percorrem três grandes etapas durante os seus primeiros 16 anos de vida, no sentido da construção da noção de tempo: (i) o tempo vivido, que corresponde às experiências diretas da vida do sujeito e que resulta das suas vivências; (ii) o tempo percebido que resulta de experiências situadas externamente, durações, representadas no espaço; (iii) o tempo concebido que se traduz em experiências mentais que prescindem de referências concretas (Garrido, 2004).

Todo este cúmulo de experiencias se le presentan de manera desorganizada y, como consecuencia, la acción educativa ha de procurar una programación de actividades de aprendizaje para ayudar a ir discerniendo estas categorías utilizando siempre la experiencia vivida del alumnado como punto de partida. Desde la experiencia vivida los acompañaremos didácticamente hasta el tiempo percibido en relación del tiempo concebido, desposeído este último de toda referencia concreta (Garrido, 2004, p. 248).

No entanto, existem estudos que hoje questionam esta conceção por etapas do desenvolvimento da noção de tempo. Roldão (1995, p. 12) dá voz a este debate em torno das teorias piagetianas do desenvolvimento. Barca (2001, p. 20) defende que os “estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível de catorze anos e vice-versa”.

De acordo com Trepát (2000, p. 43), é importante que os *professores* de História rompam com a conceção de tempo positivista, na prática docente. “La enseñanza de la historia también se ha de hacer eco necesariamente de este cambio de perspectivas temporales”. Numa tentativa de sistematizar a noção de tempo histórico, identificam seis dimensões: (i) eras e periodizações; (ii) tempos míticos, em especial os primordiais e os escatológicos; (iii) tempo de sucessão ou a ordem de surgimento dos factos; (iv) duração relacionada com a natureza dos diferentes factos históricos; (v) simultaneidade, especialmente das durações; (vi) ritmos (aceleração, travagens e retrocessos).

Reconhecendo que o tempo cronológico constitui a métrica do tempo histórico, importa não os confundir. Para o ensino do tempo histórico, define-se a finalidade de “construir, a través del aprendizaje de la historia y mediante actividades programadas, el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual” (Trepát, 2000, p. 48).

Santisteban (2007, p. 23) parte de uma perspectiva crítica, reconhecendo a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para o estudo e a compreensão do tempo histórico. Neste sentido, avança com uma proposta de estrutura conceptual para o seu ensino, tendo por finalidade melhor compreender “nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro”.

Desenvolvendo esta análise, para Santisteban e Pagès (2011, p. 233), as relações entre o presente, o passado e, em menor grau, o futuro, correspondem a uma finalidade do ensino da História, apontando duas perspectivas diferentes para desenvolver a noção de tempo histórico. A primeira corresponde a uma visão mais técnica e cronológica que, para alguns autores, “parece que el aprendizaje de la cronología es la finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia”. A segunda aposta num ensino mais vocacionado para o desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma educação cidadã:

a) la capacidad de “historiar” nuestras experiencias, es decir de comprenderlas en una dimensión temporal; b) la capacidad de contextualizar, de ubicar cualquier fenómeno humano y social en un tiempo, un lugar, una sociedad, etc; y c) la construcción de conceptos y la relación entre ellos como requisito para la comprensión y el significado de la historia y de la realidad (Santisteban & Pagès, 2011, p. 233).

Assim, a História não se pode reduzir à cronologia, sob pena de continuar amarrada ao positivismo oitocentista. Sem anular por completo o papel que a cronologia desempenha no processo de construção do conhecimento histórico e, também, no ensino e aprendizagem da História, importa reconhecer que a noção de tempo histórico é fundamental para desenvolver nas crianças a capacidade de compreender os fenômenos históricos, principalmente no que diz respeito às relações de **causalidade** e à identificação dos elementos de **mudança**.

A complexidade do conceito de **causalidade** histórica resulta, no essencial, da necessidade de demonstrar o quanto é difícil determinar a causa dos acontecimentos (Prats, 2014, p. 82). Associada aos processos de **mudança**, a explicação da causalidade dos fenômenos, partindo da linearidade causa-efeito (Cooper, 2002, p. 26), deve conduzir à identificação das causas múltiplas como forma de reconhecer a complexidade de um determinado facto que esteja a ser objeto de estudo. O desenvolvimento da noção de causalidade relaciona-se, deste modo, com a dimensão do «porquê» em história, tentando compreender e explicar “las causas que provocaron los cambios y, también, sobre los factores que los evitaron o los retrasaron” (Prats & Santacana, 2014a, p. 41).

No ensino básico, a sequencialização ajuda a ilustrar as mudanças históricas que se registaram na passagem do tempo, mas merecem também destaque as continuidades que podem ser observadas. Neste caso, o cuidado a ter é o de escolher uma escala de tempo que permita fazer essa mesma observação, conduzindo os alunos, posteriormente, a questionar e a explicar. Embora as crianças possam identificar as semelhanças e diferenças a partir de ilustrações, classificando, por exemplo, os utensílios representados, em muito antigos, antigos e modernos, importa ajudá-los a contextualizar as mudanças que observam, tentando compreender e explicar o que provocou essas mudanças. Por exemplo, as

crianças aprendem a formar conjuntos de objetos com características comuns. No contexto da História, isto significa que podem começar a ordenar «o antigo» e «o novo», assim como a dialogar sobre as razões que levam a colocar um determinado objeto num determinado conjunto (Cooper, 2002, pp. 26-28).

Tempo, causalidade e mudança são, deste modo, os conceitos fundamentais em que se alicerça o pensamento histórico, sendo que o ensino da História deverá contribuir para

dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente (Santisteban, 2010, p. 35).

É o desenvolvimento do pensamento histórico-temporal que permitirá às crianças e jovens desenvolver também a sua consciência histórica, capacitando para estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro. Santisteban (2010, p. 41), citando Rüsen, sublinha que a “conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas”.

As metodologias

De acordo com Prats e Santacana (2014b, p. 52), são quatro os métodos que podem ser usados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem da História: *expositivo*, *por descoberta*, *cíclico* e *regressivo*.

O *método expositivo* corresponde ao modelo tradicional centrado no professor e coloca o aluno numa posição passiva. É o mais comum no ensino da História, principalmente a partir do 5.º ano de escolaridade, com as sequências de aprendizagem apoiadas “con recursos visuales, como esquemas, cronologías, presentaciones en programas como el Power Point, imagines proyectadas, mapas históricos” (Prats & Santacana, 2014b, p. 53).

O *método pela descoberta* centra-se no aluno e concebe o ensino e aprendizagem como um processo em que o aluno é protagonista da sua

aprendizagem, seguindo um caminho previamente preparado pelo professor, nomeadamente “contando con toda la información, materiales y recursos que están preparados *ad hoc*” (Prats & Santacana, 2014b, p. 54). A grande finalidade deste método é “el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación adaptada, ya sea mediante *inducción* o *deducción* y, a menudeo, conduce a aplicaciones que podríamos decir de *resolución de problemas*” (Prats & Santacana, 2014b, pp. 54-55). O *método pela descoberta* pode recorrer a técnicas diversas de modo a abordar os temas históricos, nomeadamente a partir de uma situação problema, estudo de caso, trabalho de projeto, jogos de simulação e dramatizações (Prats & Santacana, 2014b, pp. 55-56).

Os outros dois métodos são o *cíclico* e o *regressivo*, mas pouco utilizados nas escolas portuguesas. O primeiro baseia-se numa sucessão regular de narrações que se apresentam sem interrupção e sempre na mesma ordem. Partindo de algumas noções cronológicas de personagens e acontecimentos mais significativos de um dado período, parte-se para a história nacional e depois para a história universal. O segundo, o *método regressivo*, retoma o “antiguo método socrático, que partiendo de situaciones reales actuales y de juicios de experiencia, retrocedía hasta llegar a juicios particulares, eliminando los elementos accidentales” (Prats & Santacana, 2014b, p. 62).

Uma primeira linha de orientação parece emergir destes modelos, se considerarmos a História que nos propomos ensinar, hoje, na educação básica: garantir o desenvolvimento de competências, colocando os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, e privilegiando a prática de atividades investigativas. Assim, a História deve ser trabalhada na sala de aula, incorporando a sua coerência interna, a qual lhe é dada pelo modo como se estrutura enquanto conhecimento científico do passado, isto é, incluindo os métodos e as técnicas do historiador (Prats & Santacana, 2014b).

Deste modo, pode-se garantir a centralidade do aluno de modo a que este seja capaz de aprender História, aprendendo a «fazer História». Citando Cândida Proença, Silva (2011, p. 31), sublinhamos que “estes objetivos só podem ser atingidos se o ensino da História partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórico. O aluno terá, pois, de aprender como se faz a História”.

Na valorização da centralidade do aluno, encontramos também Montserrat Oller (2011, p. 166), refletindo sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais no ensino primário espanhol. Para esta autora, ensinar e aprender Ciências Sociais é um processo complexo, que não se reduz à simples aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, deve ser dirigido para a exigente tarefa de interpretar a informação sobre factos e fenómenos que permitam a análise crítica da realidade social.

Para atingir esta finalidade, o professor deve adotar um modelo didático “en el que el protagonismo del aprendizaje sea del alumnado y que la información nueva sobre fenómenos sociales se incorpore a los esquemas de conocimiento que ya poseen” (Oller, 2011, p. 166). Para a concretização deste modelo didático, esta autora enuncia algumas estratégias a privilegiar para a reconstrução do conhecimento social, nomeadamente, a resolução de problemas, a simulação e o estudo de caso. Em Portugal, a opção por estas estratégias depende em grande medida do professor, mas seriam facilitadas se o programa da disciplina de HGP não seguisse um modelo tradicional concebido numa perspetiva de História positivista.

Uma segunda linha de orientação pode ser identificada. Os desafios que os atuais contextos socioculturais, fortemente marcados pela diversidade e por processos urgentes de integração social, levantam ao ensino da História remetem para a necessidade de proporcionar práticas pedagógicas que, de acordo com as políticas nacionais definidas, facilitem os processos de integração social, em particular aos alunos imigrantes.

Deste modo, reconhecemos à História este papel, particularmente relevante nas sociedades atuais, de contribuir para uma mais efetiva integração das crianças no processo educativo e, simultaneamente, de promover atitudes e valores no âmbito de uma educação cidadã, tendo em vista a sua participação cívica: “La metodología de enseñanza ha de procurar vehicular explícitamente el presente con el pasado para volver al presente y proyectarse al futuro. El desarrollo de la conciencia histórica es fundamental para la creación de una conciencia política y ciudadana” (Pagès, 2007b, p. 29).

Em síntese, reconhecemos à História um lugar importante na formação de crianças e jovens com um pensamento crítico que os habilite, não só a aceder ao conhecimento, mas, principalmente “para formarse una

opinión propia sobre la sociedad en la que viven que les permita intervenir con ella con criterio y coherencia” (Santisteban & Pagès, 2011, p. 173).

Deslocamos, deste modo, o ensino da História para a responsabilidade de “formar cidadãos activos de una sociedad democrática”, pelo que “la principal competencia a la que se debería aspirar desde la enseñanza de la historia es la competencia ciudadana” (Pagès, 2012, p. 5).

Esperemos que casi 20 años después un profesorado de historia competente sea capaz de convertir a los jóvenes en ciudadanos competentes, capaces de intervenir en la construcción de su mundo, de la democracia y de poner fin a las injusticias históricas. Esta podría ser la gran aportación de una enseñanza de la historia basada en la competencia ciudadana. ¿Seguirá siendo una utopía? (Pagès, 2012, p. 31).

Não obstante a crítica que se mantém contra o enciclopedismo, em muitos discursos sobre educação, o que prevalece é a preferência pela quantidade dos saberes transmitidos. Todavia, a construção da cidadania através do saber pressupõe, pelo contrário, “renunciar a dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial para a construir com mais lentidão, progressivamente, dialecticamente, às apalpadelas, através da investigação e do debate” (Perrenoud, 2002, p. 72).

Os contextos

Muitos dos contextos em que ocorrem as práticas de ensino encontram-se marcados pela diversidade sociocultural, o que constitui uma característica de muitas das sociedades europeias.

Para um professor de História, a sala de aula transforma-se, então, no ponto de encontro de muitas histórias individuais que se confundem com outras histórias da História. Histórias de filhos das migrações que unem territórios, muitos deles com laços antigos, mesmo que marcados por relações coloniais das quais herdaram uma língua comum. Filhos de migrantes que se aventuraram na travessia do Mediterrâneo; de migrantes de um longínquo país asiático; de migrantes de antigos espaços coloniais, muitos dos quais já detentores da cidadania portuguesa; de migrantes do leste europeu; de migrantes portugueses que, depois de duas ou três décadas de trabalho em França ou na Alemanha, regressaram a

Portugal. Neste breve exemplo, fica clara a relevância que os contextos educativos têm para o ensino e aprendizagem da História dentro de uma sala de aula que parece isolada do mundo, entre quatro paredes e de porta fechada, mas que, afinal, contém um imenso mundo lá dentro.

Esta é, à partida, uma das dificuldades com que se debatem os nossos professores, recém-formados ou já com alguns anos de profissão, quando lecionam num contexto com estas características. Uma realidade que existe em Portugal, mas que se repete em muitos países europeus. Dificuldades que começam quando o professor se vê na necessidade de trabalhar conteúdos e conceitos que irão ser lidos por cada aluno a partir das mais diversas referências culturais, alguns deles ainda experimentando dificuldades no uso da língua de acolhimento.

¿Cómo «dar clase»? O, dicho de otro modo, ¿qué pasado exponer ante unos alumnos que son en parte herederos de los vencedores españoles de la Reconquista (contra el islam), mientras que otros lo son de la Conquista (de América) y otros más descienden de los vencidos en esos episodios fundamentales de la historia ibérica? ¿Cómo explicar la expulsión de los moriscos a unos auditorios divididos entre cristianos y musulmanes? ¿Cómo presentar la conquista de América a unos alumnos cuyas memorias son inconciliables? La denuncia del «genocidio indígena» en América, sean cuales fueren sus fundamentos históricos, no concuerda con una tradición española que durante mucho tiempo se ha complacido en exaltar la «misión civilizadora» de los conquistadores del Nuevo Mundo (Gruzinski, 2018, pp. 55-56).

Fica o professor com o desafio de transformar o que parece, à primeira vista, uma dificuldade: um mar de histórias para explorar e, através delas, chegar à construção de uma consciência histórica que a todos e a cada um faça sentido, ajudando-os a ler o mundo em que vivem, a interpretá-lo e a transformá-lo. Porém, para aí chegarmos, importa que o ensino da História estimule a visita ao bairro onde a escola se situa, a visita ao Museu mais próximo, a identificação do nome das ruas circundantes da escola e o seu significado. A interação com o meio é essencial quando abordamos o contexto enquanto parte da resposta à questão de *como ensinar a História?* Fazendo referência a Barton e Levstik, Valencia

(2014, p. 60) considera que não se pode desvalorizar o enfoque socio-cultural do ensino da História, cujas intenções se enquadram num determinado contexto social.

Por seu lado, Pagès (2002, p. 257) vai mais longe ao enunciar aquele que considera ser o grande objetivo do ensino da História (e das Ciências Sociais), o qual surge, no dizer deste autor, como “contrasocializador”, pois visa preparar os alunos para que estes construam os seus conhecimentos, se integrem no seu mundo e que nele intervenham de forma democrática. Complementarmente, Fontana (2004, p. 26), do ponto de vista da educação, considera que a História deve ter como finalidade última reunir elementos que permitam aos alunos compreender os mecanismos sociais que geram a desigualdade e a pobreza. Retomando Pagès (2009c, p. 10),

La competencia social y ciudadana es clave para la formación de la personalidad de los niños y las niñas y de la juventud porque ha de vehicular aquellas capacidades y aquellos conocimientos que les permitan desarrollar su conciencia histórica –relacionar pasado, presente y futuro y sentirse en la historia–, su conciencia territorial y su espacialidad –saberse de un lugar y saber interrelacionar lo local con lo global, adoptando medidas que garanticen la sostenibilidad–, y su conciencia política democrática (Pagès, 2009c, p. 10).

Porém, sublinhemos que não existe ensino da História, com a intenção de desenvolver a competência cidadã, se este for descontextualizado do meio em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

O conjunto das relações entre o saber histórico e a Didática da História vão ganhando novas complexidades (Fig. 6).

Centrando aquelas relações nas práticas de ensino, vai sendo possível relacionar também as questões sobre a História que deve ser mobilizada no ensino básico (2.º CEB) e as metodologias a privilegiar, alicerçando o processo de ensino e aprendizagem da História numa prática que promova o desenvolvimento de competências; que selecione os conteúdos em função das questões sociais relevantes que, preferencialmente, os alunos sejam levados a identificar no presente; que garanta a participação ativa dos alunos; e que integre as características do contexto educativo em que decorre a prática de ensino.

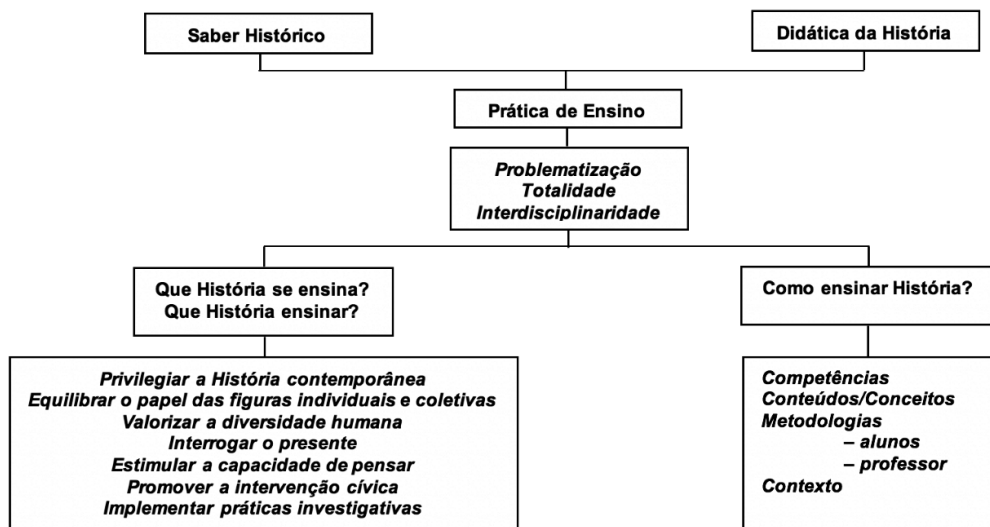


Figura 6: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão 3).
Do autor.

4.4. COMO ENSINAR A ENSINAR HISTÓRIA?

Uma vez respondidas as três questões iniciais que orientaram esta análise crítica à História que se ensina e que se poderia ensinar na sala de aula no ensino básico, fica em aberto a última interrogação, que se centra no papel da Didática da História enquanto área de investigação e conhecimento a integrar no currículo da formação de professores.

Parafraseando Joan Pagès (2000a), ensinar o ofício de ensinar História é a principal função da Didática da História na formação inicial. Para além da Didática da História, outras didáticas específicas fazem parte do plano de formação, todas elas dedicadas à análise e à reflexão sobre o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos de cada uma das áreas do saber.

Como se viu anteriormente para o caso da História, o conhecimento científico e a sua didática são as duas vertentes que a formação de professores deve contemplar, reconhecendo e valorizando o modo como se devem articular entre si na prática docente. A estas associam-se o conhecimento psicopedagógico e sociológico, que oferecem saberes

fundamentais para compreender as dimensões e dinâmicas que se desenvolvem dentro da sala de aula, desde a seleção dos conteúdos até aos modos de avaliação, passando pelas metodologias de ensino adotadas.

No entanto, virando a nossa atenção para o domínio de uma didática específica – Didática da História – o que importa neste momento sublinhar é que as práticas do professor, no processo de construção do ensino e aprendizagem num determinado contexto, dependem, fundamentalmente, das escolhas ou, melhor dizendo, da sua capacidade de fazer escolhas.

Abordando a questão da utilização de fontes históricas na sala de aula, Pagès (2000a, p. 6) sublinha o que considera ser o essencial, que se joga no saber “seleccionar y secuenciar los contenidos que a través de estas fuentes pueden enseñarse, qué problemas puede generar su aprendizaje y cómo intentar superarlos”. Neste sentido, a grande finalidade de um currículo de formação de professores (de História) centra-se em preparar os estudantes para o exercício de uma profissão – professor (de História) – mobilizando os conhecimentos científicos que desenvolvam a capacidade de refletir criticamente e de tomar decisões: “un curriculum cuya finalidad ha de ser preparar al profesorado para que sea capaz de ejercer su profesión – enseñar Ciencias Sociales – disponiendo de aquellos conocimientos que lo conviertan en un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica” (Pagès, 2007a, p. 9).

Reportando-se ao *National Council Social Studies*, de 2004, Pagès (2012, p. 29) apresenta um exemplo das competências a desenvolver na formação de professores de História. Dispensando a reprodução da lista, pela sua extensão, deixa-se a recomendação da sua consulta por todos aqueles que desejem abordar esta problemática. Da leitura que dela se faz, as competências formuladas centram-se nos seguintes vetores associados ao conhecimento histórico:

- pensamento cronológico / periodização;
- compreensão histórica / narração histórica / análise e interpretação históricas;
- conhecimento histórico / investigação histórica;
- problematização do passado;
- conteúdos históricos.

A estes núcleos de competências, não podemos deixar de assinalar também a comunicação que Pagés (2004, p. 157) desenvolve num outro texto anterior, sublinhando que ensinar é comunicar, devendo-se ter em conta:

a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes.

Incorporando os diferentes contributos que os vários autores nos oferecem, e mobilizando também a nossa experiência acumulada na área da formação inicial de professores de História, podem ser definidas as competências a considerar quando se define um plano de formação inicial, no âmbito da Didática da História. Deste modo, avança-se com uma resposta possível a esta última questão – *como ensinar a ensinar História?* – identificando oito competências:

- analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica;
- gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada;
- dar significado e relevância à aprendizagem da História;
- analisar criticamente o saber que se ensina;
- assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens;
- organizar o ensino da História, fazendo História;
- promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História;
- ser consciente da função social do ensino da História.

Analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica

Na formação de professores, no âmbito de uma didática específica, o plano curricular deve integrar a análise crítica dos documentos oficiais

que orientam o ensino da História, como os programas e as metas curriculares definidas pela tutela, no sentido de contribuir para a formação de um “profesional que sea capaz de interpretar las normativas legales desde los fundamentos de la disciplina que va a impartir” (Souto, citado por Pagès, 2000a, p. 8).

O professor deve saber posicionar-se na dimensão política da sua profissão, para o que a História, enquanto área do conhecimento, disponibiliza algumas ferramentas preciosas para assumir e tomar decisões dentro da sala de aula. É neste espaço que o docente pode exercer a sua liberdade de escolha, desde que o faça de forma fundamentada e crítica, e desde que se assuma como um gestor e decisor do currículo.

Gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada

No âmbito de uma didática específica como a História, cada vez mais a escola e os professores são chamados a assumir a responsabilidade de conceber o currículo de forma diferenciada e contextualizada.

Concebendo o currículo como projecto contextualizado e diferenciado... o desenvolvimento curricular assume uma nova feição. Trata-se cada vez mais de decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem – incluindo a dimensão da transposição didáctica do saber, mas não se esgotando nela – em função da utilidade para os alunos – o para quem e o para quê (Roldão, 1999, p. 38).

Não sendo uma proposta inédita, esta mudança na prática da profissão docente ainda está por cumprir. Os professores continuam, salvo algumas exceções, a assumir mais o papel de funcionários cumpridores do currículo prescrito do que de professores críticos, gestores e decisores do currículo. Esta capacidade de agir sobre o currículo, tomando decisões sobre o quê, o como e o porquê ensinar implica, previamente, o desenvolvimento de competências no sentido de ler a realidade da sala de aula e as especificidades do contexto em que se insere a sua ação, diferenciando e contextualizando: “preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro

determinado (Pagès, 2004, p. 157). Mais uma vez, a História oferece ao professor algumas ferramentas para que possa fazer esta opção, mas esta, só por si, não é suficiente, devendo promover-se práticas profissionais colaborativas dentro da escola (Roldão, 1999) e alicerçadas na metodologia de projeto que garantam a definição de objetivos e estratégias que resultem de um diagnóstico assente na caracterização dos alunos, da escola e do meio envolvente.

Dar significado e relevância à aprendizagem da História

Esta capacidade de interrogar e analisar o contexto de intervenção pedagógica constitui um fator essencial para ler e interpretar as necessidades, os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, para dar significado às aprendizagens.

Relembrando a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel, Silva e Schirlo (2014, p. 38) definem aprendizagem significativa como

o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

Assim, para Ausubel, os novos conteúdos só ganham significado para os alunos se for estabelecida uma relação com as estruturas cognitivas já existentes, resultantes de aprendizagens anteriores. Para que este processo tenha lugar na sala de aula, Ausubel, segundo Arends (1995, p. 272) considera que o professor tem de reunir duas condições:

- 1) expor a matéria para aprender numa forma potencialmente significativa, salientando, e não meramente listando como factos, as principais ideias e conceitos, de acordo com os conhecimentos actuais;
- 2) descobrir formas de ligar as novas matérias ao conhecimento e às estruturas cognitivas anteriores dos estudantes e preparar o pensamento deles de modo a que possam receber a nova informação.

Associado a este conceito de aprendizagem significativa, poderá ser equacionado ainda o conceito de relevância curricular, recusando uma versão simplista que o associa a um currículo mais simples, mais próximo ou mais prático, mas adotando uma dupla perspectiva: “(1) a existência de significado social e pessoal do que se ensina para quem aprende e (2) a utilização, num conjunto de domínios muito diversos, daquilo que é ensinado e aprendido” (Roldão, 2013, p. 19).

No âmbito do ensino das Ciências Sociais e da História, o que está em causa é a capacidade de o professor “ponerse en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de ‘tejer’ y ‘destejer’ ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos” (Rozada, citado por Pagès, 2000a, p. 10). A concretização desta perspectiva, no domínio da História, implica, (i) incorporar os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, construído a partir das mais variadas fontes de informação a que hoje têm acesso, incluindo, não só, a escola e a família, mas também a rua, os amigos e, por exemplo, o clube onde praticam desporto; (ii) privilegiar, na sala de aula, um ensino que se associe à história da família ou à história local, e a temas da história contemporânea (Pluckrose, 1996; Prats, 2014).

Analisar criticamente o saber que se ensina

Ninguém questiona que para saber ensinar é preciso “saber”. Nem, tão pouco, se pode deixar de reconhecer as diferenças que existem entre o conhecimento histórico e a história escolar. Assim, esta é uma condição necessária, embora não seja uma condição suficiente. A primeira exigência que se faz a um professor de História é que saiba História, e os cursos de formação inicial de professores devem garantir esta componente da formação científica:

una de las demandas primeras que le aparece a un profesor de historia son los conocimientos sobre la disciplina. La enseñanza de la historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Evidentemente, los espacios

curriculares de formación disciplinar son fundamentales en cualquier carrera docente, ya que todo profesor de historia para poder enseñar debe antes que nada saber historia (Andelique, 2011, p. 259).

Todavía, esta é uma questão mais complexa do que aparenta ser. Não é suficiente o “saber”. É preciso ir mais longe e reconhecer o processo de construção desse saber e a função social que ele ocupa na escola e no desenvolvimento de cada um dos alunos (Pagès, 2000a). Relembre-se a recomendação deixada por Morin (2011), já anteriormente referida, sobre a importância de se saber como se conhece o conhecimento.

Uma das questões centrais da profissão de ensinar História relaciona-se com o valor epistemológico do que se ensina e porque se ensina. Só deste modo o estudante e futuro professor poderá fazer as suas escolhas de forma fundamentada no que diz respeito aos conteúdos e conceitos que se propõe ensinar, às diferentes interpretações que um determinado fenómeno pode recolher e às metodologias de ensino a adotar na sala de aula.

Entre os conceitos estruturantes do pensamento histórico, relembremos aqueles que já foram por nós identificados anteriormente: tempo, causalidade e mudança.

Ao tempo histórico associam-se as noções de estrutura/sincronia, processo/diacronia, diferentes temporalidades, periodização, duração e conjuntura (Andelique, 2011, p. 259).

À causalidade, conceito de elevado grau de complexidade, que exige uma atenção redobrada sobre o nível etário dos alunos, importa associar a explicação das causas de um determinado fenómeno, assim como os fatores que o poderão ter acelerado ou retardado.

Aos diferentes conteúdos e temas abordados devem também ser associados os conceitos de mudança/continuidade, identificando o que mudou e o que permaneceu, rupturas e continuidades que ocorreram, mesmo nos momentos de mais profundas transformações políticas, económicas e sociais (Prats, 2014, p. 40).

A estes conceitos, Andelique (2011) e Prats (2014) acrescentam os sujeitos históricos, individuais ou coletivos, que terão desempenhado um papel mais relevante ou significativo num determinado momento ou processo histórico. Mas, como já tivemos ocasião de sublinhar, importa

valorizar as personagens que a História tornou invisíveis, as mulheres, as minorias, os vencidos e todos os que não deixaram a sua voz gravada nos anais da História que se constrói e ensina.

En la enseñanza de la historia no se puede ser neutral ni imparcial. Por el contrario, exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Esto implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos ¿Para qué puede ser útil conocer la historia? ¿Qué sentido tiene saber historia? (Andelique, 2011, p. 260).

Em síntese, a análise crítica do saber pressupõe a capacidade de problematizar o conhecimento, o que nos remete para o essencial da operação histórica, tal como hoje é entendida por várias correntes historiográficas europeias, e que já foi assinalado em pontos anteriores deste estudo. Assim, a uma História problematizadora deverá corresponder, na história escolar, uma prática de ensino que ajude os alunos a questionar a realidade e o conhecimento que mobilizam para a ler e interpretar. E, a Didática da História tem a responsabilidade de formar os futuros professores no sentido de desenvolver esta competência.

Un profesor o una profesora que quiera cambiar su práctica ha de plantear el conocimiento histórico de manera problemática. Ha de dar oportunidades al alumnado para discutir el problema, analizar las fuentes y las evidencias existentes, buscar argumentos y contra-argumentos, construir sus propias interpretaciones, construir textos narrativos sobre el desarrollo y la interpretación del problema, exponer oralmente sus conclusiones, debatirlas con los demás, etc... (Pagès, 2007b, pp. 28-29).

Assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens

A perspetiva de analisar criticamente o conhecimento histórico, problematizando-o, não é uma competência exclusiva do professor. Também os alunos devem ser colocados perante experiências de aprendizagem em que são convidados a interrogar as fontes, os fenómenos, os eventos, as figuras históricas, os conceitos que são abordados nas aulas.

Esta prática de questionar o conhecimento histórico passa, em primeiro lugar, por um professor que sabe organizar um momento expositivo, sempre que este é considerado relevante na planificação que faz da aula, mas que vai mais além desta prática mais tradicional. Exige um professor que abra as aulas aos alunos, transformando-os nos protagonistas da sua própria aprendizagem. Para que tal aconteça, “el profesorado ha de confiar, en definitiva, en las capacidades del alumnado para aprender (Pagès, 2007b, p. 29). Também por isso, o professor de Didática da História tem de acreditar na capacidade dos seus estudantes em serem professores de História competentes.

A relação de confiança é nuclear num processo formativo ou de ensino e aprendizagem, principalmente se o professor abandonar o centro da aula, oferecendo-o aos alunos. Este novo papel que deve ficar reservado ao professor de História exige dele muito mais do que é pedido quando opta por uma aula mais expositiva:

pasa por preparar muy bien sus clases, los materiales y las actividades que proponga a su alumnado y por asumir que el alumnado sólo aprende historia si construye su conocimiento personalmente, con la interacción y el apoyo del profesor y de sus compañeros y compañeras (Pagès, 2007b, p. 28).

Em segundo lugar, a problematização do saber que se ensina e aprende passa pela capacidade de implementar um modelo que coloque a tónica na aprendizagem pela descoberta ou, dito de outro modo, que aproxime as aulas de História da implementação de “oficinas de História”, onde o aluno experimenta “fazer História”.

Ensinar História, fazendo História

Ao oferecermos ao professor o lugar de dinamizador das aprendizagens, importa refletir sobre o significado deste novo papel reservado aos docentes que têm a responsabilidade do ensino da História na educação básica.

Tendo por finalidade que o aluno seja levado a participar em experiências de aprendizagem que favoreçam a construção do seu conhecimento, tal implica conceber as aulas de História numa lógica investigativa,

dinamizando, entre os alunos, práticas de pesquisa, levando-os a problematizar; consultar fontes; recolher, selecionar e tratar a informação; compreender os fenômenos; e, comunicar os resultados da sua investigação.

No entanto, para que esta prática pedagógica seja possível, os estudantes da formação em História e Didática da História devem experimentar o mesmo processo. Assim, na formação inicial, nas diferentes unidades curriculares disponíveis, deve-se promover as competências investigativas dos futuros professores, pois quem não sabe investigar não pode ensinar a investigar ou, dito de outro modo, quem não aprende, investigando, não ensina, investigando.

Não estando a ser formados para a profissão de historiadores, os estudantes que frequentam os cursos de formação inicial de professores podem e devem experimentar, ao longo da sua formação, os processos de construção do conhecimento histórico, refletir sobre eles e sobre os saberes construídos, assim como sobre as competências que se podem desenvolver nas crianças e nos jovens, nos diferentes níveis de ensino.

Deste modo, podemos contribuir, na formação inicial, para que se rompa com as práticas mais rotineiras, que se traduzem na transmissão de conhecimentos, no uso abusivo do manual escolar, no apelo quase exclusivo à memorização, no silêncio do aluno e no monólogo do professor.

De acordo com Prats e Santacana (2014, p. 54), são vários os formatos que podem ser adotados para a implementação do método pela descoberta: situação-problema, estudo de caso único, trabalho por projetos, jogos de simulação, dramatizações e trabalho de campo. Outros formatos podem ainda ser encontrados, mas, todos eles,

deben primar el trabajo de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y la indagación como principal estrategia para conseguirlo. En este método, el profesor es un conductor, orientador, sintetizador del conocimiento, evaluador, dinamizador y controlador del proceso y, sobre todo, «cocinero» de la estrategia y proveedor de los ingredientes de los «platos» que deben ser cocinados. Su tradicional papel de emisor de la información y poseedor, junto al libro de texto, de «todo» el conocimiento pasa a un segundo término (Prats & Santacana, 2014, p. 56).

À Didática da História é atribuída a responsabilidade de formar os futuros professores no sentido de serem “cozinheiros de excelência”.

Promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História

Os diferentes autores que identificam os principais problemas que ocorrem nas práticas do ensino da História confirmam a visão que tem vindo a ser construída nos últimos anos, através da atividade docente nos cursos de formação inicial de professores da ESELx e, mais concretamente, no acompanhamento às práticas de ensino supervisionadas.

Andelique (2011) é um desses autores que nos apresenta aquelas que ele considera serem as dificuldades que se detetam hoje nas salas de aula:

la falta de interés de los alumnos por la historia y las ciencias sociales, la memorización y la reproducción de información sociohistórica de libros de textos como estrategia básica de aprendizaje con escaso anclaje conceptual de análisis, las limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, la desvalorización social de la educación, la persistencia de estereotipos en las representaciones sobre lo social y lo histórico que obstaculizan los aprendizajes, dificultades en la comprensión de conceptos estructurantes propios de la disciplina como son el tiempo histórico, la explicación y las fuentes, la escasa utilización de propuestas de enseñanza basadas en las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica, la ausencia del historiador-autor en las aulas” (Andelique, 2011, p. 257).

Este retrato revela-nos o quanto o ensino e aprendizagem da História se mantém distante de uma abordagem centrada no desenvolvimento das competências essenciais da História. O que também não nos deve surpreender por completo se, tal como Pagès (2012), considerarmos que esta opção exige que os professores tenham sido formados nesta mesma perspetiva de desenvolvimento de competências no domínio do saber histórico.

Para que el alumnado pueda desarrollar competencias básicas en historia, previamente el profesorado ha de haber sido formado en ello. Y debe

haber desarrollado sus propias competencias profesionales, entre otras, su competencia didáctica. Por esta razón, es frecuente que las reformas que se están realizando de los planes de estudio de la formación del profesorado se realicen utilizando el modelo de currículo por competencias (Pagès, 2012, p. 29).

Ensinar História a fazer História só é possível se pensarmos num ensino centrado no desenvolvimento de competências, as quais já foram definidas em capítulos anteriores deste estudo, mas que merecem ser aqui recordadas: recolha e tratamento da informação / utilização das fontes; compreensão / explicação histórica; comunicação em História.

Estamos, assim, perante o desafio de integrar nas diferentes unidades curriculares, lecionadas nos cursos de formação inicial de professores, o desenvolvimento destas competências, na formação oferecida no domínio da Didática da História. Este desafio implica que os estudantes sejam capazes de (i) refletir sobre o conceito de competência; (ii) refletir sobre a origem das competências essenciais da História no seio do processo de construção do conhecimento histórico; (iii) planificar sequências de ensino e aprendizagem, explicitando as competências que é suposto serem desenvolvidas; (iv) identificar as transversalidades das competências essenciais da História com outras áreas do saber, dando particular destaque à Geografia.

Esta relação de proximidade entre a História e a Geografia expressa-se no facto de estas integrarem as duas áreas disciplinares do currículo do ensino básico em Portugal: *Estudo do Meio* (1.º CEB); *História e Geografia de Portugal* (2.º CEB).

Neste sentido, na ESELx, o trabalho desenvolvido conduziu à definição de um conjunto de competências transversais, tendo-se chegado à formulação de sete competências histórico-geográficas (Hortas & Dias, 2017b; Dias & Hortas, 2018). Este é um projeto que ainda não está concluído, estando a ser equacionada a inclusão de uma oitava competência no domínio da educação para a cidadania global e do desenvolvimento sustentável:

- A. utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;
- B. seleccionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;

- C. localizar, no espaço e no tempo, fenômenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- D. contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenômenos que ocorrem nas sociedades;
- E. conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;
- F. mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;
- G. mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

O trabalho implementado nas unidades curriculares de Didática da História e da Geografia em torno destas competências visa, essencialmente, alterar a conceção das aprendizagens e introduzir mudanças nas práticas de ensino, numa fase em que os estudantes estão a ter as suas primeiras experiências de trabalho docente.

Tendo por referência Legendre e Tutiaux-Guillon, Pagès (2009a, pp. 3-4) sublinha que esta abordagem visa, fundamentalmente, dar mais significado e pertinência às aprendizagens realizadas na escola, envolvendo diretamente o aluno.

O paradigma pedagógico positivista deve dar lugar ao paradigma construtivista crítico, promovendo-se um ensino em que os estudantes são envolvidos em métodos ativos, confrontando-se com a pluralidade de interpretações e refletindo sobre o processo de construção do conhecimento. É pela sua participação nestes processos de ensino e aprendizagem que os estudantes desenvolvem também competências cidadãs.

Ser consciente da função social do ensino da História

Apesar da formação cidadã ocupar, desde há muito tempo, um lugar nuclear na discussão em torno da definição das finalidades do ensino e aprendizagem da História e das Ciências Sociais em geral, nem sempre está presente, de forma explícita “en la definición de los perfiles de egreso, en el diseño de los planes de estudio o en la determinación de objetivos y contenidos de los cursos que dan forma a los programas de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales” (Bravo, Valencia & Villalón, 2018, p. 233).

De acordo com o que se tem vindo a analisar em função das competências a desenvolver na formação inicial, as competências cidadãs emergem quando o ensino e a aprendizagem promovem, através do recurso a métodos ativos, uma participação reflexiva e crítica dos estudantes nas diferentes fases de construção do conhecimento. Em última análise, dando o protagonismo aos estudantes e assumindo o professor o papel de dinamizador das aprendizagens, a sala de aula transforma-se, implícita e explicitamente, num espaço de exercício democrático. Deste modo, o ensino da História, numa lógica de desenvolvimento de competências, garante o cumprimento da sua principal finalidade: formar democraticamente as crianças e os jovens para o exercício pleno de uma cidadania crítica, porque refletida, fundamentada e transformadora da realidade social.

Mais uma vez, os futuros professores ficarão mais habilitados a seguir este caminho se, enquanto estudantes, vivenciarem experiências formativas em que também eles são protagonistas da construção do seu conhecimento sobre a profissão de ser professor (de História).

ser profesor de historia implica asumir un rol que excede la enseñanza de la disciplina, en tanto somos trabajadores intelectuales integrantes de un colectivo que tiene sus propias problemáticas institucionales y laborales. En este sentido, pensar el rol docente requiere contextualizar la realidad educativa donde se inscribe nuestra labor. Y este trabajo que realizamos cotidianamente en las aulas puede tomar básicamente dos caminos: el de la reproducción del sistema o el de la transformación (Andelique, 2011, p. 260).

Contudo, as aspirações das Ciências Sociais e, em particular, da História, em participar na formação cidadã de crianças e jovens, a partir da escola, implica que cada professor, individualmente ou no seu coletivo de escola, reflita sobre algumas questões prévias; *que cidadão? que sociedade? em que contexto? como fazê-lo?* Esta finalidade da educação, e do ensino das Ciências Sociais em concreto, só poderá ser cumprida se for possível, primeiro, dar resposta àquelas perguntas e, segundo, garantir coerência entre este objetivo de formar cidadãos críticos, porque refletidos e participativos, e as práticas, na sala de aula e na escola, onde a atividade docente é exercida.

Formar professores de História habilitados para promover estas competências, para além das suas próprias experiências formativas vivenciadas enquanto estudantes, implica também promover o ensino da História a partir dos problemas do presente, do mundo em que vivemos e das relações sociais envolventes. Reconhecendo a complexidade das sociedades humanas, torna-se imperioso incorporar no ensino da História os problemas sociais que dela derivam: raça e etnicidade, género e orientação sexual, classe e religião, entre muitos outros (Pagès, 2009b). Retoma-se assim, a questão: *que História ensinar, hoje?*

Uma vez ensaiada a resposta à quarta e última questão, ficando definidas as competências a desenvolver durante a formação inicial de professores de História e as respetivas áreas de formação, é possível finalizar o esquema conceptual que acompanhou a primeira parte do estudo sobre as *Práticas e Conceções da História e da Didática da História na Formação de Professores (2.º CEB)* (Fig. 7).

Na segunda parte, teremos ocasião de cumprir o subtítulo desta tese: *o estudo-caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*.

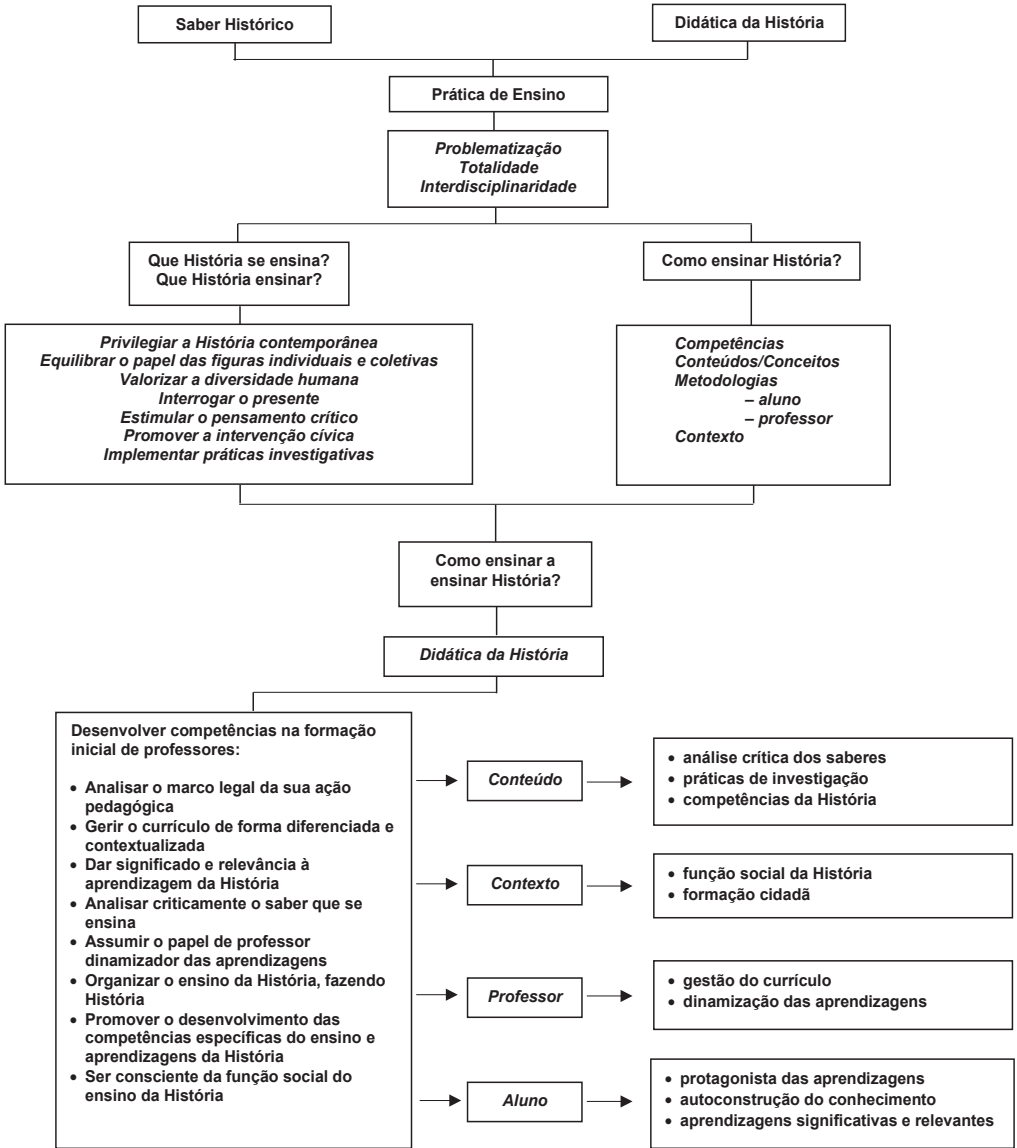


Figura 7: Saber histórico, didática da História e formação de professores (versão final).
Do autor.

PARTE II

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA NA ESEL_x

ESELx E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A Escola Superior de Educação localiza-se no Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa. Funciona num edifício que começou a ser construído em 1916, seis anos após a implantação do regime republicano em Portugal, que tinha como uma das suas mais importantes promessas reformistas alterar o sistema educativo português e recuperar da grave situação de baixa escolaridade e de uma elevada taxa de analfabetismo.

Com a implantação da República em Portugal, a 5 de outubro de 1910, a educação ocupou um lugar central nos programas políticos dos governos republicanos, promovendo a formação de um novo cidadão para uma nova sociedade.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torna-la um conjunto harmónico e conjugado de forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude (...) Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.⁶

Foram criadas pelo país escolas públicas primárias, para as quais era necessário formar professores competentes, o que exigia dar seguimento

⁶ *Diário do Governo*, n.º 73, de 30 de março de 1911.

às ideias que já se haviam consolidado na segunda metade do século anterior, sobre a necessidade de garantir uma formação relativamente longa, integrada em instituições especialmente vocacionadas para esse fim.

Em 1862, entrou em funcionamento a Escola Normal Primária de Marvila (Lisboa), com a finalidade de formar professores de instrução primária para trabalhar com crianças do sexo masculino; e, em 1866, começou a funcionar a Escola Normal Primária para o sexo feminino, instalada no Calvário (Lisboa).

Foi a junção destas duas escolas que deu origem, “em 1914, à Escola Normal Primária de Lisboa que, em 1918, se transfere para o actual edifício de Benfica⁷. Em 1930, na transição da Ditadura Militar para o Estado Novo, estas escolas são rebaptizadas, passando a ser designadas, até à sua extinção, por Escolas do Magistério Primário” (Pintassilgo & Serrazina, 2009, p. 9). Da Escola do Magistério Primário de Lisboa nasceu, em 1985, a Escola Superior de Educação de Lisboa, ocupando o mesmo edifício que começou a ser construído em 1916.

Dando continuidade a esta longa tradição, atualmente, a ESELx oferece os cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, de acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014⁸.

O primeiro ciclo de formação é concedido pela Licenciatura em Educação Básica (LEB), cujo plano de estudos ficou estabelecido no Despacho n.º 14905/2014⁹, de 26 de novembro de 2014. O segundo ciclo de formação envolve o curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP).

Em qualquer um destes cursos, a formação dos estudantes da ESELx inclui uma vertente de História que está presente nas diferentes componentes de formação:

⁷ Sobre a história deste edifício aconselha-se a leitura de um trabalho recente, produzido por um professor da ESELx: Ferreira, N. M. (2018). *A Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁸ Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, pp. 2819-2828.

⁹ Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro de 2014. *Diário da República*, II Série, N.º 237, pp. 30757-30759.

- a área de docência que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento”¹⁰;
- a didática específica dirigida para “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência”¹¹;
- a iniciação à prática profissional que, em síntese, é concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”¹², na qual se inclui o ensino e a aprendizagem da História.

No sentido de analisar, com mais detalhe, o espaço reservado à História na formação inicial de professores, daremos destaque a estes dois cursos: a LEB e o MPHGP, centrando a nossa atenção, num primeiro momento, nos objetivos e conteúdos previstos nas fichas de unidade curricular (FUC), vulgarmente designadas por “programas” das disciplinas ou unidades curriculares (UC).

5.1. A HISTÓRIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

No plano de estudos da LEB, a História está presente em três UC que pertencem à área da docência: *Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social* (PIRS), *História e Geografia de Portugal I* (HGP I) e *História e Geografia de Portugal II* (HGP II). No âmbito das didáticas específicas, a Didática da História está inserida na unidade curricular de *Didática do Estudo do Meio* (DEM). A unidade curricular PIRS é lecionada no 1.º semestre do 1.º ano da licenciatura; HGP I é lecionada no 1.º semestre

¹⁰ Art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

¹¹ Art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

¹² Art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

do 2.º ano; e, no 3.º ano, são lecionadas as unidades HGP II (1.º semestre) e DEM (2.º semestre). Com exceção da DEM, as restantes UC inserem-se na proposta de formação no domínio das Ciências Sociais, introduzida no novo plano de estudos que entrou em vigor no ano letivo 2014-2015¹³.

A unidade curricular **PIRS**, com 9 ECTS¹⁴, é lecionada por docentes de três domínios científicos da ESELx: Português, Matemática e Ciências Sociais. Trata-se de uma unidade curricular inovadora, introduzida no processo de renovação do plano de estudos do LEB, que se realizou em 2013/2014, e que tem como objetivos (A) compreender, analisar e problematizar a realidade social e cultural; (B) apresentar opiniões fundamentadas; (C) construir uma visão integrada sobre o real; (D) pesquisar, tratar, produzir e divulgar informação¹⁵.

Partindo de problemas da realidade social, identificados pelos estudantes num processo participado, a equipa docente multidisciplinar desenvolve um percurso formativo com a intencionalidade de introduzir a atividade investigativa no início da formação inicial dos futuros professores e educadores. Mas não só: trata-se de desenvolver a capacidade de problematizar, inerente ao processo investigativo, a partir de questões relacionadas com o quotidiano dos alunos e por eles identificadas. Os estudantes são convidados a elaborar um projeto de investigação sobre um tema que escolhem livremente e para o qual definem uma questão central e questões secundárias que orientam a sua pesquisa, devendo, na medida do possível e de acordo com as suas escolhas, integrar as diferentes áreas do saber. Para além das aulas teóricas, com um carácter mais expositivo, a maior parte das sessões são dedicadas ao acompanhamento, apoio e supervisão de cada um dos grupos de trabalho.

No que diz respeito à História, ela surge aqui integrada em duas áreas formativas/áreas de saber que, por sua vez, se integram mutuamente: por um lado, a História encontra-se inserida no campo científico das Ciências Sociais, perspetivada numa lógica interdisciplinar para a qual concorrem

¹³ Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro.

¹⁴ ECTS: European Credit Transfer System.

¹⁵ Cf. FUC de Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social (PIRS), 2017-2018.

também os saberes geográficos, antropológicos e sociológicos, embora acentuando-se a vertente histórico-geográfica; por outro lado, as Ciências Sociais integram-se numa perspetiva ainda mais alargada para a qual concorrem os saberes dos domínios do Português e da Matemática (Fig. 8).

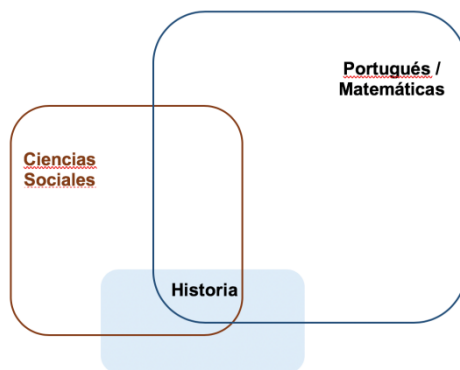


Figura 8: A História na UC de *Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social*.
Do autor.

No trabalho realizado pelo docente do domínio das Ciências Sociais nas aulas de PIRS, destacam-se alguns conteúdos que reforçam o desenvolvimento da consciência histórica. Por um lado, é dado relevo às especificidades e complementaridades entre as diferentes disciplinas que integram o conjunto das Ciências Sociais e tenta-se explicitar o papel da dimensão temporal na construção de conhecimento em torno de uma questão que emerge da análise da realidade social que rodeia os estudantes. Por outro lado, dentro do “discurso das CS”, é apresentado e desenvolvido o conceito de “facto social total”, o qual remete para uma conceção de totalidade dos fenómenos sociais e da própria construção do conhecimento histórico. “É pois de factos sociais totais, com a sua multiplicidade de facetas, tal como os entendia Marcel Mauss, que se trata” (Magalhães Godinho, 2011, p. 23).

Por último, importa salientar a conceção de um projeto investigativo que os estudantes são convidados a realizar, desenvolvendo a sua capacidade de problematizar a realidade social que se pretende ler e analisar, e, ainda, comunicar de forma cientificamente competente. “Ora o que

no fundo importa são os problemas, os rótulos atrapalham mais do que esclarecem” (Magalhães Godinho, 2011, pp. 24-25).

No segundo ano, os estudantes frequentam a UC de História e Geografia de Portugal I¹⁶, com 6 ECTS. Na **HGP I** começa-se por fazer uma primeira abordagem à posição/localização de Portugal na Península Ibérica, na Europa e no Mundo, através do seu enquadramento geográfico e da caracterização da fronteira política e administrativa. Segue-se o estudo das continuidades e diversidades geográficas de Portugal no contexto ibérico, dando especial destaque ao relevo, clima e hidrografia. Os saberes geográficos desenvolvidos nesta primeira parte da UC são posteriormente mobilizados quando os estudantes trabalham (i) os primeiros povos ibéricos e as suas formas de ocupação do território; (ii) a reconquista e a formação de Portugal, dos séculos VIII a XIV; (iii) a construção do espaço ultramarino durante os séculos XVI e XVII; (iv) o império luso-brasileiro e a monarquia absolutista, nos séculos XVII e XVIII.

Na continuidade desta UC surge, no terceiro ano, a **HGP II**¹⁷ (também com 6 ECTS) que se propõe retomar, numa lógica cronológica, os grandes temas da História de Portugal dos séculos XIX e XX: o liberalismo e o Portugal republicano, abordando-se, nesta última temática, a I República, o Estado Novo, o advento da democracia e a construção do novo quadro relacional de Portugal, na Europa e no Mundo, após o “25 de Abril” de 1974.

Depois desta aproximação ao Portugal contemporâneo, é aprofundado o estudo de alguns vetores essenciais da sociedade portuguesa, nomeadamente, a população portuguesa e a evolução das suas geografias; as cidades e as dinâmicas urbanas, focando a evolução espaciotemporal e a modelação da rede urbana nacional; e, as atividades económicas, destacando as características, evolução e relação com as configurações dinâmicas territoriais.

Com estas duas UC, promove-se o estudo mais aprofundado do saber histórico-geográfico aplicado à realidade nacional, mobilizando, nos

¹⁶ Cf. FUC de *História e Geografia de Portugal I* (HGP I), 2015-2016, ainda em vigor.

¹⁷ À semelhança do que ocorreu com a HGP I, também a HGP II nasceu da fusão entre as UC de *História de Portugal II* e *Geografia de Portugal II* do anterior plano de estudos. Cf. FUC de *História e Geografia de Portugal II* (HGP II), 2015-2016, ainda em vigor.

trabalhos práticos que realizam, métodos e técnicas da História e da Geografia.

Deste modo, no que diz respeito ao caso concreto da História, merece serem destacadas algumas das competências que é suposto serem desenvolvidas pelos estudantes. A primeira refere-se à compreensão histórica nas suas três dimensões, a saber, a temporalidade, a espacialidade e a contextualização dos processos históricos, construindo uma narrativa que lhes dê significado e garanta a sua compreensão e explicação. A segunda centra-se na capacidade do saber-fazer através do recurso a métodos e técnicas associados à recolha e tratamento da informação, por exemplo, na análise de fontes ou na construção de barras ou tabelas cronológicas. A terceira diz respeito à competência comunicativa em História, a qual se desenvolve através da construção de textos, individuais e coletivos, sobre as temáticas abordadas.

De qualquer modo, se o acento tónico incide sobre a abordagem ao saber histórico aplicado à realidade portuguesa, o desenvolvimento da capacidade de aplicação das metodologias de investigação histórica mantém-se muito incipiente. Todavia estas metodologias são fundamentais quando se trabalha no contexto da formação inicial de professores, pois nelas se baseiam, em grande medida, algumas das opções didáticas que podem ser adotadas na sala de aula.

Ainda no terceiro ano da LEB, a Didática da História surge pela primeira vez como área de formação dos estudantes, embora inserida na *Didática do Estudo do Meio*, unidade curricular com 6 ECTS¹⁸. Com a DEM, trata-se, em síntese, de fazer uma introdução à didática que oriente a sua primeira experiência de estágio, maioritariamente, em contextos de 1.º CEB, no âmbito da área disciplinar do Estudo do Meio. Nesta unidade curricular, lecionada por dois docentes, um do domínio das Ciências Sociais, outro do domínio das Ciências Naturais, retoma-se a visão totalizante da realidade que envolve o sujeito, agora na perspectiva do ensino e aprendizagem com crianças entre os 6 e os 10 anos de idade. Contudo, importa desde já alertar para o reduzido espaço da formação em didática na LEB, a qual está reservada aos alunos que optem pela continuação dos seus estudos nos mestrados.

¹⁸ Cf. FUC de *Didática do Estudo do Meio* (DEM), 2015-2016, ainda em vigor.

Em termos gerais, a primeira constatação que deve ser salientada tem a ver com a conceção de uma formação, definida pelo Ministério da Educação, que se dedica, fundamentalmente, à formação docente (científica), desvalorizando a formação didática.

Quanto à formação em História, que tentámos muito sumariamente apresentar, consideramos que, apesar da preocupação em promover o desenvolvimento daquelas competências que, como vimos anteriormente, resultam do processo de construção do conhecimento histórico, os programas de HGP I e II têm revelado potencialidades e limitações no âmbito da formação dos futuros professores e sobre as quais importa refletir.

O enquadramento de uma História nacional. Quer a legislação que regula os cursos de formação inicial de professores em Portugal, quer o currículo do ensino básico, definem a formação no domínio da História centrada na História de Portugal, assumindo, explicitamente o seu carácter nacional¹⁹. “La nación, la patria, ha constituido el referente obligado de la enseñanza de la historia. Su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar ‘buenos’ ciudadanos y ciudadanas de cada país, como si por el hecho de haber nacido en un determinado lugar fuera garantía de vivir en el mejor de los mundos posibles” (Pagès, 2002, p. 256.). Este enquadramento, legal e curricular, que se encontra em vigor, tem tido um forte impacte na conceção dos planos de formação das diferentes unidades curriculares e, em concreto, no campo da História. Deste modo, até 2015-2016, ano em que foram criados os novos programas de HGP I e HGP II, a formação de professores na ESELx deixou-se aprisionar por esta lógica imposta institucionalmente. Naquele ano, quando surgiu a oportunidade de alterar os planos de estudo dos cursos de formação inicial em vigor na ESELx, esta perspetiva nacional não sofreu alterações, mantendo-se a formação da História dentro dos limites das fronteiras portuguesas, sendo residuais os esforços, quer para «globalizar» a escala nacional,

¹⁹ A formação inicial de professores em Portugal é definida pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 92, 14 de maio de 2014, pp. 2819-2828. Os programas do ensino básico encontram-se definidos pelo Ministério da Educação, desde 1991: Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas ensino básico 1.º ciclo*, 4.ª edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Editorial do Ministério da Educação; Ministério da Educação (1991). *Programa história e geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem* (2 volumes). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Editorial do Ministério da Educação.

quer para aproximar os alunos da construção do seu conhecimento sobre a realidade social (Santistebán & Pagès, 2006, pp. 5-6).

A perspectiva cronológica. Não se pode subestimar a importância da cronologia no ensino da História, assim como não se pode reduzir o desenvolvimento das noções de tempo histórico ao ensino da cronologia (Solé, 2009). Não obstante as críticas que por vezes surgem sobre a prática de uma História muito centrada na cronologia (Garrido, 2004, p. 243), reconhecemos a sua importância pela relação que estabelece com o tempo cronológico. A cronologia deve ensinar-se na sua relação com um conjunto de conceitos nucleares ao ensino e aprendizagem da História, nomeadamente mudança, duração, sucessão, ritmos temporais ou as qualidades do tempo histórico (Santisteban & Pagès, 2006, p. 17). Considerando que a História é a ciência da temporalidade, esta encontra-se presente em todas as disciplinas das Ciências Sociais, sendo uma dimensão essencial para ler e interpretar o mundo em que vivemos. A sua aprendizagem, partindo do tempo presente, deve valorizar as relações passado, presente e futuro (Santisteban & Pagès, 2006, p. 17). Na ESELx, embora se realize um conjunto de sessões teóricas que têm por finalidade construir uma narrativa cronológica das principais linhas de evolução da História de Portugal, este foi um dos aspetos em que se introduziram mudanças significativas na formação em História na LEB. Esta perspectiva cronológica, que era exclusiva até 2015-2016, cruza-se, agora, com um trabalho que aproxima os estudantes de outras formas de ler, compreender e comunicar em História. Este é um trabalho que é solicitado na Licenciatura de duas formas distintas: na HGP I, os estudantes, nos seus grupos de trabalho, ensaiam um estudo investigativo tendo como ponto de partida um determinado território da Área Metropolitana de Lisboa; na HGP II, os trabalhos requeridos incidem sobre temas transversais ao currículo da unidade curricular.

A interdisciplinaridade histórico-geográfica. A integração curricular entre os domínios da História e da Geografia, que deixaram de ser duas disciplinas autónomas em 2015-2016, constituiu uma importante mais-valia na formação dos futuros professores: por um lado, contribuiu para que os estudantes reconheçam a necessidade de mobilizar mais do que uma das disciplinas das Ciências Sociais quando nos propomos estudar um certo fenómeno/processo histórico, visto que qualquer um dos

trabalhos solicitados na HGP I e II deve ser construído numa perspetiva histórico-geográfica; por outro lado, facilitaram que a formação em História se descentrasse da cronologia, abrindo-se a estudos com diferentes pontos de partida, não limitados aos temas, personagens e factos tradicionalmente considerados no ensino da História de Portugal, alargando-se às áreas da história social e do património. Em última análise, trata-se de promover uma “abordagem interdisciplinar, alicerçada no desenvolvimento do conhecimento científico que estas duas disciplinas conheceram no último século e meio, abrindo o caminho a que se aprofunde, no campo das respetivas didáticas, uma abordagem integrada do currículo entre a História e a Geografia” (Hortas & Dias, 2017a, p. 286).

A introdução de atividades de caráter investigativo. Embora conscientes que os estudantes da ESELx não vão ser historiadores nem geógrafos, mas sim futuros professores de História (e de Geografia), considerou-se relevante que se familiarizassem com alguns métodos e técnicas básicos da construção do conhecimento histórico, nomeadamente a análise de fontes, a construção de cronologias, a leitura de mapas históricos e a construção de textos informativos (Dias & Ferreira, 2017). Considera-se que a História, quer os seus conteúdos, quer as metodologias que mobiliza, são potenciais recursos para encontrar soluções didáticas para o ensino da História na educação básica, sem, todavia, deixar de ter em conta as características psicossociológicas dos alunos e os contextos em que decorre o ensino e aprendizagem (Dias & Hortas, 2015; Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017; Dias & Hortas, 2018).

Os programas das UC de HGP I e HGP II, embora representem um avanço significativo em relação à formação que se realizava antes de 2015-2016, encontram-se ainda a meio caminho do que poderá ser a formação inicial de professores em História (esperemos que num futuro próximo), tendo em conta as novas realidades económicas, tecnológicas, sociais e culturais que o século XXI nos revela todos os dias.

Com estes novos programas, a formação em História aproximou-se das três dimensões anteriormente anunciadas: passou a ser mais problematizadora e menos expositiva; aproximou os alunos da realidade histórica enquanto fenómenos que devem ser lidos e compreendidos na complexidade da sua totalidade; e, promoveu uma abordagem interdisciplinar do estudo do passado. Por outro lado, assumiu de forma

explícita o desenvolvimento das competências que temos vindo a atribuir ao campo do ensino da História, a saber, a recolha e tratamento da informação (fontes), a compreensão histórica e a comunicação em História.

Todavia, esta é ainda uma solução de compromisso, fruto do debate e análise conjunta que se tem vindo a promover no seio da equipa de docentes responsáveis pela formação em História e Geografia da ESELx, considerando-se ser possível ir ainda mais longe, integrando o conhecimento científico que se tem vindo a desenvolver nos últimos anos no campo da Didática das Ciências Sociais, História e Geografia. Deste modo, não obstante as condicionantes institucionais, a autonomia pedagógica e científica da ESELx, enquanto instituição de ensino superior, oferece margens de liberdade para redirecionar a formação no domínio da História no sentido de um novo paradigma que se proponha (1) privilegiar a História contemporânea, reconhecendo-a como mais significativa; (2) problematizar questões atuais e concretas, centrando-se em questões socialmente relevantes; (3) valorizar a diversidade humana, assumindo explicitamente o estudo do passado como uma forma de reconhecer o Outro; (4) aprofundar a análise dos fenómenos, dando voz aos que, regra geral, a História tem vindo a silenciar, desenvolvendo uma consciência histórica, mais comprometida com o seu papel nos processos de transformação social; (5) explicitar as especificidades do saber histórico e o lugar que este ocupa na formação de uma cidadania crítica. Em suma, trata-se de educar jovens competentes para serem críticos e solidários (Santisteban & Pagès, 2006, p. 6).

5.2. A HISTÓRIA NO MESTRADO EM ENSINO BÁSICO DO 1.º CEB E PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

Uma vez apresentado o plano de formação no domínio da História na LEB, propomo-nos fazer o mesmo exercício, mas agora no que se refere ao MPHGP.

No MPHGP, o estudo do conhecimento histórico e da Didática da História estão presentes em três unidades curriculares: *Didática da História e da Geografia no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (DHG) e

Sociedade, Cultura e Território (SCT), estas duas lecionadas no primeiro ano; no segundo ano, é lecionada a UC *Temas da História e Geografia de Portugal* (THGP). Para além destas UC, a Didática da História está presente nas duas unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada I e II*, que correspondem à iniciação à prática profissional em contextos de 1.º e de 2.º CEB, e sobre as quais falaremos mais adiante. Das três UC, apenas a DHG integra a componente didática da formação dos professores, à qual estão atribuídos 6 ECTS; as duas restantes (SCT e THGP) são consideradas da área científica da docência, estando-lhes atribuídos, respetivamente, 5 e 4 ECTS.

No primeiro semestre do curso de MPHGP, é lecionada a DHG, cujos objetivos gerais são os seguintes: (A) organizar e gerir os programas de *Estudo do Meio* (1.º CEB) e de *História e Geografia de Portugal* (2.º CEB) em função dos contextos educativos e da diversidade dos alunos; (B) conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos e os contextos onde se inserem; (C) conhecer, selecionar e aplicar os métodos e as técnicas de aprendizagem do *Estudo do Meio* (social) e da *Historia e Geografia de Portugal* do 1.º e 2.º CEB; (D) conceber e implementar processos de ensino e aprendizagem na lógica do desenvolvimento de competências histórico-geográficas; (E) construir recursos de ensino e materiais pedagógicos adequados aos programas e às características dos alunos; (F) promover a reflexão em torno de perspetivas e abordagens didáticas para o ensino dos temas curriculares, numa perspetiva integradora de saberes²⁰.

Com estes objetivos, pretende-se que os estudantes fiquem habilitados a conceber, planificar e avaliar sequências de aprendizagem em História e em Geografia, integradas no âmbito do estudo do meio próximo ou à escala nacional. Para além da planificação, são ainda promovidas propostas de trabalho orientadas para a construção de materiais pedagógicos dirigidos aos alunos do ensino básico, onde se incluem textos informativos, guiões de visitas de estudo, apresentações em PPT, fichas de avaliação formativas e sumativas, grelhas de observação, entre outros.

²⁰ Cf. FUC de *Didática da História e da Geografia no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico* (DHG), 2017-2018.

O que importa ainda realçar nesta breve apresentação da DHG, para além dos conteúdos inerentes à construção de uma UC que diz respeito a uma didática, é o facto de o seu ensino e aprendizagem basear-se no desenvolvimento de alunos historicamente competentes. Para além desta abordagem numa lógica de desenvolvimento de competências, na DHG, torna-se explícito o modo como a complementaridade entre os saberes da História e da Geografia se expressam no processo de ensino e aprendizagem nos 1.º e 2.º ciclos. Se, na construção do saber histórico, se reconhece uma importante centralidade na dimensão geográfica (espacialidade) dos processos históricos, cruzando-a com os diferentes ritmos da história (temporalidade), também no ensino e aprendizagem da História no ensino básico se aprofundam as potencialidades que decorrem do facto de se integrarem as duas disciplinas. Este é um trabalho que se encontra facilitado com o facto de a unidade curricular DHG trabalhar as duas didáticas de forma integrada, no plano de formação inicial de professores de 1.º e 2.º CEB no MPHGP da ESELx, recorrendo à lecionação de dois docentes formados em cada uma daquelas áreas do saber.

No segundo semestre do mestrado, é introduzida a unidade curricular de SCT²¹. Os seus objetivos gerais revelam três intencionalidades formativas: (i) promover a prática investigativa ao nível da História e Geografia no âmbito da formação inicial de professores; (ii) problematizar a realidade social, mobilizando o saber histórico-geográfico para a sua compreensão; (iii) reconhecer a interinfluência entre as escalas nacional e global, quer no processo de análise da realidade social, mobilizando para a sua compreensão e explicação os saberes histórico-geográficos, quer no processo de ensino e aprendizagem da História e da Geografia, integrando-o na dinâmica de uma educação para a cidadania global.

Assim, os objetivos da unidade de SCT apontam para (1) problematizar a realidade social numa perspetiva crítica, integrada e totalizante; (2) desenvolver um processo de análise histórico-geográfico a partir da construção de um quadro metodológico e conceptual; (3) construir um discurso analítico, mobilizando vocabulário histórico-geográfico adequado a uma problemática definida; e (4) mobilizar o conhecimento

²¹ Cf. FUC de Sociedade, Cultura e Território no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico (SCT), 2015-2016.

histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro da cidadania global.

Para concretizar estes objetivos, esta UC propõe-se, em primeiro lugar, retomar a dimensão de totalidade em História, introduzindo noções fundamentais para compreender as dinâmicas sociais. Os estudantes são desafiados a elaborar um artigo de características científicas, definindo problemáticas a partir do questionamento ou das preocupações sociais que o presente lhes oferece, ou partindo de questões suscitadas pelos alunos na sala de aula ou definidas pelos estudantes da ESELx. Prevê-se o desenvolvimento de algumas noções gerais dos quadros epistemológicos da História e da Geografia e dos processos de construção do conhecimento histórico e do conhecimento geográfico. Finalmente, emergindo da investigação que cada aluno, ou par de alunos, venha a realizar, serão construídas propostas pedagógicas para trabalhar essa mesma problemática numa sala de aula do 1.º CEB ou do 2.º CEB, no quadro do desenvolvimento de competências definidas para a educação para a cidadania global.

A partir del esbozo de este panorama conceptual construido en torno al término de “educación para la ciudadanía global” es posible identificar dos núcleos de competencias que importa desarrollar en la formación inicial de profesores y educadores, sea en el ámbito de la educación formal, sea en la no formal: (a) analizar y reflexionar sobre la realidad; (b) intervenir en movimientos de transformación social (Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 507).

No terceiro semestre do MPHGP, é lecionada a unidade curricular de *Temas da História e Geografia de Portugal*²². De forma complementar com o trabalho que se realiza em SCT, a grande finalidade é agora trabalhar os fenómenos sociais, numa perspetiva histórico-geográfica, mas colocando o acento tónico na interinfluência entre o local e o nacional.

Neste sentido, a UC de **THGP** propõe-se (A) aprofundar o estudo e análise de temas do Meio Social, a partir da História e Geografia de Portugal; (B) reconhecer as potencialidades da História Local/Regional

²² Cf. FUC de *Temas da História e da Geografia de Portugal* (THGP), 2017-2018.

e da Geografia dos Lugares para o estudo/investigação da História e da Geografia de Portugal; (C) desenvolver técnicas e procedimentos de investigação em História e Geografia; (D) conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, com um enfoque local.

Nesta UC, os estudantes desenvolvem um processo investigativo a partir de um território à sua escolha, onde deverão, por um lado, identificar um problema social que será o ponto de partida para o seu estudo, e, por outro lado, recolher a informação necessária sobre os recursos disponíveis ao nível do seu património natural, cultural e social. Tendo este ponto de partida, a análise e compreensão do problema local identificado assentará na mobilização dos seus conhecimentos nos domínios da História e da Geografia, quer no que se refere aos seus conteúdos, quer no que diz respeito às metodologias investigativas. “A educação através da valorização do património local é inclusiva na medida em que, através de um olhar sobre o que está próximo, tem sempre em vista a aquisição de conhecimentos sobre uma realidade nacional” (Ferreira, Martins, Hortas & Dias, 2011, p. 501).

Embora se considere que a formação didática dos futuros professores decorre, essencialmente, durante os dois anos de Mestrado, o que constatamos, à semelhança do que já concluímos em relação ao LEB, é que aquela componente didática continua a ser desvalorizada, em detrimento da formação científica, estando-lhe apenas reservados 6 dos 15 ECTS atribuídos à formação histórico-geográfica.

Conscientes desta condicionante institucional que a legislação impõe, os professores responsáveis pela área da formação inicial no domínio das Ciências Sociais têm vindo a assumir uma prática docente que estende a formação didática às UC que, formalmente, fazem parte da componente científica.

Todavia, o trabalho que nos últimos anos se tem desenvolvido deve ser alvo de estudo e reflexão, por parte da equipa docente, sobre o modelo de formação inicial, implementado e a implementar no futuro, no campo da História e da Didática da História (que, obviamente, se estende também à Geografia).

Analisando os programas daquelas três unidades curriculares – DHG, SCT e THGP – é possível ensaiar uma reflexão sobre as virtualidades e

fragilidades dos atuais planos de estudo da formação inicial dos professores que, num futuro próximo, serão responsáveis pelo ensino e aprendizagem da História no 2.º CEB, com alunos entre os 10 e os 12 anos.

Enquadramento curricular do ensino e aprendizagem da História. Nas três UC do mestrado, os estudantes aprofundam o conhecimento sobre as orientações curriculares para o 2.º CEB e, em particular, os programas que incluem o ensino e aprendizagem da História. Para além da sua análise, os documentos legais são manipulados pelos estudantes, pois neles enquadram os trabalhos que realizam naquelas UC. Embora este trabalho seja relevante e ofereça segurança aos estudantes, não se promove uma análise crítica do programa de *História e Geografia de Portugal* em vigor, de modo a conceber alternativas consistentes e fundamentadas às práticas docentes mais tradicionais, as quais estão na base da conceção daquele programa, como já tivemos ocasião de analisar anteriormente.

Gestão do currículo de forma diferenciada e contextualizada. As diferentes UC do mestrado preveem uma abordagem do currículo contextualizada, devendo as opções didáticas considerar o diagnóstico que se realiza na fase inicial da prática docente. Em boa verdade, como assinala Pagès (1994, p. 7), “existen evidencias más que suficientes que demuestran que el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del currículum”. Os trabalhos de planificação de seqüências didáticas, a perspetiva local de abordagem do currículo da História ou a conceção de atividades investigativas a partir de questões apresentadas pelos alunos são alguns dos exemplos previstos nos programas. Esta competência é ainda reforçada com a formação dos estudantes em metodologia de projeto, a qual se encontra na base das suas experiências de iniciação à prática docente supervisionada.

Pero a la vez, cómo enseñar exhorta a los estudiantes en formación a pensar y considerar las características de quiénes son los que aprenden, a analizar en profundidad las posibilidades y dificultades que presenta la construcción del conocimiento histórico y social, las concepciones y representaciones sobre lo histórico y lo social que obturan las posibilidades de aprender, las capacidades de comprensión que posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo (Andelique, 2011, p. 262).

Promoção do desenvolvimento de competências específicas do ensino e aprendizagem da História. Estas têm assumido um papel cada vez mais central na formação dos estudantes, as quais têm vindo a ser enriquecidas com a definição de um conjunto de competências histórico-geográficas em que aquelas se incluem (Dias, 2017a, p. 75). O trabalho de garantir esta intencionalidade no ensino da História tem vindo a afirmar-se na formação inicial de professores, de forma transversal às três UC do mestrado. Todavia, no que diz respeito às competências específicas da História, importa questionar se todas elas são merecedoras da mesma atenção por parte dos estudantes, quer quando concebem os seus trabalhos académicos no âmbito da Didática da História, quer quando realizam as suas práticas docentes ao longo do curso.

Desenvolvimento de práticas investigativas. Esta abordagem tem vindo a consolidar-se na formação docente e encontra-se na base, em particular, dos programas das unidades curriculares de SCT e de THGP. Para além de oferecer aos alunos uma formação que os habilita a integrar, na sua prática docente, a investigação que existe no âmbito da Didática – aprender a aprender –, aproxima-os de uma conceção do ensino da História que se afasta de métodos tendencialmente expositivos e tenta incentivar a promoção de atividades investigativas dentro da aula de História, isto é, *ensinar História, fazendo História* (Dias & Hortas, 2015; Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017; Dias & Hortas, 2018). A estas competências acresce o facto de a promoção das atividades práticas ajudar os estudantes a reconhecer a necessidade de *descentrar do professor o ensino da História*, deslocando esse centro para os alunos.

De hecho, era necesario poner a los alumnos en situaciones de aprendizaje activo, pero había que definir primero en que consistían. Que el método del historiador sirviera y sirva de guía indudable, no quiere decir sin embargo ni que se pueda mimetizar en el aula, ni por supuesto que este se reduzca a la lectura de fuentes. Historiadores y teóricos de la Historia están de acuerdo en este último extremo (Maestro González, 1997, p. 27).

Se estas cinco áreas de competências a desenvolver na formação inicial de professores, tal como foram definidas na PARTE I deste estudo, revelam ter uma forte presença nos programas das UC do mestrado, por outro

lado, outras existem que se caracterizam pela ausência ou presença residual. Entre estas contam-se aquelas que incidem, fundamentalmente, na tomada de consciência, por parte dos futuros professores, das finalidades e dos significados, pedagógico e social, inerentes ao ensino da História.

Não obstante o trabalho previsto nas diferentes UC do mestrado apelar a uma formação que pretende contribuir para a leitura e compreensão da realidade social, não se prevê que este trabalho implique a reflexão dos estudantes em torno do *significado e da relevância do ensino e da aprendizagem da História*.

Por outro lado, a ausência de uma *análise crítica* do programa do 2.º CEB estende-se, ainda, *ao saber histórico* que se ensina, o que pode reduzir a capacidade dos futuros professores, no exercício da sua prática docente, fazerem escolhas sobre os conteúdos/conceitos a lecionar ou, tão simplesmente, a privilegiar, quando abordam determinados temas incluídos nos referidos programas.

Finalmente, embora se perspetive um ensino da História vocacionado para o estudo a partir de questões sociais relevantes, nomeadamente na unidade curricular de SCT, que tem como um dos seus objetivos, “mobilizar o conhecimento histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro da cidadania global”, esta prática formativa não é acompanhada pela *explicitação da função social do ensino da História*. Recordando as palavras de Fontana (2004), citando Jeff Gates,

hay que denunciar una globalización que se nos quiere presentar como neutral, cuando resulta que sus operaciones incontroladas son una de las razones de que la riqueza esté siendo redistribuida: de los pobres a los ricos en el interior de cada país, de los países pobres a los países ricos, a escala mundial, y del futuro al presente, en las expectativas de todos (Fontana, 2004, p. 23).

Em síntese, da leitura e análise dos programas das UC que contribuem para a formação inicial de professores, no domínio da História, é possível identificar aquelas que poderemos considerar, a este nível, as áreas fortes e fracas do projeto formativo da ESELx (Tabela 3). Uma vez identificados os pontos fortes e fracos do plano de formação implementado na ESELx, a partir da análise dos programas das diferentes UC, importa agora ensaiar a análise do pensamento dos docentes que contribuíram para a sua conceção e que lecionam estas mesmas UC.

Tabela 3

Áreas fortes e frágeis do plano de formação inicial de professores da ESELx.

Áreas	Áreas Fortes	Áreas Frágeis
Cursos		
LEB	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização • “Saber fazer” História: recolha e tratamento da informação (fontes) • Comunicação em História: produção de textos (sínteses) • Promoção de uma abordagem interdisciplinar (competências histórico-geográficas) • Promoção de atividades investigativas, promotoras da autoformação • Introdução de uma abordagem temática que se cruza com a perspetiva cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização da componente didática da formação • Permanência de uma perspetiva nacional do ensino da História • Não valorização da História contemporânea • Ausência de problematização de questões sociais relevantes • Não valorização da diversidade humana • Continuam ausentes os “ausentes” da História • Não explicitação das especificidades do saber histórico (cidadania crítica)
MPHGP	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre os currículos do ensino da História no 2.º CEB • Gestão do currículo de forma diferenciada e contextualizada • Promoção de um ensino e aprendizagem da História baseada em atividades de caráter investigativo • Prática pedagógica baseada na metodologia de projeto • Mobilização das competências específicas da História (e das competências histórico-geográficas) • Descentração do ensino e aprendizagem da História, do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de análise crítica do programa de HGP (2.º CEB) • Ausência de análise crítica do saber histórico, limitadora das opções didáticas dos futuros professores • Não explicitação da função social do ensino da História

Nota: Fichas de Unidade Curricular da LEB e do MPHGP. Do autor.

Tentaremos, então, reconhecer as áreas de (in)coerência que possam existir entre as concepções que os professores da ESELx verbalizam sobre a História e o ensino da História e o plano de formação inicial de professores que se encontra definido para o domínio da História e da Didática da História.

HISTÓRIA E DIDÁTICA: CONCEÇÕES DOS PROFESSORES DA ESELx

São três os docentes que, com o autor deste estudo, têm a responsabilidade de lecionar as UC no domínio da História que, na LEB e no MPHGP, integram a formação inicial dos professores da ESELx: dois professores do sexo feminino (P.1 e P.3) e um do sexo masculino (P.2), com idades muito próximas entre os 42 e os 44 anos, que se disponibilizaram para testemunhar sobre as suas conceções de História, de ensino da História e, ainda, sobre a formação inicial de professores.

Na sua formação académica, todos eles realizaram percursos no domínio científico da História, dois mais centrados na História Contemporânea (P.1 e P.3) e outro voltado para a temática dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa, no século XVIII (P.2). Apenas um docente (P.3) somou a esta formação científica uma formação didática, realizando, já depois de concluído o seu doutoramento, um mestrado em Didática da História, no 3.º CEB.

O número de anos total de docência situa-se entre os 13 (P.3) e os 18 anos (P.2). Mas, mais diversificado é o tempo de presença na ESELx: um dos docentes (P.1) iniciou a sua atividade na ESELx no ano em que foi entrevistado (2017-2018); outro colabora na Escola há 7 anos (P.3); e outro (P.2) tem uma presença mais prolongada, com um total de 18 anos, tendo sido esta a única escola em que exerceu a sua atividade profissional docente.

Os docentes P.2 e P.3 lecionam ou lecionaram diferentes UC, quer na LEB, quer no MPHGP, e também nas práticas de ensino supervisionado. O docente P.1 apenas leciona na LEB.

Numa primeira análise, mais geral, sobressaem duas ideias comuns aos três docentes entrevistados no âmbito deste estudo e que merecem

ser destacadas. Por um lado, nas respostas analisadas, é possível confirmar os problemas que foram por nós identificados no Capítulo 1 e que constituíram o ponto de partida deste estudo: a ausência de uma ideia clara sobre que História ensinar, hoje, embora todos reconheçam que esta é uma área do conhecimento vocacionada para a leitura e interpretação da realidade que o presente nos oferece. Decorrendo desta primeira premissa, surgem também as manifestações de um discurso pouco claro sobre o ensino da História e as práticas na formação inicial de professores, as quais se traduzem em hesitações, avanços e recuos, no discurso produzido durante as entrevistas.

Encontramos ainda uma segunda confirmação: os itinerários pessoais, académicos e profissionais, ditam, em grande medida, aquelas que são as conceções acerca da História, do ensino da História e da formação inicial de professores, assim como as representações que explicitam sobre as práticas formativas desenvolvidas na ESELx, as finalidades do ensino da História e as metodologias que devem ser privilegiadas na sala de aula de História no 2.º CEB.

Retomando a primeira ideia por nós aqui apontada, ela manifesta-se sempre no mesmo sentido entre os três professores entrevistados. Para o docente P.1, o discurso balança entre a necessidade de dar aos estudantes “coordenadas básicas” ou, por outras palavras, “vamos ter de dar clássico, o básico”, e o entendimento de que o mais relevante na História é “a interpretação que tu fazes do passado”, devendo as aulas, “idealmente, (...) ter sempre uma componente mais prática”. Ao mesmo tempo, que esta componente prática é anunciada como um “ideal” (subentende-se, difícil de alcançar), considera-se que ela “depende dos constrangimentos que, às vezes, se tem do programa”, reforçando-se a ideia, ainda que apresentada com algumas reticências, de que “há uma parte sempre um bocadinho expositiva” (P.1). Mesmo quando se desenham alternativas ao que é a realidade do ensino da História, avançando com uma abordagem temática que contrarie o exclusivo de uma apresentação cronológica de factos e personagens históricos, centrada na atualidade, aquelas propostas são sempre acompanhadas de todas as hesitações inerentes a quem está ainda à procura do melhor caminho a tomar: “criar temas da atualidade e fazer a ponte com o passado, mas isso não seria muito exequível, porque o presente modifica-se muito depressa”; ou a

inevitabilidade de que “não podemos fugir a esta realidade: a História, estudando o passado, quer dizer o passado tem uma narrativa cronológica, quer dizer, nós não podemos agora subverter, não seria fácil” (P.2). O docente P.3 reconhece que “nós temos feito um percurso cá na escola” no sentido de encontrar outros modelos de formação, mas, “embora teoricamente nós falássemos muito de um ensino centrado no aluno, efetivamente, o que fazíamos, era muito mais um ensino centrado no professor”. Assim se testemunha o modo como o problema tem sido acompanhado pela equipa docente, refletindo e debatendo em conjunto, embora vivido entre muitas contradições. E, porque estas contradições vão emergindo ao longo da entrevista, o P.3 tende a substituir as respostas às questões que lhe são colocadas, por outras interrogações que são, em resumo, as suas próprias dúvidas, nomeadamente: “como é que nós conseguimos diminuir um pouco os conteúdos que estão ali em cima da mesa, sem comprometer, e acho que é isso também um bocado a dificuldade em cortar os períodos de História... como é que se encurta um programa, mantendo esta tal relação de causa-efeito e não expurgando essas explicações?” (P.3).

Quanto à segunda ideia a valorizar, há um claro reconhecimento de como as nossas conceções se vão modificando com o tempo, com expressões como “eu hoje em dia... não pensei sempre assim” (P.1) ou “eu próprio fui fazendo um trajeto (...) eu próprio fiz a minha formação aqui” (P.2). Este reconhecimento de como o seu pensamento foi evoluindo transporta consigo a influência que sobre ele exerceu a formação académica realizada, assim como as experiências profissionais que foi acumulando. Por isso, muitas das ideias avançadas para repensar o ensino da História mobilizam as diferentes experiências realizadas noutros contextos, como é o exemplo do P.1, que realça o interesse em trabalhar “histórias de vida”, “história oral” ou o “património”. Aliás, o tema do património é recorrente nas três entrevistas, o que não se pode deixar de relacionar com o facto de os três docentes, de formas e em contextos diferentes, estarem integrados em equipas que investigam e lecionam este tema. O docente P.2, ao mesmo tempo que reconhece a ausência de uma formação didática, a qual foi construindo na ESELx, ao longo de 18 anos de docência, tende a valorizar a sua formação científica realizada no âmbito da História, da licenciatura ao doutoramento,

considerando que esta “componente científica é-me muito importante para ajudar os alunos que estão em contexto de estágio a encontrar estratégias para a transmissão da História, através de diferentes estratégias, seja um jogo, seja a organização de um *power point*, seja uma atividade que fuja um bocadinho à exposição do próprio manual...” (P.2). Todavia, é o P.3 quem, de forma mais transparente, reconhece a influência do momento da sua vida em que começou a exercer a atividade docente: “com o momento que eu comecei a dar aulas e que entrei na formação de professores”; e com o facto de “ter começado a dar aulas de uma forma mais sustentada, já com alguma maturidade”.

Em resumo, se a primeira ideia enunciada confirma os problemas que deram origem a este estudo, a segunda abre-nos a porta para a análise sobre a influência que a formação e a experiência profissional exercem sobre o pensamento e, podemos dizê-lo, sobre as práticas docentes.

Sendo evidentes alguns sinais contraditórios nos discursos construídos ao longo das entrevistas – alguns dos quais resultam, do nosso ponto de vista, do fraco reconhecimento da autonomia do professor na gestão do currículo – aqueles sinais espelham, em grande medida, as dúvidas que se mantêm, não obstante o trabalho realizado no sentido de mudar as práticas de formação, na ESELx, no domínio da História e da Didática da História. Por outro lado, o acento tónico colocado na componente científica começa a dar sinais de ser entendido como uma condição necessária, mas não suficiente, isto é, a história escolar assume características que a distinguem do saber histórico, propondo-se abordar outros conteúdos, mobilizar outros métodos e atingir outras finalidades.

Apesar das diferenças de percursos, são mais relevantes os pontos comuns do que as divergências, partilhando muitas das soluções, mas também, muitas das dúvidas, interrogações e hesitações. Por isso, a nossa opção foi a de realizar uma análise de conteúdo das três entrevistas como um todo, reconhecendo a influência que a forte dinâmica da equipa exerce sobre as conceções de cada um dos professores.

6.1. “... A HISTÓRIA DEPENDE SEMPRE DO TEU PRESENTE... COMO TU OLHAS À TUA FRENTE...”

A análise de conteúdo dos diferentes objetivos das entrevistas foi realizada através da definição de categorias e subcategorias à posteriori, partindo da frequência de referências identificadas nos textos, assumindo sempre o conjunto das três entrevistas e privilegiando uma abordagem indutiva (Amado, 2000, p. 54).

No caso do primeiro objetivo – *reconhecer a concepção de História* –, foram selecionadas diferentes referências que se distribuíram por duas categorias: **Temporalidade** e **Compreensão Histórica** e oito subcategorias (Fig. 9).

Do total das 25 referências contabilizadas, 18 dizem respeito à Temporalidade. A categoria Compreensão Histórica reúne 7 referências, isto é, os professores colocam o acento tónico na dimensão temporal da História, assumindo o conceito de tempo como nuclear daquela área do conhecimento.

De acordo com as subcategorias criadas, esta temporalidade é reconhecida, em primeiro lugar, entendendo a História como o estudo do ‘passado’ (10/18 referências): “a verdadeira importância é a interpretação que tu fazes do passado” (P.1). Deste modo, assume-se o que se pode reconhecer como uma concepção mais tradicional da História, principalmente se ainda considerarmos que a associação do ‘passado’ ao ‘presente’ conta apenas com 5/18 referências e o ‘futuro’, somente 1/18 referências: “procura com base no estudo diacrónico e sincrónico do passado, compreender ou ler melhor e intervir melhor no presente” (P.2); “e acho que a história depende sempre do teu presente, apesar de tudo... a maneira como tu olhas à tua frente” (P.2).

A estas junta-se uma quarta subcategoria ‘espaço/tempo’, com 1/18 referências, um número que podemos considerar estranhamente diminuto se tivermos em linha de conta que o trabalho de formação em torno da História se faz de forma integrada com a Geografia, ao longo dos cinco anos de formação na ESELx.

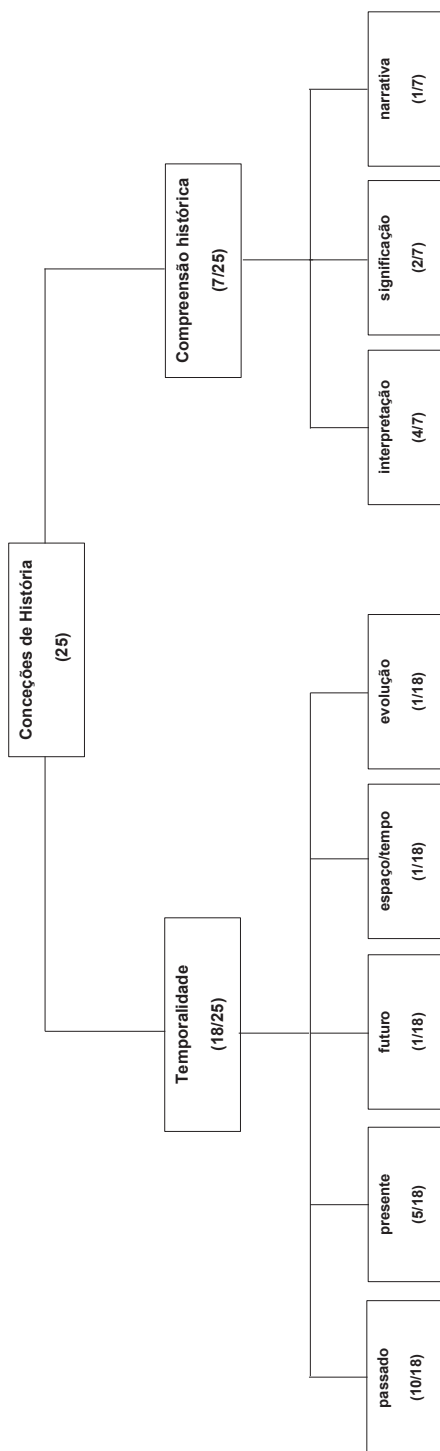


Figura 9: Docentes da ESELx: concepção de História. Do autor.

Finalmente, surge uma quinta subcategoria, ‘evolução’, mais associada ao conceito de processo, também com apenas 1/18 referências. De algum modo, estas cinco subcategorias encontram-se sintetizadas por Guldi e Armitage (2016, p. 36): “La disciplina de la Historia contiene la promesa de mirar tanto hacia atrás como hacia adelante. Después de todo. Los historiadores son profesores del cambio que se produce a lo largo tiempo”.

A segunda categoria ainda em torno da concepção de História expressa pelos professores é a da **Compreensão Histórica** (7/25), à qual associamos três subcategorias: ‘interpretação’, ‘significação’ e ‘narrativa’.

Na primeira subcategoria – ‘interpretação’ – identificámos 4/7 referências, considerando que “é mais importante a interpretação sobre o que aconteceu” (P.1), desvalorizando a perspetiva factual da História, pois “os factos são pouco importantes (...) a verdadeira importância é a interpretação que tu fazes do passado” (P.1) ou, ainda, reconhecendo a sua utilidade em “compreender ou ler melhor e intervir melhor no presente” (P.2). A ‘significação’ (2/7 referências) remete para o papel da História na medida em que deve “conferir sentido ao que pode ser uma amálgama de factos e de acontecimentos” (P.1) e de saber como dar “sentido a estas coisas do passado e os encadeias e os pensas e os analisas” (P.1). Finalmente, a ‘narrativa’ (1/7 referências), valorizada por uma corrente historiográfica da qual sobressaem nomes como os de Ricoeur (1982/5) e Veyne (1983), visando entender a História como a escolha de “uma narrativa e uma maneira de olhar para este passado” (P.1).

Tendo como referência o quadro teórico anteriormente definido, só timidamente as concepções dos professores se aproximam das três dimensões apresentadas na PARTE I deste trabalho. Assim, não há qualquer referência ao carácter *problematizador* da História e, como vimos, a *interdisciplinaridade* é apenas associada à Geografia, se assumirmos o conceito de espaço como nuclear desta área do saber, ainda que de uma forma muito residual. Finalmente, a dimensão de *totalidade*, que atribui à História a capacidade de abraçar o estudo do todo social, só surge de forma implícita, quando se faz referência ao “estudo diacrónico e sincrónico do passado” (P.2), ou quando se define a História como “ciência social que estuda a evolução do homem no tempo

e no espaço, até ao tempo presente, desde que nós temos registos da sua presença no mundo” (P.3).

Por outro lado, se retomarmos as três fases de construção do conhecimento histórico, a Compreensão Histórica integra a duas categorias definidas para a análise das entrevistas dos professores, dando especial ênfase à temporalidade e excluindo outras dimensões como a espacialidade. Nota-se também a ausência das fases da recolha, seleção e tratamento de fontes e a comunicação histórica.

Esta é uma matéria particularmente relevante, na medida em que “prospective teachers’ conceptions and beliefs about history, which may be highly significant for the way in which they will teach history to their own students” (Virta, 2001, p. 2.)

É evidente que seria abusivo da nossa parte considerar que esta breve análise, incidindo sobre uma pequena parte das entrevistas e reunindo um tão escasso número de referências, nos oferece uma ideia completa e exaustiva das conceções dos professores entrevistados sobre a História, o saber histórico ou o processo do conhecimento histórico. As suas respostas às restantes questões assim o provam. Porém, não podemos deixar de notar o pouco desenvolvimento que os professores dispensaram a esta questão, principalmente, se considerarmos que se tratou de uma entrevista semiestruturada, dando, por isso, grande flexibilidade e liberdade aos entrevistados, o que também se prova com o discurso que desenvolveram em torno das restantes respostas.

6.2. “... O QUE É ISSO DE EU PODER PARTICIPAR?”

O que dizem os docentes quando se lhes pergunta de que modo é que a sua conceção de História influencia a prática docente, quando lecionam nos cursos de formação inicial de professores na ESELx?

No âmbito do segundo objetivo – *explicitar o modo como a conceção de história influencia a prática docente do professor de história* – a expressão do seu pensamento, quando confrontados com a necessidade de relacionar a sua conceção de História com as suas práticas, apenas foi explícita num dos professores entrevistados (P.2). As razões prendem-se, talvez, com o facto de ser o docente que está há mais anos a exercer

funções na ESELx, centrando o seu discurso no modo como a sua formação científica em História (assumindo que não tem qualquer formação académica em didática) constitui uma mais-valia para o desempenho da sua atividade como professor de Didática da História no contexto da formação inicial de professores.

O docente P.3, o único que tem uma formação, ainda que recente, em Didática da História, produziu um discurso pouco claro sobre esta relação entre o modo como define a História e a influência que esta conceção exerce sobre as suas práticas.

No caso do P.1, esta mesma relação apresenta-se de uma forma implícita, pois, como já tivemos ocasião de referir anteriormente, as suas experiências como historiador e como professor estão presentes nas propostas que avança para ensinar a História de uma forma diferente daquela que se encontra adotada na ESELx.

Esta apreciação global, que poderá pecar pela sua formulação muito genérica (iremos detalhar as principais linhas do pensamento dos três docentes um pouco mais adiante), sugere-nos que as práticas de um professor, com responsabilidades na formação de uma didática específica, neste caso a História, são influenciadas pelo seu conhecimento, quer dos processos de construção do conhecimento histórico e da sua evolução (Epistemologia da História), quer ao nível dos conteúdos e das metodologias a mobilizar no âmbito da didática (Didática da História).

Em resumo, trata-se de reconhecer que o professor de Didática da História, para além dos conhecimentos do domínio que em Portugal vulgarmente é designado por “Ciências da Educação”, que inclui a Pedagogia, a Sociologia da Educação, a Psicopedagogia..., tem de enriquecer a sua bagagem científica com o aprofundar dos seus conhecimentos com aquelas duas áreas do saber: (i) a História e a sua Epistemologia; (ii) a Didática da História.

Não obstante esta breve apreciação geral, não podemos deixar de sublinhar que a realidade é sempre mais complexa do que aquilo que conseguimos descrever, analisar e comunicar. Por isso, fica-nos a tarefa de proceder a uma análise mais detalhada às respostas desenvolvidas pelos professores em torno do nosso objetivo de *explicitar o modo como a conceção de História influencia a prática docente*.

Assim, a análise de conteúdo a estas respostas permitiu-nos compor uma teia de categorias e subcategorias que nos ajudaram a melhor compreender e interpretar as concepções dos professores, as quais se distribuem por um total de 58 referências identificadas nas respostas produzidas ao longo das três entrevistas. Assim, foram criadas as seguintes cinco categorias: Componente Didática, Centralidade do Aluno no E-A, Práticas Investigativas, Problematização do Presente e Construção da Narrativa (causalidade) (Fig. 10).

A **Componente Didática** é a primeira categoria que definimos para este segundo objetivo de análise às entrevistas dos professores da ESELx, a qual reúne 19/58 referências que explicitam a relação entre a sua concepção de História e as práticas, considerando que esta relação se estabelece em duas vertentes:

(1) a relação entre a formação científica em História nos processos formativos dos futuros professores no domínio da Didática da História (subcategoria ‘história e didática’, com 8/19 referências) – trata-se do professor que evidencia a sua competência científica “na articulação com o lado didático da História”, considerando fundamental “aproveitar as potencialidades que uma boa formação científica... uma boa formação de base científica em termos históricos tem, para um trabalho na didática” (P.2).

(2) os ‘métodos e técnicas’ (11/19 referências), que se distribuem por um outro nível de sub-subcategorias – (a) recolha e tratamento da informação (5/11), que dá expressão ao reconhecimento da vertente da construção do conhecimento histórico no campo da história escolar (identificada, aliás, como uma das competências específicas do ensino e aprendizagem da História); (b) ‘exposição oral’ (6/11), que se alicerça no conhecimento histórico e numa concepção de História que, em parte, não obstante o discurso de desvalorização dos factos e datas, ainda paga tributo à História oitocentista do positivismo de Rank e Michelet (Delacroix, Dosse & Garcia, 2007; Delacroix, Dosse, Garcia & Offensardt, 2010). No caso da recolha e tratamento da informação, são nomeadas diferentes atividades relacionadas com a análise de texto e de imagens, a representação de dados estatísticos, a construção de mapas e barras cronológicas (P.3). Por seu lado, a ‘exposição oral’

reporta-se ao domínio do conhecimento científico, sem nunca pôr em causa os conteúdos / conceitos previstos nos currículos oficiais, inferindo-se que se trata de uma história escolar que responde a uma historiografia mais tradicional, nacional e factual, para a qual “a minha formação é importante e serve muito para a transmissão e para o trabalho de conteúdos do âmbito científico” (P.2). Em última análise, trata-se de olhar a História “com rigor”, de garantir o “rigor dos conteúdos” (P.3).

Diretamente relacionada com a Componente Didática, a **Centralidade do Aluno no E-A** é a segunda categoria definida, reunindo 10/58 referências que integram três subcategorias que representam três importantes áreas do desenvolvimento dos alunos com idades compreendidas entre os 10-12 anos: ‘participação’ (4/10); ‘autonomia’ (4/10); e, ‘colaboração’ (2/10). Quanto ao reconhecimento da História, enquanto domínio do saber que privilegia na Compreensão Histórica o seu carácter interpretativo, em detrimento do factual, e que envolve a construção de uma narrativa que traça um enredo que é, posteriormente comunicado, os três professores convergem no apelo ao envolvimento dos estudantes, embora se deva reconhecer “a importância e a dificuldade em dar História, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem” (P.3). Assim, ao nível da ‘participação’, pede-se “para eles darem opinião” (P.1), relevando a importância de “deixar um rasto e de eles se sentirem parte daquelas aulas” (P.3). Para que o processo de construção do conhecimento histórico faça parte das aulas, cuja importância os professores sublinham nas suas respostas, importa garantir a “participação” e “ter ali gente” que saiba “o que é isso de eu poder participar” (P.3). Na segunda subcategoria, esta ideia de uma História mais construída pelos próprios alunos permite pensar no desenvolvimento de competências associadas ao desenvolvimento da ‘autonomia’ dos estudantes, de modo a que sejam construtores do seu próprio conhecimento e autores de processos de investigação/ criação/ inovação do processo de ensino e aprendizagem. Finda a ilusão de “querer que eles [estudantes] levem todo o mundo de conhecimentos”, o que fica são as “ferramentas da maneira de estudar sozinho” ou, melhor dito, as “competências fundamentais para sozinhos

continuarem a progredir” (P.3). Finalmente, quanto à ‘colaboração’, as duas referências que lhe foram associadas remetem para a utilização do trabalho de grupo (P.1), o qual apela à capacidade de os estudantes partilharem informação e materiais, e de realizarem trabalhos de síntese, reconhecendo as dificuldades e as virtualidades do trabalho em equipa.

Associada às categorias anteriores, definimos uma terceira, que se centra na perspectiva de ter uma História e um ensino da História alicerçadas em **Práticas Investigativas** (10/58). Esta relação entre as conceções de História anteriormente apresentadas é fundamentada em três subcategorias que os diferentes professores, de forma complementar, foram avançando quando responderam à questão inicial que os convidava a definir o conceito de História. Deste modo, surgem as ‘histórias de vida’ (4/10), a mobilização do ‘meio local’ como recurso (3/10), associado ao património; e, ainda, as referências diretamente relacionadas com as ‘atividades investigativas’ (3/10). Sublinhando-se que “as aulas deveriam ter sempre uma componente mais prática” (P.1), o que se propõe é que os estudantes, de certo modo, “possam fazer História” (P.2) e, desse modo, “impeli-los para a investigação histórica, para que eles possam também levar os seus futuros alunos a serem investigadores da História” (P.2). Esta opção por metodologias mais ativas do ensino da História pode-se implementar, trabalhando “questões locais, do património”, “histórias de vida”, ou promovendo a “história oral” (P.1).

As duas últimas categorias incidem sobre as dimensões da História associadas à problematização e ao processo de construção do conhecimento histórico, sendo as que, de forma mais explícita, revelam o modo como as conceções de História deixam a sua marca na forma de pensar o ensino da História e de refletir sobre as práticas docentes. Assim, a **Problematização do Presente** (13/58) remete para uma prática docente que visa estabelecer “uma relação dialética entre o passado e o presente” (P.3), tentando mobilizar “exemplos do presente para ir lá atrás” (P.1). Em poucas palavras, trata-se de “mostrar que a História, apesar de estudar muita gente morta, como costume dizer, é uma ferramenta importante para o conhecimento da atualidade”, isto é, a História é

também “dos vivos, dos que ainda estão vivos” (P.2). Por fim, a **Construção da Narrativa** (causalidade) (6/58) reporta-se à afirmação de uma História que se constrói em torno de uma narrativa que a aproxima da ideia de “que há uma evolução... uma continuidade” (P.3), isto é, estamos já a falar de uma conceção de História que integra o conceito de processo. Desde Giambattista Vico que a História, ganhando o estatuto de ciência, é feita pelos Homens e o “primeiro resultado do agir humano sobre a história é que esta se converte num processo” (Arendt, 2006, p. 76). E, na História, o núcleo deste processo reside nas relações de causalidade, de “perceber a relação de causa-efeito” (P.3), embora reconhecendo que raras vezes esta relação é simples e linear, revelando-se tendencialmente complexa.

6.3. “... COLOCAR A HISTÓRIA AO SERVIÇO DE UMA CIDADANIA...”

Para a análise do terceiro objetivo da entrevista realizada aos três docentes da ESELx – *caracterizar um professor historicamente competente* – decidimos mobilizar as competências definidas no final da PARTE I deste estudo como categorias de análise às respostas dos docentes. Foram oito as competências então definidas, as quais, considerando a frequência das referências identificadas, num total de 106, nos surgem distribuídas por três diferentes níveis (Fig. 11).

No primeiro nível, encontramos duas categorias: **promover o desenvolvimento de competências específicas no ensino e aprendizagem da História e organizar o ensino da História, fazendo História.**

A competência que, destacadamente (42/106), é referida pelos docentes remete para o **promover o desenvolvimento de competências específicas no ensino e aprendizagem da História.**

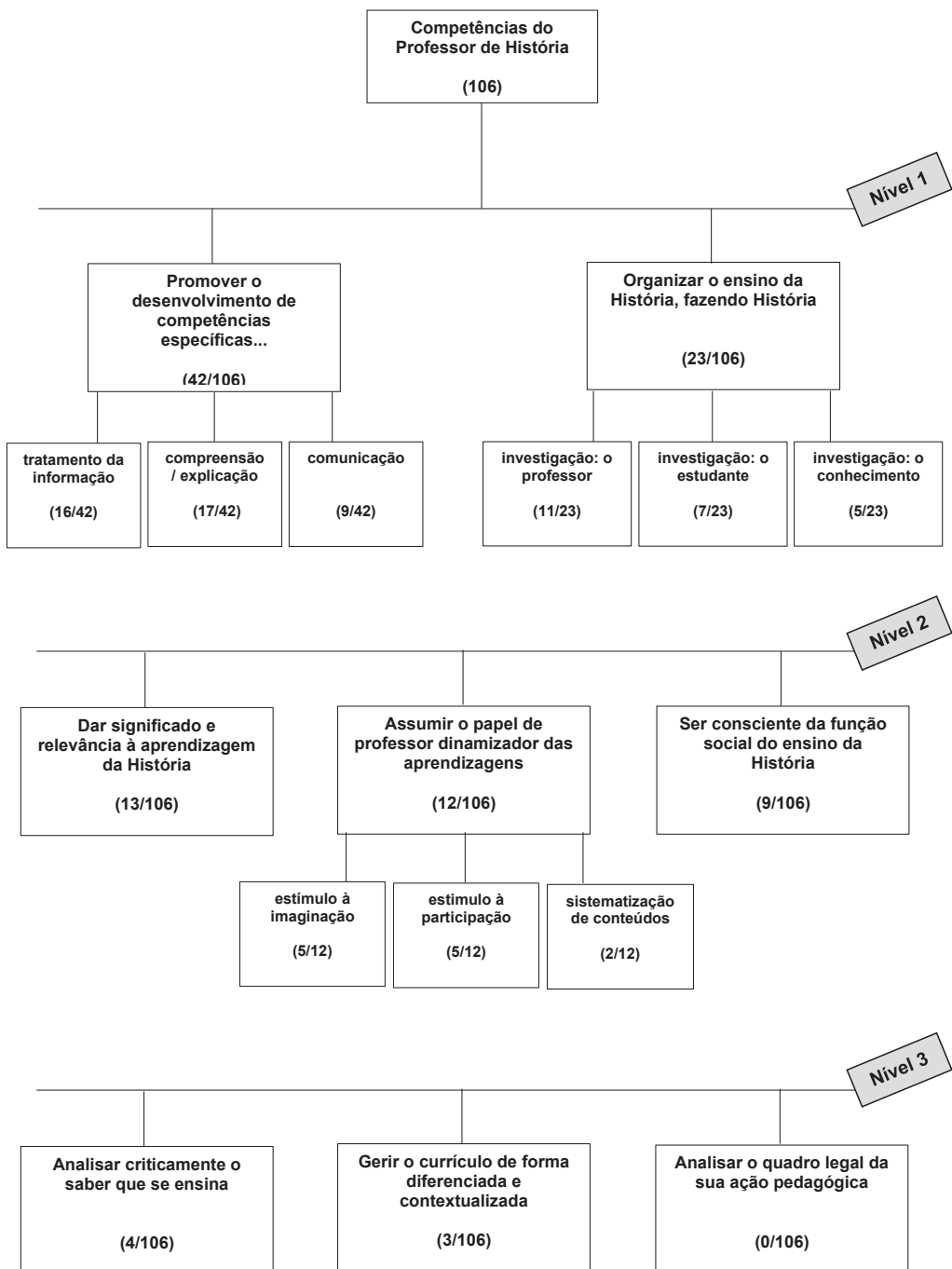


Figura 11: Competências a desenvolver na formação de um professor de História.
Do autor.

Em primeiro lugar, importa destacar que estas três competências essenciais, definidas e explicitadas quando foi criado em 2001 o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, tiveram um forte impacto no plano de formação da ESELx, no âmbito da Didática da História e Geografia, à medida que se reconhecia a sua fundamentação no processo de conhecimento histórico e geográfico. Sendo, ainda hoje, uma referência para os professores que lecionam História e Didática da História nos cursos de formação inicial de professores da ESELx, é fácil de compreender que surja, ao longo das entrevistas, como o mais importante referencial, quando se aborda a questão das competências de um professor de História: “aquelas três competências que são as competências específicas da História... têm que estar todas presentes” (P. 3).

Assim, as 42 referências encontram-se distribuídas pelas três competências essenciais do ensino da História que, também elas, foram referenciadas na Parte 1 deste trabalho – (i) ‘recolha e tratamento da informação / utilização de fontes’; (ii) ‘compreensão/explicação histórica’; (iii) ‘comunicação em História’ – que assumem, agora, o papel de subcategorias.

No que diz respeito ao ‘tratamento e recolha da informação – utilização de fontes’ (16/42), é a única das três competências essenciais que é referida, e de forma frequente, pelos três professores entrevistados. Sublinhando que as “fontes são importantes” (P.2), os docentes apontam para a diversidade das fontes a utilizar, “sejam fontes escritas, ou fontes etnográficas” (P.2), recorrendo não só à “pesquisa bibliográfica”, mas também ao “questionário”, à “entrevista”, isto é, proporcionando a “possibilidade de explorarem bastantes fontes” (P.1). Quanto à segunda subcategoria, expressa na competência de ‘compreensão/explicação histórica’, esta reúne 17/42 referências, assumindo as suas três dimensões: a temporalidade, o “tempo cronológico”, o “tempo histórico” (P.3); a espacialidade, o “nível espacial” (P.3) e a “ligação entre o espaço e o tempo” (P.2); a contextualização, fazendo apelo à procura de “sistematizar” e de estabelecer “relações de causa-efeito” (P.3), construindo uma narrativa coerente. Por fim, a ‘comunicação em História’ (9/12), a menos referida pelos professores ao longo das entrevistas, não deixando de

sublinhar a necessidade de preencher o lado da História que exige a comunicação, a “divulgação do conhecimento histórico” (P.2), de forma a “apresentá-lo e a chegar ao outro” (P.3).

Neste primeiro nível, destaca-se uma segunda competência/categoria: **organizar o ensino da História, fazendo História** (23/106). Centrada no tema das competências investigativas dos professores de História, as referências identificadas foram distribuídas por três subcategorias: (i) ‘investigação – o professor’ (11/23); (ii) ‘investigação – o estudante’ (7/23); (iii) ‘investigação – o conhecimento’ (5/23). A primeira, atribuindo ao professor a necessidade de desenvolver as suas “competências investigativas” (P.1) e o “saber investigar” (P.2). A segunda, reconhecendo que os estudantes, futuros professores, devem passar pela experiência de “fazer História”, realizando “pequenos trabalhos de pesquisa” (P.3), isto é, “levando também os alunos a investigar, mas depois levando os alunos a escrever e a divulgar esse conhecimento” (P.2). A terceira, ‘investigação – o conhecimento’, clarificando as áreas de investigação a privilegiar e apontando a relevância de “pesquisar para alcançar determinado conhecimento” (P.2): “um professor permanentemente investigador, no sentido em que precisa de continuamente atualizar os seus conhecimentos (...) no domínio científico estritamente, mas também no domínio das didáticas” (P.3).

Num segundo nível, reunimos as três seguintes competências: **dar significado e relevância à aprendizagem da História** (13/106); **assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens** (12/106); e, **ser consciente da função social do ensino da História** (9/106).

Sobre o significado e a relevância da aprendizagem da História, um único professor (P.2) foi explícito a enunciar caminhos que permitissem aos professores garantir a atribuição de significados ao ensino e aprendizagem da História, embora sempre num único sentido: valorizando o aproximar da História ao meio e às vivências próximas dos estudantes, recomendando “ir ao sítio”, “contactar”, “ver” – o “contacto com os outros pode ser uma boa metodologia uma boa estratégia também para conhecer a História”.

Já no que se refere ao papel do professor, foi possível criar três subcategorias:

- (i) ‘estímulo à participação’ (5/12), realçando a capacidade de promover o “debate” e de “transmitir entusiasmo” (P.1), chamando a nossa atenção para o facto de nos estarmos a referir a futuros professores que vão lecionar História a alunos com 10-12 anos, que “têm uma curiosidade imensa, e estão muito mais recetivos para fazer tudo quanto se apresente” (P.3);
- (ii) ‘estímulo à imaginação’ (5/12), que também se reporta à faixa etária das crianças (10-12 anos), o que implica “ter alguma imaginação para... criar aqui os cenários” (P.1);
- (iii) ‘sistematização de conteúdos’ (2/12) que, não obstante a centralidade atribuída por todos aos alunos no processo de ensino e aprendizagem – “História mais pura e dura... menos” (P.1) –, não deixa de estar também reservado ao professor a tarefa de “transmissão de conhecimentos” (P.2).

A terceira categoria/competência atrás enunciada e incluída neste segundo nível é particularmente referida por um docente (P.2), o qual reafirma a necessidade de “saber ler os acontecimentos no tempo”, numa perspetiva de “colocar a História ao serviço de uma cidadania” que ele adjetiva de “ativa, responsável e moderna”.

No terceiro nível de categorias vamos encontrar as três competências cujas referências são residuais. A primeira, **analisar criticamente o saber que se ensina**, com apenas 4/106 referências; a segunda, **gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada**, com 3/106 referências e, finalmente, **analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica**, sem qualquer referência da parte dos professores entrevistados. Neste último nível, não podemos deixar de sublinhar a pouca relevância dada a estas três competências que identificámos como basilares na formação inicial de professores de História, se tivermos em conta a importância que assume, não só a análise crítica ao saber que se ensina, sobre o qual assenta a capacidade de definir critérios para fazer escolhas, mas também, e principalmente, porque essencial na formação de um professor que assume a sua liberdade/responsabilidade de gerir o currículo de forma crítica, tendo em conta as finalidades do ensino da História, hoje, e as características do contexto em que exerce a sua prática docente.

6.4. “...A IMPORTÂNCIA QUE A HISTÓRIA PODE TER NA SUA VIDA...”

Para facilitar a análise do último objetivo das entrevistas realizadas aos professores da ESELx – *identificar as competências da educação histórica a desenvolver nos alunos do ensino básico (2.º CEB)* – decidimos reparti-la por dois momentos diferentes: o primeiro, centrado nas competências a desenvolver nos alunos; o segundo, direcionado para a reflexão sobre «que História ensinar» para garantir o desenvolvimento daquelas competências (Fig. 12 e 13).

Cerca de 75% das referências dos professores (101/135) relacionam-se diretamente com as três competências essenciais anteriormente definidas e enunciadas: o principal destaque dirige-se para a **compreensão/explicação históricas** (59/135), seguindo-se a **recolha e tratamento da informação – fontes** (28/135) e a **comunicação histórica** (14/135).

No que diz respeito à **Competência de compreensão/explicação histórica**, foram criadas quatro subcategorias, entre as quais assume particular relevo a ‘temporalidade’ (20/59), o que converge para a importância que o conceito de tempo/tempo histórico assume no ensino e aprendizagem da História. Na expressão dos professores, mais de metade das referências à ‘temporalidade’ foca-se na necessidade de um trabalho que permita ao aluno “saber situar minimamente no tempo” (P.2), de modo a “perceberem uma cronologia” (P.1) e a “dominarem o tempo cronológico” (P.3). Associadas à ‘temporalidade’, outras duas preocupações emergem das respostas dos professores às entrevistas: uma, a de os alunos terem “assim uma ideia dos grandes períodos”, “percebendo a sua sucessão” (P.1); outra, a de evitar os anacronismos: “capaz de perceber que uma coisa da época medieval não é uma coisa do século XX” (P.1). As subcategorias que se seguem direcionam-se para a necessidade de garantir a ‘compreensão histórica’ (16/59), sublinhando que o aluno deve perceber que “não lhes estamos a dar um acontecimento a seguir a outro só porque nos apetece – não é? – mas, que aquilo tem uma ligação” (P.1), e a ‘espacialidade’ (7/59) dos fenómenos, reconhecendo a “importância que o espaço tem para a apreensão do tempo histórico” (P.2). Todavia, continuamos a considerar o diminuto número de referências à espacialidade. Finalmente, uma última subcategoria é considerada, a ‘contextualização’ (16/59), à qual se encontram associados três conceitos nucleares

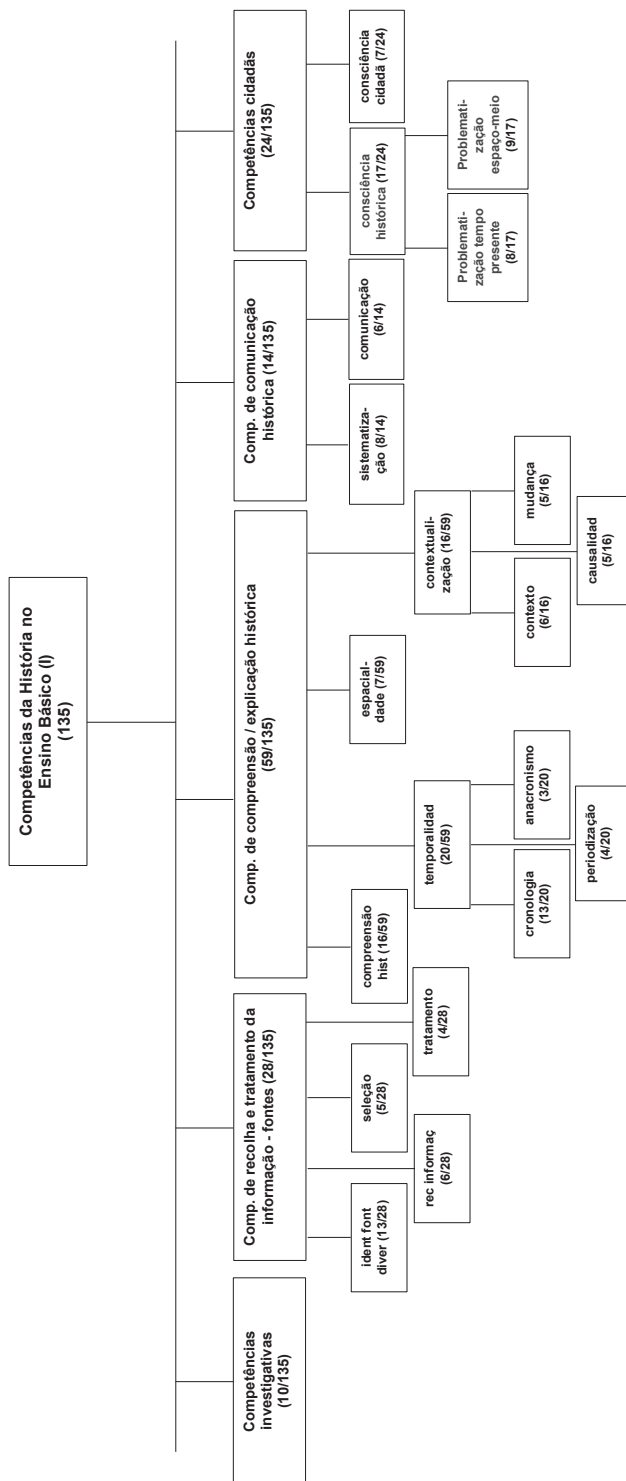


Figura 12: Competências da História no ensino básico (I). Do autor.

da História e do ensino da História: ‘contexto’, apelando às “inter-relações entre acontecimentos”; ‘mudança’, promovendo a ideia “do que muda”; e, ‘causalidade’, “sobretudo esta coisa de causa efeito” (P.1).

A segunda categoria corresponde à **Competência de recolha e tratamento da informação – utilização de fontes**. As referências ao desenvolvimento desta competência distribuem-se por quatro subcategorias: (i) a ‘identificação de fontes diversas’ (13/28), de modo a que o aluno perceba “que há vinte mil formas de chegar à informação” (P.3); (ii) a ‘recolha da informação’ (6/28), considerada, essencialmente, como uma “ferramenta”; (iii) a ‘seleção da informação’ (5/28), percebendo que é necessário “separar algumas coisas que não interessam e perceber que há diferentes níveis de informação que estão disponíveis” (P.3); e, finalmente, (iv) o ‘tratamento da informação’ (4/28).

Ao nível da **Competência de comunicação histórica**, as referências fazem apelo à ‘sistematização’ (8/14), isto é, o aluno ser capaz de “densificar” o seu conhecimento – “eu sistematicamente consigo, perante uma informação que me é dada, consigo trabalhá-la” (P.3) – e à ‘comunicação’ (6/14), ou seja, às capacidades de os alunos conseguirem “ter aqui algum raciocínio também expositivo” e “que conseguissem depois comunicar” (P.1).

Estas três competências ocupam o centro do pensamento dos professores responsáveis pela formação inicial em História e Didática da História da ESELx, dando coerência ao trabalho já desenvolvido neste domínio, quer pelas orientações oficiais que fizeram um longo caminho de cerca de doze anos, quer pela reflexão e fundamentação científica, entretanto construídas (Dias, 2017a). Contudo, na base destas três competências essenciais, encontra-se uma perspetiva de ensino e aprendizagem da História que atribui ao aluno o papel fundamental na construção do seu saber, o que implica o ensino pela descoberta e a promoção de atividades investigativas. Chegamos, assim, à quarta categoria definida – **Competências investigativas** – que, não obstante o reduzido número de referências (10/135), se reconhece como a base que sustenta o desenvolvimento daquelas três competências. Deste modo, faz-se apelo a que “a criança deixa de ser um sujeito passivo na aprendizagem da História para passar a ser um sujeito ativo”, em que “está a descobri-la [a História] à medida em que está a fazê-la” (P.2).

A estas quatro categorias, o P.2 elege uma quinta questão que se traduz na definição de uma última competência que subjaz a todas as outras, isto é, a **Competência cidadã**, sugerindo que a História tem um papel relevante a desempenhar no desenvolvimento de uma ‘consciência histórica’ (17/24) que contribui para a formação de uma ‘consciência cidadã’ (7/24). A ‘consciência histórica’ resulta, no pensamento dos professores, na capacidade de problematização do presente, “fazendo esta ponte entre o passado e o presente”, e na problematização do meio envolvente, abordando criticamente “o meio próximo, ou digamos, que a dimensão local da História” (P.2) tem um papel a desempenhar na capacidade de se problematizar o mundo, próximo, mas também distante, em que vivemos.

6.5. “... UMA HISTÓRIA DA ATUALIDADE PARA O PASSADO...”

Tal como referimos anteriormente, decidimos analisar o último objetivo das entrevistas realizadas aos professores em dois momentos distintos. O segundo está diretamente relacionado com a última questão do guião das entrevistas aos professores, previamente concebido, com a qual se pretendia conhecer o seu pensamento sobre a História que deverá ser ensinada, hoje, aos alunos do 2.º CEB, quando nos encontramos a viver os novos desafios que se levantam a um mundo que já se encontra em pleno século XXI.

Optámos por definir duas categorias *a posteriori* para a análise desta questão da entrevista, sob a forma de duas interrogações (Fig. 13): **Que História ensinar?** (78/102) e **Com que finalidades?** (24/102).

No que diz respeito à primeira questão/categoria – Que História ensinar? –, as respostas dos professores apontam para duas linhas que se traduzem em duas subcategorias: ‘seleção dos conteúdos’ (56/78) e ‘localização do currículo’ (22/78). A reflexão sobre a ‘seleção dos conteúdos’ por parte dos professores entrevistados incide sobre uma ‘perspetiva crítica’ (19/56) em relação aos programas de História em vigor no 2.º CEB, considerando-os “muito extensos” e reconhecendo que deveriam abarcar “menos matéria” (P.1). Simultaneamente, os três professores fazem referências ao predomínio de uma abordagem “que é muito História política”

(P.1), construída em torno de uma “narrativa cronológica” (P.2). Esta perspectiva crítica alarga-se à centralidade das “grandes figuras” da História, reforçando a necessidade de “sair daquilo que é geralmente dado, que é apenas falar do processo político” (P.3). Mas esta ‘perspetiva crítica’ tem, depois, a complementá-la, a apresentação de cinco ideias-força que nos permitem equacionar a ‘construção de alternativas’ (37/56):

- i. dar prioridade à História contemporânea (15/37), de modo a que “houvesse mais tempo para a época contemporânea” (P.3);
- ii. organizar uma História temática (8/37), criando “temas da atualidade e fazer a ponte com o passado” (P.2);
- iii. promover a compreensão histórica (7/37), em detrimento de uma História factual, apelando a uma História “muito mais das dinâmicas mais abrangentes” e “muito mais processual” (P.3);
- iv. integrar uma História social, do quotidiano (4/37), isto é, “ter um bocadinho do quotidiano” e estudar “formas de viver” (P.1);
- v. aprofundar a interdisciplinaridade (3/37), o que exige repensar “essa associação entre a Geografia e a História (P.3).

Para além da ‘seleção de conteúdos’, os professores dirigem a sua atenção para um ensino da História que promova a ‘localização do currículo’ (22/78), oferecendo duas razões fundamentais para essa opção.

A primeira, privilegiando a ‘proximidade’ (10/22) do meio, “fazendo uma pequena investigação sobre o que é que está ali à minha beira” ou recolhendo “Histórias que circulavam na minha família” ou, ainda “histórias que circulam na minha comunidade” (P.3). A segunda, retoma a valorização do ‘património’ (12/22), isto é, “ligar a questão do património à História” (P.2), “que eles [alunos] aprendam a reconhecer” e a “valorizar de outra maneira” (P.3).

Finalmente, chegamos à segunda categoria/questão definida, que reúne as referências dos professores sobre o que classificámos como as finalidades do ensino da História. Estas 24/102 referências integradas nesta categoria distribuem-se por duas subcategorias, reconhecendo que a História e o seu ensino podem contribuir para o desenvolvimento do ‘pensamento crítico’ (13/24) e para a formação de uma ‘consciência cidadã’ (11/24).

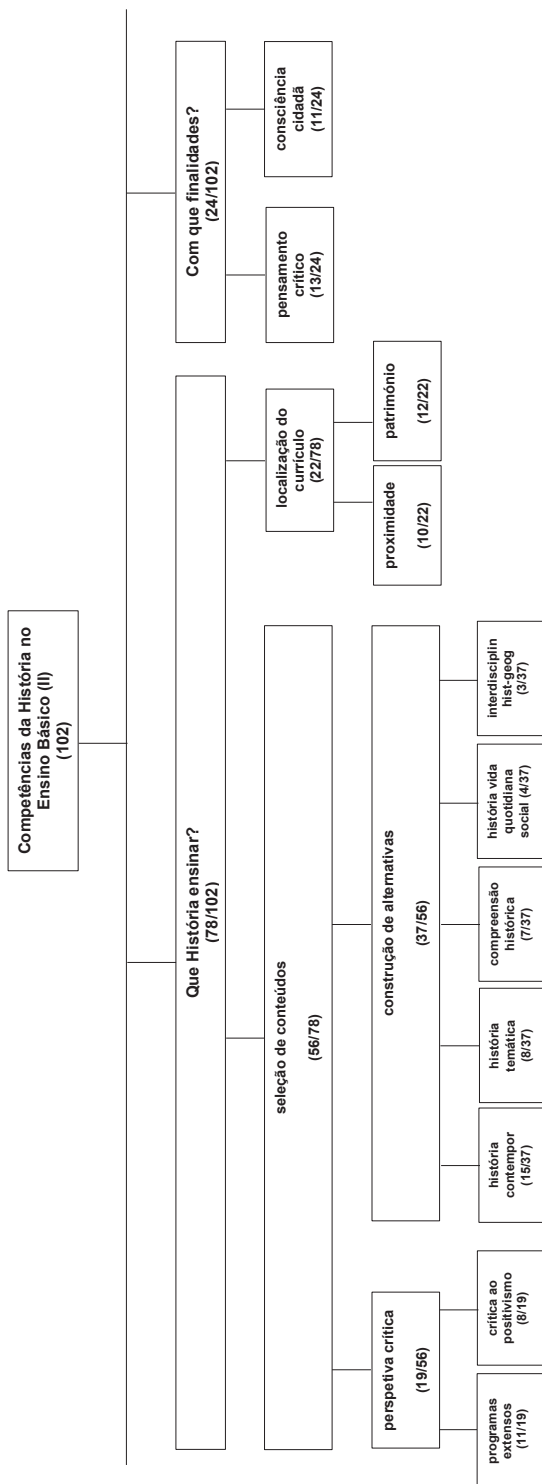


Figura 13: Competências da História no ensino básico (II). Do autor.

O ‘pensamento crítico’ expressa-se na relevância do ensino da História se aproximar do “que são agora os grandes problemas, que têm raízes históricas” (P.1), permitindo “ao professor trabalhar aquele problema ou aquela pergunta que desencadeia qualquer coisa” (P.2) ou oferecendo a possibilidade de dar evidências de fenômenos de “transformação a nível social” (P.3).

A ‘consciência cidadã’ remete para a promoção de uma História que também “tem a ver muito com as questões de cidadania” e na construção de “uma escola que fosse democrática e inclusiva” (P.1), que ajude os alunos a esclarecer “o que é isso de eu poder participar”, permitindo, assim “aprofundar a noção de cidadania” (P.3).

6.6. HISTÓRIA? QUE HISTÓRIA?

Depois de analisado o conteúdo das respostas às entrevistas, partindo dos objetivos que estiveram na sua origem de acordo com o guião previamente definido, coloca-se-nos a necessidade de construir uma síntese das concepções dos docentes da ESELx sobre a História e sobre o ensino da História: que História? que História ensinar? como?

Das 426 referências identificadas durante a análise já realizada neste capítulo, foi possível reunir 119 que nos apontam as linhas dominantes do pensamento dos professores sobre a primeira daquelas questões (Fig. 14).

A concepção de História que transparece da análise anteriormente realizada assenta em três vertentes, a primeira das quais assume particular relevância: **problematização do presente** (88/180).

Coincidindo com uma das dimensões da História identificadas na PARTE I – problematização –, esta concepção afasta-se da História factual, do positivismo oitocentista, privilegiando os processos e os significados. Embora reconhecendo que existem factos incontroversos, por muito importantes que estes factos sejam, eles são insignificantes para o historiador e apenas ocupam uma pequena parte do discurso histórico, porque o que se pretende é “descubrir no sólo lo que ocurrió sino también cómo y por qué ocurrió, y lo que esos hechos significaron y significan” (Jenkins, 2009, p. 42). Assim, a História afirma-se como uma área

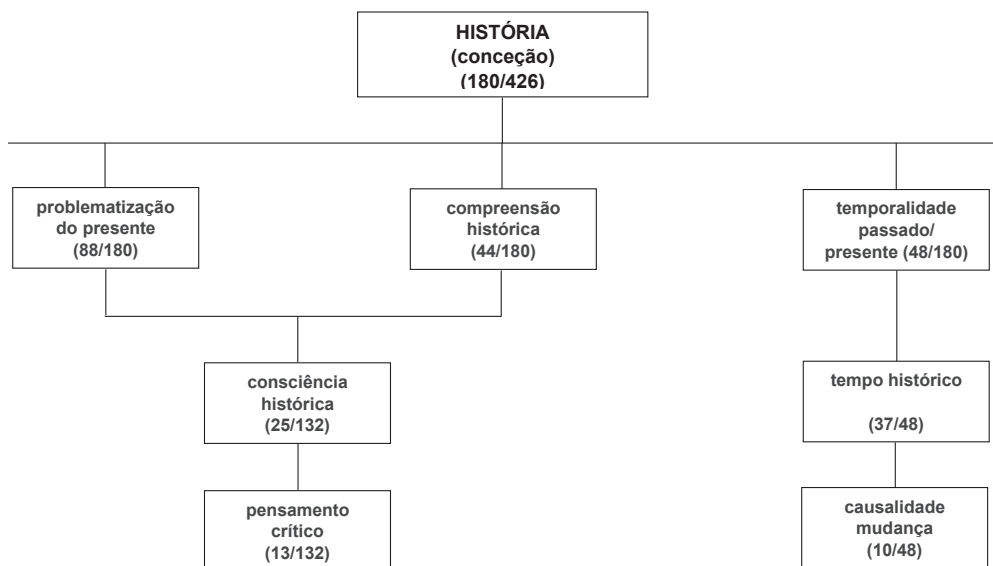


Figura 14: Concepção de História dos docentes da ESELx. Do autor.

do conhecimento humano que começa pelo questionar da realidade, de um presente que, citando um dos professores (P.2), “modifica-se muito depressa”, ou, melhor dizendo, o presente

nunca tiene contornos precisos: se nutre de un flujo de estímulos, de sensaciones, de imágenes, de presentimientos, de ruidos y de «actualidades» de los que nuestra memoria solo fija retazos. Por tanto el presente, al igual que el pasado, no es algo dado. Y sin embargo es de él, y por tanto del mundo contemporáneo, de donde hay que partir para remontar el tiempo (Gruzinski, 2018, p. 40).

É a partir desta problematização do passado, tendo por referência o presente, isto é, a necessidade de ler e interpretar os problemas que o mundo hoje nos coloca, que se desenvolve o processo de construção do conhecimento histórico, agora valorizando a **compreensão histórica** (44/180). Os factos integram-se numa teia explicativa que lhes conferem significado. É este caminhar do presente para o passado que nos permite olhar também para o futuro e, deste modo, desenvolver uma consciência histórica que não se confunde com o simples conhecimento do que

passou, mas que deve ser considerado como uma estrutura cognitiva que permite compreender o presente e antecipar o futuro (Solé, 2013). Esta autora, tendo Rüsen por referência, sublinha então a necessidade de concebermos a História na conexão entre aqueles três tempos, os quais remetem, assim, para a **temporalidade** (48/180) referenciada pelos professores através da construção da noção de **tempo histórico** (37/48), mobilizando os conceitos de **causalidade** e **mudança** (10/48).

Também seguindo o pensamento de Rüsen, Balseiro (2011, p. 238) afirma como “la conciencia histórica combina el “ser” y el “deber” en una narrativa que hace inteligible el presente desde eventos pasados y que le confiere a la actividad actual una perspectiva futura”. Deste modo, as questões que se vão levantando ao presente representam agora a formação de uma **consciência histórica** (25/132) que se traduz no desenvolvimento do **pensamento crítico** (13/132) e na formação de uma nova **consciência social**. Já não se trata apenas de compreender o presente com as mudanças registadas num passado mais ou menos longínquo: é também a necessidade e a capacidade de intervir na sociedade presente, através de uma *praxis* transformadora, antecipando um futuro à medida do presente vivido, por isso, já passado. Neste jogo temporal complexo, em que o presente é um contínuo passado do futuro sempre em devir, a História, com o auxílio de uma análise crítica e reflexiva, deve ser capaz de ir refundando a forma de se construir, desde a sua conceção, os métodos e técnicas para a recolha de informação a partir das fontes, o quadro conceptual analítico mobilizado em função da problemática definida, até à escrita do texto histórico. Em última análise, trata-se de conceber a História como uma área do conhecimento humano que desenvolve a capacidade de “pensar criticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad” (Pagès, 1994, p. 6). A questão que a seguir se coloca é a de saber qual a influência e a coerência entre estas linhas que caracterizam a conceção de História dos professores e o seu pensamento sobre o ensino da História (Fig. 15).

As ideias expressas sobre o ensino da História valorizam dois domínios de competências: (a) o desenvolvimento das **competências essenciais** (111/186) do ensino e aprendizagem da História, tal como foram definidas na PARTE I deste estudo; (b) o desenvolvimento das **competências cidadãos** (75/186).

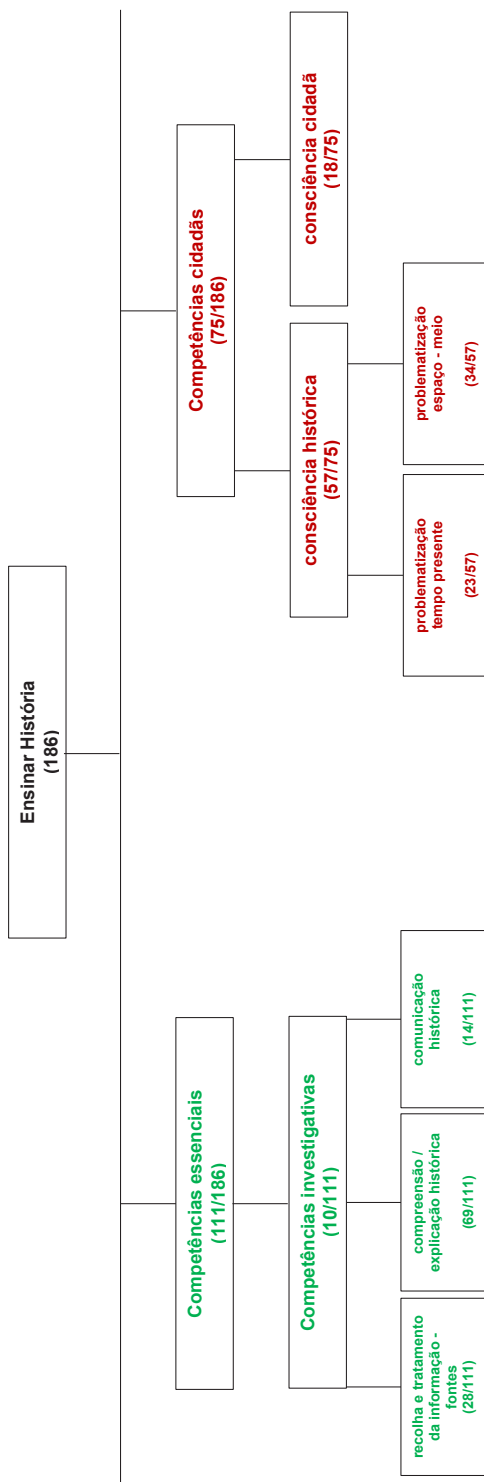


Figura 15: Conceção do ensino da História dos docentes da ESELx. Do autor.

No que diz respeito às competências essenciais, porque emergem do processo de construção do conhecimento histórico, são alicerçadas numa perspetiva do ensino e aprendizagem da História enquanto prática de «fazer História». Por isso, as referências às ‘competências investigativas’ (10/186) são interpretadas como transversais às diferentes fases de construção do saber histórico, as quais correspondem às três competências essenciais: ‘recolha e tratamento da informação – utilização de fontes’ (28/111); ‘compreensão/explicação histórica’ (69/111); e, ‘comunicação em História’ (14/111).

A relevância atribuída à segunda competência corresponde, coerentemente, com as ideias anteriormente expressas pelos três professores, de distanciamento em relação a uma História que sobrevaloriza as fontes (aspeto nuclear na corrente do positivismo histórico), optando-se por uma História que dê particular atenção aos processos e às dinâmicas sociais dos fenómenos históricos.

Sin pretensiones de desmerecer la importancia que tiene para el profesorado el conocimiento y la utilización de las fuentes históricas en la enseñanza, parece evidente que, además, es necesario que conozca como seleccionar y secuenciar los contenidos que a través de estas fuentes pueden enseñarse, qué problemas puede generar su aprendizaje y cómo intentar superarlos (Pagès, 2000a, p. 6.).

Por outro lado, não podemos deixar de continuar a sublinhar a escassa importância atribuída à ‘comunicação em História’, quando reconhecemos que esta é uma peça essencial, não só da História, como das finalidades do ensino da História: “Enseñar es comunicar” (Pagès, 2004, p. 157).

A segunda vertente identificada diz respeito à competência cidadã, a qual se articula, coerentemente, com as conceções de História anteriormente analisadas e que relacionam a ‘consciência histórica’ (57/75) com o desenvolvimento de competências cidadãs (18/75), através da ‘problematização do tempo presente/passado’ (23/57) e da ‘problematização do espaço/meio’ (34/57).

Retomando Pagès (2002),

Se concibe que la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser contrasocializadora, es decir, ha de preparar al

alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (p. 257).

Aprofundando esta conceção do ensino da História com a expressão do pensamento dos docentes sobre a formação de professores já antes analisada (rever a Fig. 10), reconhecemos que a vertente relacionada com o desenvolvimento das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História corresponde às duas competências que são assumidas como prioritárias pelos docentes da ESELx, no que respeita ao processo de formação inicial de professores: trata-se, não só, de **promover o desenvolvimento das competências específicas** (53/147), mas também de **organizar o ensino da História, fazendo História** (33/147), isto é, a componente investigativa do ensinar/aprender/fazer História (Fig. 16).

Ainda neste primeiro nível de competências valorizadas pelos docentes encontramos a necessidade de os futuros professores terem a capacidade de **dar significado e relevância à aprendizagem da História** (23/147) e de **assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens** (22/147).

Estas duas competências a desenvolver na formação inicial são aquelas que capacitarão os futuros professores para atribuir significado social ao ensino e aprendizagem da História, reafirmando o desempenho de um papel ativo na formação de jovens, não só, habilitados a ler e a interpretar o mundo, mas também a agir sobre ele, no sentido da sua transformação.

Trata-se, em última análise, de “conseguir formar unos profesores y unas profesoras capaces de enseñar unas Ciencias Sociales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas construir un futuro más justo, más solidario y tolerante” (Pagès, 2000b, p. 55). Ou, indo mais longe, com Fontana (2004),

al hablar de la importancia de la enseñanza, pienso mucho menos en la cantidad de conocimientos que se puedan proporcionar a los alumnos

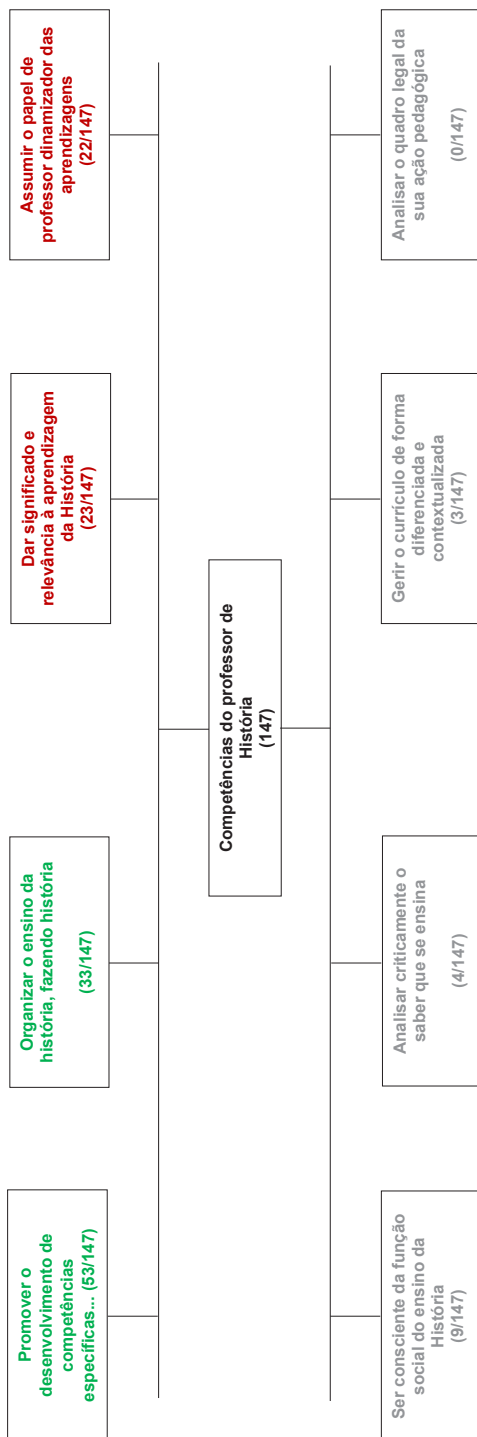


Figura 16: Conceção do ensino da História e formação de professores. Do autor.

que en la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros de historia como datos a memorizar –a la manera de certezas parecidas a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas–, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados. Vuelvo a las palabras de Marc Bloch: introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Ésta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia (p. 23).

Finalizando, confirma-se que nem todas as competências por nós identificadas como fundamentais no processo da formação inicial de professores de História são reconhecidas pelos professores da ESELx. São essas as competências que se encontram representadas no segundo nível presente na figura 15, incluindo quatro competências com um número de referências residual. Entre estas, importa realçar a pouca relevância que é atribuída à competência “ser consciente da função social do ensino da História” (9/147). Se, por um lado, esta é uma área valorizada quando os professores são chamados a refletir sobre o ensino da História nas escolas (Fig. 14), por outro lado, tal não acontece quando centram o seu pensamento no seu trabalho docente na formação inicial. Esta é uma contradição que não pode ser menosprezada, pelo impacte que pode ter na formação dos futuros professores de História.

Em síntese, no que diz respeito às concepções de História expressas pelos professores, a dimensão que é claramente predominante, quase em exclusividade, é a da **problematização** do passado a partir das interrogações que o presente nos coloca (Tabela 4).

Tabela 4
Áreas fortes e frágeis das concepções de História e do ensino da História dos docentes da ESELx.

Áreas Dimensões	Áreas Fortes	Áreas Frágeis
... da História	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalidade <ul style="list-style-type: none"> o História total o História global • Interdisciplinaridade
... do ensino da História	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do estudo da história contemporânea • Competências investigativas • Competências essenciais: <ul style="list-style-type: none"> o compreensão/explicação o recolha e tratamento da informação – fontes • Função social da História: formação cidadã • Competências cidadãs 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica sobre... <ul style="list-style-type: none"> o as concepções de História e de ensino da História o a função social da História e do ensino da História o os currículos / programas • Valorização da diversidade humana • Equilíbrio no papel reservado às figuras individuais e coletivas
... da formação de professores (competências)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de competências específicas do ensino e aprendizagem da História • Organizar o ensino da História, fazendo História. • Dar significado e relevância à aprendizagem da História • Assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente da função social do ensino da História • Analisar criticamente o saber que se ensina • Gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada • Analisar o quadro legal da sua ação pedagógica

Nota: Entrevistas realizadas aos docentes da ESELx. Do autor.

A dimensão referente à noção de **totalidade** que resulta do saber histórico, não obstante as escassas referências ao longo das entrevistas ao papel que o conceito de espaço desempenha na construção da História, está quase ausente do pensamento dos docentes. Não só está ausente esta perspectiva de uma História que tem por desígnio abarcar o todo da realidade social, como também está ausente uma perspectiva de História Global, capaz de integrar no seu processo de construção do conhecimento uma análise multiescalar espaciotemporal que dê relevância às interinfluências entre o local e o global nos acontecimentos, fenómenos e processos históricos.

Finalmente, quanto à dimensão da **interdisciplinaridade** que hoje se apresenta à História como um desafio importante para o seu desenvolvimento enquanto área do saber integrado no campo das Ciências Sociais, esta ocupa também um lugar muito residual no pensamento dos docentes, limitando-se às escassas referências à Geografia, mas silenciando outras disciplinas, como a Sociologia ou a Antropologia. Assim, quando questionados sobre «a História», os professores facilmente se centram na sua disciplina, manifestando claras dificuldades em se abrir às outras disciplinas que integram o campo das Ciências Sociais.

Centrando a nossa atenção naquelas que podemos considerar como as áreas fortes das concepções dos docentes, no domínio da História e do ensino da História, o reconhecimento da História enquanto área do conhecimento humano que incide sobre a problematização da realidade social numa perspectiva diacrónica, de diálogo entre o passado e o presente, exerce também a sua influência sobre as suas concepções sobre o ensino da História e sobre as competências a desenvolver na formação inicial de professores.

Continuando a analisar a Tabela 4, esta abordagem problematizadora do real contribui para a fundamentação, não apenas da opção pela valorização do estudo da História contemporânea, como ainda da promoção do desenvolvimento de competências investigativas que se baseiam na interrogação do presente/passado. Assim, para concretizar esta prática investigativa, o ensino e aprendizagem da História é entendido como um processo que gira em torno do desenvolvimento das suas competências essenciais, embora os docentes tendam a privilegiar duas dessas fases/competências: a compreensão/explicação histórica e a recolha e

tratamento da informação – utilização de fontes, embora esta última com menos expressão. Por outro lado, é ainda nesta capacidade de problematização do passado, a partir das interrogações do presente, que melhor se compreende a tónica colocada num ensino da História com uma função social bem definida, que se direciona para a formação cidadã dos jovens que frequentam as escolas do ensino básico.

Coerentemente, não é de estranhar que das oito competências definidas no campo da formação inicial de professores de História, sejam quatro delas alvo de um interesse mais evidente por parte dos docentes da ESELx, nomeadamente: promover o desenvolvimento das competências específicas do ensino e aprendizagem da História; organizar o ensino da História, fazendo História; dar significado e relevância à aprendizagem da História; assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens. Com uma ressalva: a pouca incidência de um discurso que valorize a competência de ser consciente da função social do ensino da História, a qual, devido ao reduzido número de referências nos discursos dos professores, leva a que se coloque esta competência nas áreas fracas do seu pensamento. De algum modo, os docentes, quando direcionam a sua reflexão para o ensino da História, valorizam esta função social, mas parece que tendem a esquecê-la quando centram o seu pensamento na formação inicial de professores, o que nos poderá indiciar, de facto, uma fragilidade a ter em conta quando pretendemos analisar criticamente o processo formativo que se desenvolve na ESELx.

Também por isso se explica a escassa relevância que assume, junto dos estudantes, a reflexão sobre as suas próprias concepções de História, as funções sociais do seu ensino e, até, sobre os próprios currículos e programas. Complementarmente, uma visão da História pouco aberta, quer ao mundo, cada vez mais globalizado, quer às outras disciplinas das Ciências Sociais, por parte dos docentes, contribui para que não se alarguem os horizontes na direção de um ensino da História de valorização do Outro, e dos grupos que a História dominante tende a silenciar. Esta é uma perspetiva do ensino da História que só tem a ganhar quando se abre ao contributo que outras áreas do saber social – Geografia, Sociologia e Antropologia – podem oferecer à análise da realidade política, económica, social e cultural que hoje somos convidados a interrogar, procurando respostas no passado.

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES

Se os docentes responsáveis pela área de formação em História e Didática da História têm um papel importante a desempenhar na construção dos futuros professores do ensino básico, isto significa que o centro da nossa reflexão e análise sobre a formação inicial deve deslocar-se para os estudantes que manifestam vontade em serem os professores de amanhã.

Por isso, propomo-nos conhecer (1) as suas concepções quando iniciam o mestrado em ensino na ESELx, que os habilita a serem professores; (2) o modo como concebem o ensino da História, através das planificações das aulas que lecionam; (3) os resultados do seu desempenho, observados pelos docentes responsáveis pela supervisão da prática docente; (4) o modo como autoavaliam a sua prática docente; e, (5) a reflexão que fazem no final do seu percurso formativo de cinco anos na ESELx.

De acordo com o que já apresentámos no Capítulo 2 (PARTE I), com o fim de realizar esta análise, recorreremos a diferentes métodos e técnicas de recolha da informação, de modo a enriquecer a amostra e a permitir uma triangulação dos dados recolhidos.

7.1. OS ESTUDANTES – QUESTIONÁRIO INICIAL: PENSAR A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA

Nos anos letivos em que se desenvolveu o presente estudo (2017-2018 e 2018-2019) foi aplicado um pequeno questionário aos estudantes do primeiro ano do curso de MPHGP. Com esta iniciativa, pretendíamos

conhecer as concepções dos estudantes, logo no início do Mestrado, sobre (i) o significado da História; e, (2) as finalidades do ensino da História.

Foram estes os dois objetivos que se definiram para o questionário a aplicar aos estudantes de Mestrado, na primeira aula da unidade curricular de *Didática da História e da Geografia*, em setembro de 2017 (12 estudantes) e em setembro de 2018 (20 estudantes), o que corresponde à totalidade dos alunos que frequentaram, naqueles anos, o primeiro ano do MPHGP.

O questionário aplicado incluiu três perguntas abertas de resposta restrita, as duas primeiras centradas no primeiro objetivo, sobre o significado da História, e uma terceira pergunta, referente às finalidades do ensino da História, dirigida para o segundo objetivo. Das respostas dos 32 estudantes foi possível proceder a uma análise de conteúdo organizada por cada um destes objetivos (Fig. 17).

No que diz respeito ao primeiro objetivo – *apresentar as suas representações sobre o significado da História* – depois de analisadas as respostas às duas primeiras questões, foi possível identificar 349 referências que, direta ou indiretamente, se relacionam com o pensamento dos estudantes sobre o que é a História e qual a sua utilidade neste primeiro quartel do século XXI.

De acordo com as respostas dos estudantes, quando iniciam os seus estudos no MPHGP, são três as principais dimensões que a sua concepção de História tende a valorizar.

A primeira, que assume maior expressão (137/349), remete para a **contextualização**. Esta categoria de análise incluiu o que parecem ser duas concepções antagónicas que tendem aqui a conciliar-se: por um lado, uma História de carácter mais positivista que privilegia os factos, os acontecimentos e as grandes personagens da História política (48/137); por outro lado, uma História que assume como objeto de estudo o ser humano/sociedades humanas (39/137), reconhecido como um processo (30/137) gerador de mudanças (10/137). Esta aparente contradição pode, eventualmente, traduzir a continuidade de concepções construídas ao longo da vida escolar dos alunos no ensino básico e secundário, as quais começam a dar sinais de ceder, depois de viverem a formação em História proporcionada pela frequência da LEB, ao longo de três anos. A segunda dimensão aglutina as perspetivas **temporal** e **espacial**, privilegiando a

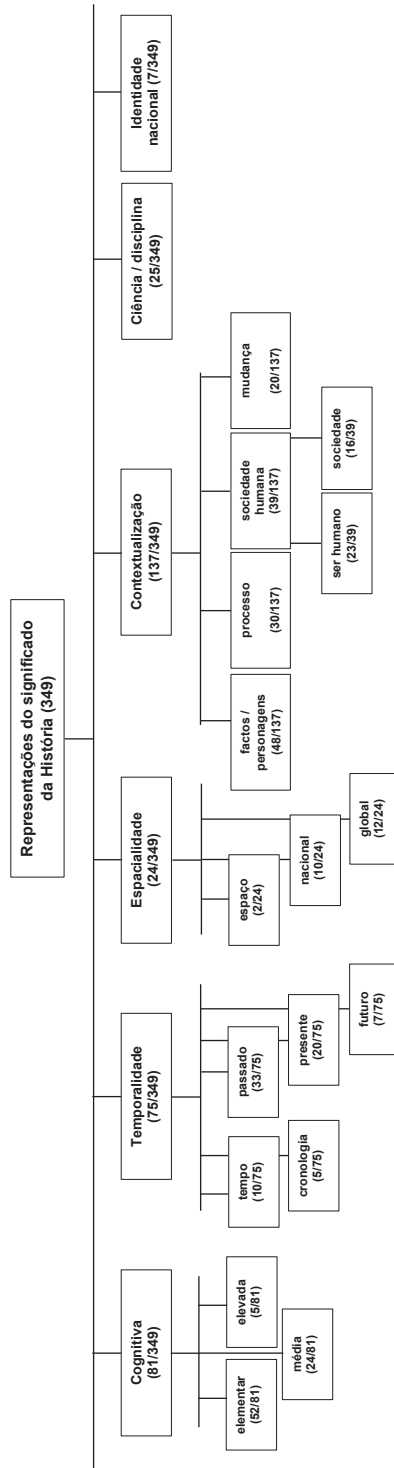


Figura 17: Representações dos estudantes sobre o significado de História. Do autor.

primeira (75/349) em detrimento da segunda (24/349). Sendo facilmente explicável que o pensamento dos estudantes sobre o que é a História se desloque para a temporalidade, pelo lugar de relevo que o conceito de tempo ocupa no discurso desta área do saber, o caminho que se realiza na formação da ESELx, promovendo uma visão integrada e integradora da História e da Geografia, parece estar a fazer o seu caminho, embora dando sinais de merecer uma reflexão sobre as concepções e práticas do ensino da unidade curricular da *História e Geografia de Portugal I e II*, da LEB. Todavia, surge neste estudo com relevância bastante para que seja possível assumirmos a existência de uma dimensão espaciotemporal na concepção de História dos estudantes, que reúne 99 das 349 referências identificadas.

Na dimensão temporal, o passado ocupa o centro de uma História que olha para o tempo vivido, mais ou menos longínquo, mas não só: a dimensão do tempo histórico reporta-se a um passado, enquanto fator explicativo do presente e prospetivo do futuro, muitas vezes na lógica de reconhecer os “erros do passado” que importa evitar, hoje e amanhã. Por outro lado, não deixa também de ser significativo o peso relativamente reduzido que é dado à “cronologia” (5/75). Relevantes são ainda as referências que se incluíram na dimensão espacial dos fenómenos históricos, os quais, não obstante a formação em História e Geografia se dirigir à realidade portuguesa, se direcionam a “outros países” ou ao “mundo”, isto é, uma visão mais global da História (12/24), que supera o olhar de uma História reduzida à sua escala nacional.

A terceira dimensão que marca o pensamento dos estudantes sobre o que é a História dirige-se para a área **cognitiva**, ou, se preferirmos, para o reconhecimento do processo de construção do conhecimento (81/349). Se procedermos a uma análise mais detalhada dos processos cognitivos que os estudantes associam à operação histórica, são preferencialmente indicados os de complexidade elementar (conhecer, estudar, saber...), com 52 referências num total de 81, enquanto que os de nível médio (compreender, entender, perceber...) reúnem 24 das 81 referências dos estudantes sobre esta dimensão. No nível elevado, situam-se apenas 5 referências (prever, projetar, justificar). Apesar de serem colocados perante a necessidade de pensar a História, enquanto área do saber, os estudantes mobilizam operações cognitivas que são mais próximas do

que se exige na história escolar. No mesmo sentido, ao associarem à definição de História níveis cognitivos de complexidade elementar (64,2%), parecem desconhecer o rigor e a exigência que envolvem as metodologias de construção do conhecimento histórico, o que se explica pela reduzida formação dispensada no campo científico.

Finalmente, são residuais as referências dos estudantes à História enquanto “ciência” ou “disciplina” (25/349), o que, em parte, traduz o afastamento dos estudantes em relação à fórmula simplista de definir a História como uma “ciência que...”. Coerente com a reduzida relevância atribuída à escala “nacional”, que abordámos anteriormente, deparamo-nos com uma ideia de História dissociada da “identidade nacional” (7/349), o que não pode deixar de ser considerado como um aspeto a ponderar quando somos convidados a refletir, analisar e a tomar decisões sobre o caminho a trilhar no sentido de modificar as finalidades e as práticas da formação inicial no domínio da História, na ESELx.

Quanto ao segundo objetivo – *identificar as finalidades do ensino da História* – as respostas dos estudantes permitiram reunir um total de 210 referências que podem ser associadas àquele objetivo, as quais foram divididas por quatro categorias que já estiveram presentes na análise anterior: **compreensão histórica** (93/210); **temporal** (49/210) e **espacial** (16/210); e **cognitiva** (52/210). A análise das conceções dos estudantes em relação a este segundo objetivo, dirigido para as finalidades do ensino da História, ganha um novo significado se for realizada por comparação com os resultados obtidos durante a análise do primeiro objetivo, isto é, num primeiro olhar sobre as respostas dos estudantes, sobressai uma correspondência quase linear entre as conceções de História, já apresentadas anteriormente, e as conceções sobre o ensino da História (Fig. 18).

Por isso, a primeira categoria de análise continua a ser a **compreensão histórica**, atribuindo ao professor a responsabilidade de, mais uma vez, equilibrar uma abordagem mais positivista da História, realçando **factos** e **personagens** (28/93), com uma História que incida sobre as **sociedades humanas** (23/93), privilegiando o estudo da **mudança** (23/93) e dos **processos** (19/93). Deste modo, não é difícil de reconhecer como a principal dimensão da conceção de História está presente nas ideias que os estudantes expressam quando são convidados a pensar nas finalidades do ensino da História. Todavia, devem ser sublinhadas as maiores

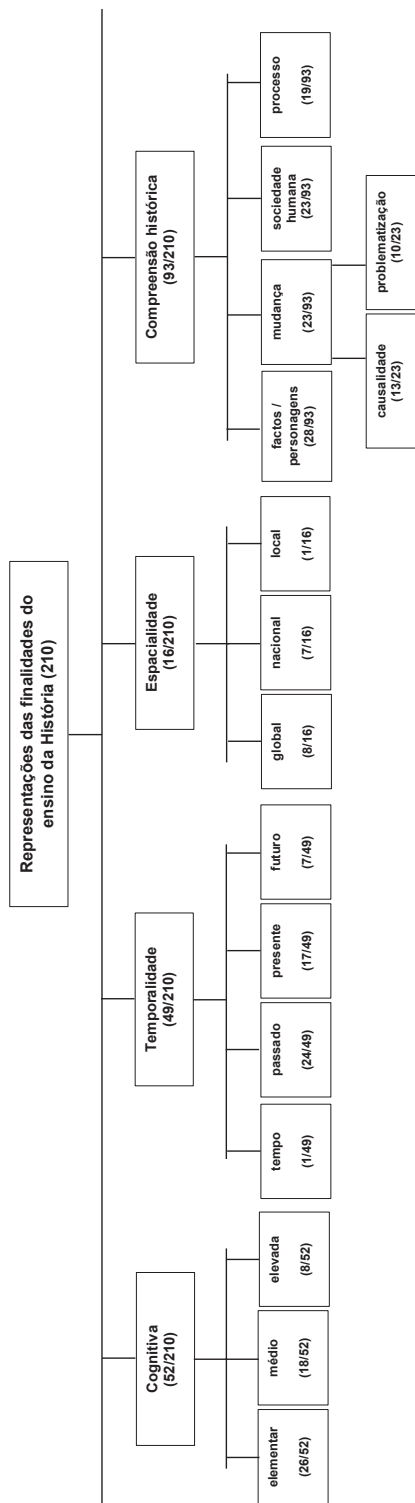


Figura 18: Representações dos estudantes sobre as finalidades do ensino da História. Do autor.

percentagens atribuídas às categorias de processo e mudança, com um total de 42 referências em 93, e, ainda mais significativo, as referências que acentuam a associação do ensino da História aos processos de mudança, assente em relações de **causalidade** (13/23) e numa abordagem **problematizadora** (10/23) da realidade social. Deste modo, o ensino da História é entendido pelos estudantes, fundamentalmente, como um processo complexo, tendo o ser humano no centro da análise dos processos históricos, que nos ajudam a compreender o mundo em que vivemos.

Apesar da sua apresentação discriminada, no esquema da figura 18, continuaremos a associar estas duas categorias – **temporal** (49/210) e **espacial** (16/210) – reunindo um total de 65 das 210 referências dos estudantes relacionadas com segundo objetivo do questionário. No campo do ensino da dimensão espacial dos fenómenos históricos, a relação entre as escalas global e nacional mantêm-se semelhantes às que foram apresentadas aquando da análise da conceção de História (com as referências aos “outros países” e ao “mundo” a reunirem 50%). No domínio da temporalidade, confirma-se a mesma relação entre o passado (24/49), o presente (17/49) e o futuro (7/49), salientando o papel da cronologia.

Finalmente, a última categoria encontra-se associada à dimensão **cognitiva** do processo de construção do conhecimento histórico, com os estudantes a transferirem para as suas conceções sobre as finalidades do ensino da História o pensamento que haviam elaborado quando foram convidados a expressar a sua “definição” de História. Num total de 52 referências, 50% situam-se no nível cognitivo elementar (26/52), enquanto que as restantes referências se distribuem pelo nível médio (18/52) e pelo nível elevado (8/52).

Assim, não reconhecemos diferenças significativas entre as conceções sobre a História e as finalidades do ensino da História, entre os futuros professores, no que diz respeito aos níveis cognitivos que entendem estar associados a esta área do saber e do seu ensino e aprendizagem, indicando o modo como as representações sobre o conhecimento científico se refletem na abordagem ao seu ensino.

Uma derradeira palavra para a reduzida expressividade que a perspectiva nacional ocupa, quer nas conceções de História, quer nas conceções das finalidades da história escolar. As referências mobilizadas no âmbito

da dimensão espacial dividem-se de forma equilibrada entre as escalas nacional e global.

Quando tentamos reconhecer as linhas que caracterizam o pensamento dos estudantes que iniciam o curso de Mestrado, podemos identificar as dimensões que privilegiam, quando refletem e expressam o que entendem ser a História e as finalidades do ensino da História (Tabela 5).

Tabela 5
Características essenciais das concepções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx.

Concepções	Aspetos essenciais
... da História	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da história como processo de mudança. • Identificação das sociedades humanas como objeto do conhecimento histórico. • Centralidade da dimensão temporal num passado explicativo do presente e prospetivo do futuro. • Equilíbrio entre as escalas nacional e global na dimensão espacial dos fenómenos humanos. • Reconhecimento dos processos cognitivos, como tendencialmente elementares.
... das finalidades do ensino da História	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos processos de mudança no ensino da História. • Desenvolvimento das relações de causalidade. • Aproximação ao ensino da História, de uma perspetiva problematizadora dos fenómenos. • Associação da dimensão temporal a uma perspetiva cronológica. • Inclusão da escala local para o estudo dos fenómenos históricos. • Reconhecimento dos processos cognitivos, como tendencialmente elementares.

Nota: Inquérito por questionário dirigido aos estudantes de primeiro ano do MPHGP.
Do autor.

Da análise das respostas a este inquérito por questionário podemos reconhecer as convergências que existem entre as concepções de História, que os estudantes formaram ao longo do seu percurso escolar, e as concepções das finalidades do ensino da História, que se foram construindo, fundamentalmente, ao longo dos três anos de frequência da LEB. Contudo, também é possível identificar o modo como os estudantes da ESELx percebem a diferença entre a História e a história escolar, isto é, entre a construção do conhecimento histórico e a construção de uma história escolar que se dirige a alunos entre os 10 e os 12 anos.

A questão que agora se coloca é a de saber de que modo os estudantes, ao longo da sua formação e, mais concretamente, nos momentos em que desenvolvem uma prática docente supervisionada pelos professores da ESELx e pelos professores das escolas onde realizam os seus estágios profissionais, mobilizam as suas concepções nos momentos em que são chamados ao desempenho de uma prática docente.

A integração dos estudantes num determinado contexto pode desencadear fatores que influenciem as suas opções de ensino, desde as características do meio circundante até às características de cada um dos seus alunos. É para cumprir este objetivo que nos propomos analisar as propostas didáticas (planificações de aulas) dos estudantes que foram observados na Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB no ano letivo de 2017-2018.

7.2. OS ESTUDANTES – PLANIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

No ano letivo de 2017-2018, entre os meses janeiro e março, foram observadas 30 aulas de 14 estudantes do 2.º ano do MPHGP em escolas do 2.º CEB. A duração das aulas observadas variou entre os 45 e os 150 minutos²³. As escolas onde decorreram as observações localizavam-se todas em concelhos da Área Metropolitana de Lisboa e todas elas têm já experiência no acolhimento de alunos estagiários.

Os estudantes desenvolveram esta experiência de prática docente formando pares pedagógicos. A cada par pedagógico foram atribuídas duas

²³ De acordo com a legislação em vigor sobre a flexibilidade curricular, as escolas têm liberdade de organizar a duração dos tempos letivos de cada disciplina.

turmas de 5.º ano (10-11 anos) ou de 6.º ano (11-12 anos) de escolaridade, a quem lecionaram as disciplinas de *Português* e de *História e Geografia de Portugal* (HGP). Cada turma era composta por cerca de 25 alunos.

No âmbito deste estudo, foram selecionadas 14 planificações (sete de 5.º ano e sete de 6.º ano), uma de cada um dos estudantes observados, a fim de se proceder à análise das práticas desenvolvidas (Tabela 6). No ponto seguinte deste capítulo, iremos proceder à análise da prática, com base nas observações realizadas.

A análise realizada sobre as conceções de ensino da História nos estudantes que se encontram a terminar o MPHGP, a partir das planificações que desenharam para as suas aulas, incide sobre dois grandes domínios: o primeiro é centrado nos níveis cognitivos que as planificações apresentam, como uma exigência definida a partir dos objetivos específicos de cada aula planificada; o segundo é dirigido para algumas das componente essenciais dos processos de ensino e aprendizagem promovidos pelos estudantes, nomeadamente, as competências específicas da História que se propõem desenvolver, as características da relação professor-aluno e as metodologias e recursos mobilizados.

Tabela 6

Distribuição das planificações de 14 aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MPHGP da ESELx em 2017-2018, pelo tempo de duração.

Duração	45 min.	50 min.	90 min.	100 min.	150 min.	Total
5.º ano	3	2	2			7
6.ª ano	2	1	1	2	1	7
Total	5	3	3	2	1	14

Nota: Planificações dos estudantes, realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada. Do autor.

As planificações que os estudantes, a terminar o MPHGP, desenharam para as suas aulas podem, pois, fornecer-nos indicadores acerca das suas conceções sobre o ensino da História, em particular a análise dos

objetivos de aprendizagem que se propõem desenvolver com os seus alunos.

A definição de um objetivo de aprendizagem contém dois elementos essenciais: um verbo, associado ao processo cognitivo que se pretende desenvolver, e um nome, descrevendo o conhecimento que se espera que os alunos aprendam. Esta forma de definir os objetivos de aprendizagem insere-se na perspetiva de um grupo de investigadores que propõem uma taxonomia bidimensional para a aprendizagem, o ensino e a avaliação, tendo por base a taxonomia unidimensional de Bloom dos anos 50 (Anderson & Krathwohl, 2001).

Esta taxonomia apresenta seis categorias para traduzir o *continuum* crescente do nível de complexidade dos processos cognitivos e quatro para descrever o *continuum* crescente do nível de abstração do conhecimento. As categorias relativas à complexidade dos processos cognitivos são traduzidas por verbos de ação: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar, criar. O grau de abstração do conhecimento é descrito pelos nomes associados a cada uma das categorias: conhecimento factual, conhecimento conceptual, conhecimento procedimental, conhecimento metacognitivo.

O modo como cada um dos estudantes redige os objetivos de aprendizagem, nomeadamente, os verbos que utiliza e as descrições do conhecimento que espera que os seus alunos aprendam, reflete a sua conceção sobre o modo como eles aprendem e a natureza do conhecimento. Quando as suas perspetivas de aprendizagem se baseiam na aquisição de conhecimentos, os professores, por vezes, tendem a privilegiar um tipo de processo cognitivo nas suas aulas, que se designa por “recordar” (Mayer, 2002, p. 226).

Neste sentido, uma planificação em que os objetivos de aprendizagem são definidos recorrendo predominantemente a verbos como *reconhecer*, *identificar*, *localizar* ou *referir* reflete uma conceção de aprendizagem muito elementar em termos de exigência cognitiva, quer a nível das capacidades que se pretendem desenvolver nos alunos (nível de complexidade elementar), quer do saber que se ensina (predominantemente conhecimento factual). São objetivos que apelam essencialmente à retenção do conhecimento, ou seja, à capacidade de reproduzir o que foi aprendido tal como foi aprendido (Mayer, 2002, p. 226-227).

A aprendizagem envolve a aquisição de conhecimentos, mas esta aquisição só terá significado para o aluno se ele for capaz de transferir aquilo que aprendeu e de o aplicar na resolução de novas situações, na procura de respostas a novos desafios e para aprender a aprender, caso contrário, não irá além da reprodução de conhecimentos.

O desenvolvimento de processos cognitivos, que promovam a capacidade de transferir e usar o que foi aprendido em novas situações, pressupõe a definição de objetivos de aprendizagem associados a ações de aplicar, analisar, avaliar e criar (Fives & DiDonato-Barnes, 2013, p. 3).

Webb (2002), nos seus estudos sobre alinhamento entre currículo, ensino e avaliação, cria um novo conceito, que designa por profundidade do conhecimento (Deep-Of-Knowledge, DOK), para analisar os níveis de complexidade cognitiva subjacentes aos objetivos previstos no currículo, no ensino e na avaliação. Para tal, sintetiza a categorização de Bloom em apenas quatro níveis cognitivos: memorização, capacidades elementares, pensamento estratégico e pensamento aprofundado (Webb, 2002; 2009).

Ensaando uma aproximação destes níveis ao caso concreto do ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e, mais especificamente, da História, podem-se entender aqueles quatro níveis cognitivos do seguinte modo:

- (i) memorização, apelando a elementos básicos, como uma sequência de eventos, personagens e narrativas;
- (ii) capacidades elementares, que passam pela identificação e organização de eventos marcantes, presentes numa determinada narrativa e estabelecendo relações elementares de causa e efeito;
- (iii) pensamento estratégico, concebendo ideias que resultam da definição de questões em torno de processos de carácter investigativo;
- (iv) pensamento alargado, concebendo projetos investigativos centrados em problemas, analisando dados e formulando hipóteses conclusivas.

Tendo como ponto de partida os objetivos específicos definidos nas planificações, reconhecemos apenas os três primeiros níveis cognitivos em relação aos quais os estudantes dirigiram as suas intencionalidades

de ensino da História, no que diz respeito às aprendizagens esperadas (Tabela 7).

Assim, num primeiro nível, **elementar**, encontramos cerca de 46% dos objetivos específicos definidos pelos estudantes nas suas planificações, abrangendo operações cognitivas básicas que apelam, no essencial, à memorização de factos e personagens, solicitando o “reconhecer/conhecer” e o “identificar”, entre os mais significativos.

Com cerca de 35%, encontramos um conjunto de objetivos específicos que se encontram no que considerámos ser um segundo nível cognitivo, **médio**, os quais remetem para o “participar”, “relacionar/compreender”, ou o “distinguir/caracterizar”.

Finalmente, com 13,5%, é possível identificar um conjunto de objetivos específicos que apelam a um nível cognitivo mais **elevado**, nomeadamente, solicitando aos alunos que tenham a capacidade de “produzir/ analisar/mobilizar”.

Reconhecemos, nestes objetivos e níveis cognitivos, a necessidade de construir um processo de ensino e aprendizagem da História ajustado aos alunos cuja faixa etária se situa entre os 10 e os 12 anos. Por outro lado, admitimos também a opção por um ensino mais centrado na memorização de eventos e personagens, assim como na descrição de narrativas, em detrimento de uma prática de ensino da História que se aproxime da construção do saber histórico pela descoberta, pela capacidade de interrogar e problematizar a realidade, tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência histórica.

O segundo domínio de análise das planificações dos estudantes da ESELx centra a nossa atenção em alguns dos elementos essenciais quando pretendemos caracterizar o modo como são previamente concebidas as aulas de História para alunos de 10-12 anos. Dentro deste domínio, três vetores de análise foram considerados: as competências específicas que estão subjacentes ao trabalho docente planificado; os métodos de ensino privilegiados; e, os recursos pedagógico-didáticos previstos nas diferentes sessões (Tabela 8).

Os conteúdos abordados nas aulas do 5.º ano de escolaridade centraram-se nos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, ainda antes da formação de Portugal:

Tabela 7
Objetivos específicos / níveis cognitivos previstos nas planificações de 14 aulas de HGP lecionadas por estudantes do MPHGP da ESELx, em 2017-2018.

Planificações	Objetivos Específicos														TOTAIS		
	Planif. 1	Planif. 2	Planif. 3	Planif. 4	Planif. 5	Planif. 6	Planif. 7	Planif. 8	Planif. 9	Planif. 10	Planif. 11	Planif. 12	Planif. 13	Planif. 14	N.º	%	
Elementar	Reconhecer	1	2	1	1	2	3	1	1	5					45		
	Conhecer			2	3	2						1			10		
	Identificar	1				1								1	7		
	Referir									2	1				3		
	Indicar									1			1		2		
	Delimitar									1					1		
	Rever			1											1	44	
	Sublinhar										1				1		
	Ler											1			1		
	Descobrir														1		
	Comunicar												1		1		
	Registrar														1		
	Níveis cognitivos	Participar					1	1	1	1	1					8	
		Relacionar					1							1	3	3	
Compreender		1						1	1	1			3	3	7		
Localizar						1								2	4		
Médio		Distinguir	1	1							1				2	4	
		Caracterizar					1				1	1			3	33	
		Intervir							1	1					2		
		Interpretar					1								1		
		Comparar	1													1	
		Produzir							1	1	1	1	1		5		
Elevado		Analisar						1							2		
		Mobilizar							1	1					2		
		Descobrir													1	13	
		Organizar													1		
	Emitir (opinião)										1			1			
	Utilizar								1					1			
Saber-estar	Respeitar										1			2			
	Partilhar					1								2			
	Colaborar									1				1	6	6,25	
	Cooperar											1		1	6	6,25	
Totais															96	96	100,0

Nota: Planificações dos estudantes, realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (2017-2018). Do autor.

- Os romanos na Península Ibérica – resistência e romanização.
- Os muçulmanos na Península Ibérica – convivência e confronto.

No 6.º ano de escolaridade, as aulas lecionadas pelos estudantes debruçaram-se sobre o século XX português:

- A revolução republicana.
- Os anos da ditadura.
- O 25 de Abril e a construção da democracia.

No que diz respeito às **competências essenciais** do ensino e aprendizagem da História, recuperamos as três competências anteriormente definidas e explicitadas na PARTE I deste estudo. Assim, os estudantes, nas suas planificações, manifestam a intenção de desenvolver, num primeiro plano, a competência relacionada com a “compreensão histórica”, dando particular destaque à *contextualização* e remetendo para segunda ordem os fatores *espaciotemporais*.

Num segundo plano, a preocupação dos estudantes dirige-se para a promoção das capacidades de “recolha e tratamento da informação – utilização de fontes”. Uma nota a destacar é o facto de esta competência essencial ser a única que está presente em todas as planificações analisadas. No outro extremo, a competência da “comunicação em História” é aquela que merece menor atenção da parte dos estudantes.

Considerando que esta perspetiva do ensino e aprendizagem da História, numa lógica de desenvolvimento daquelas três competências, tem feito parte do processo formativo dos estudantes do MPHGP da ESELx, no campo da Didática da História, a análise das planificações leva-nos a reconhecer que, em grande medida, de forma mais ou menos explícita, o ensino da História é concebido a partir da promoção daquelas competências essenciais. Deste modo, em parte, afasta-se de uma visão mais mecanicista que apela à memorização, e aproxima-se da necessidade de “considerar a aprendizagem da História numa perspetiva qualitativa, em sintomia com as características do saber histórico” (Dias, 2017a, p. 74).

Contudo, reconhecemos também que a valorização do desenvolvimento destas três competências, relevante na formação dos alunos, depara-se com a limitação imposta pelos conteúdos prescritos a ensinar

Tabela 8
Domínios de análise dos processos de ensino e aprendizagem em História nas planificações dos estudantes de MPHGP da ESELx, em 2017-2018.

Planificações	Competências Específicas da História				Métodos de Ensino				Recursos								Organização da Informação									
	Recolha e tratamento da informação	Contextualização	Especialidade	Compreensão Histórica	Comunicação Histórica (oral / escrita)	Participação dos alunos	Exposição oral: professor	Debate	Trabalho de Grupo	Atividades Investigativas	Recursos Audiovisuais	Fontes				Recursos (Informativos)				Esquemas Conceptuais	Friso Cronológico					
	1	5	4	1	2	3	1	1	1	1	Video	PPT	Audio	Quadro Interativo	Plataforma online / Emanual	Fontes Cartográficas	Fontes Primárias	Fontes Iconográficas	Dados Estatísticos	Testemunho Pessoal	Livro de Texto	Texto Narrativo	Fichas Informativas			
Planif. 1	1	5	4	1	2	3	1	1	1	1	2					1						1	1			2
Planif. 2	1	1	2	5							2					2						1	1			2
Planif. 3	1	2	1	2	3	2	1				1		2			2						1	1			2
Planif. 4	1	1	1			1	1				1			1		1						1	1			
Planif. 5	9				1	6	1	1			2						3	5	1	1		2				
Planif. 6	4	2				5	4				4						1	1	1			4				
Planif. 7	4	3			1	1	3	2	1	1	1					2	1					2				2
Planif. 8	1	2				3	1	2			3		1									1	1			1
Planif. 9	1	2				3	1	2			3		1									1	1			1
Planif. 10	1		1			1										1						2				1
Planif. 11	1	1			1	1	1		1													2				1
Planif. 12	1				1	1																1				
Planif. 13	2	1			1	2	1		1		1			1		1						1				1
Planif. 14	1	1	1	1		4					2					2	1									
29	21	10	9	10	10	34	15	6	5	1	14	7	2	2	2	10	9	8	1	1	18	4	3	5	4	
Totais	79										27				29				25				9			
	36,71	26,58	12,66	11,39	12,66	55,74	24,58	9,84	8,20	1,64	51,85	25,93	7,41	7,41	7,41	34,48	31,03	27,59	3,45	3,45	72,00	16,00	12,00	55,56	44,44	
	100,00										100,00				100,00				100,00				100,00			

Nota: Planificações dos estudantes, realizadas durante a Prática de Ensino Supervisada, em 2017-2018. Do autor.

e pela pressão colocada sobre os estudantes, por parte dos professores que os acolhem, para cumprirem um programa extenso em conteúdos.

Assim, não podemos deixar de reconhecer que a formação na ESELx, no âmbito da Didática da História, tem hoje um caminho a percorrer, no sentido de capacitar os futuros professores a identificar a necessidade de procurar novos equilíbrios

entre los diferentes componentes del conocimiento histórico y entre los elementos de cada uno de ellos: los hechos (de todo tipo), los protagonistas (individuales y sociales), las comunidades y sus territorios (desde las comunidades locales al mundo), los períodos o etapas en las que hemos dividido el pasado y las fuentes. En la selección de hechos debería existir un equilibrio razonable, y razonado, entre hechos de naturaleza política, social, cultural, económica, etc. (Pagès, 2007b, p. 24).

Só deste modo será possível associar aquelas três competências a uma abordagem mais ampla do currículo da História, enquanto componente fundamental na formação cidadã, de professores e alunos, ajudando-os a interrogar a realidade social numa perspetiva histórica, a interpretá-la e a transformá-la (Pagès, 2007b).

Estas limitações traduzem-se, também, no peso que os momentos expositivos do professor ocupam na planificação, os quais se encontram associados à contextualização dos eventos, fenómenos e personagens históricos trabalhados na sala de aula. Em contrapartida, regista-se uma forte aposta no envolvimento dos alunos nesses mesmos momentos expositivos, incentivando ao diálogo, lançando questões de partida que apelam à comunicação dos conhecimentos e as experiências pessoais que trazem consigo. Todavia, mantêm-se longe de uma prática docente que promova aprendizagens mais ativas e de carácter investigativo em torno de atividades que poderiam oferecer aos alunos a experiência de “fazer-História”.

No que concerne aos **recursos** presentes nas 14 planificações analisadas, aqueles repartem-se, de forma equilibrada entre:

- (i) materiais que implicam o uso do audiovisual, com particular destaque para a apresentação de pequenos vídeos e apresentações em PPT;
- (ii) fontes de informação para recolha, seleção e análise, repartidas por fontes cartográficas, fontes primárias escritas e por fontes iconográficas, frequentemente retiradas do manual dos alunos;
- (iii) materiais informativos, nomeadamente pequenos textos narrativos ou apontamentos escritos, muitas vezes elaborados pelos futuros *professores*, não obstante o destaque ir, em primeiro lugar, para o uso do manual, o livro adotado pela escola para todas as classes e alunos;
- (iv) finalmente, alguns dos estudantes preveem o uso de técnicas de organização da informação: ou a construção, feita em diálogo com os alunos, de esquemas de conceitos/conteúdos, ou a construção de barras cronológicas.

Os recursos utilizados são os suportes pedagógico-didáticos que os estudantes encontram para um ensino ainda muito dependente da exposição oral do professor, com poucos momentos de trabalho de grupo, dificultando-se a interação aluno-aluno. É também evidente a preferência pelo uso da imagem, tendo em conta a faixa etária dos alunos e a preocupação em garantir a sua motivação e a participação.

Nas planificações analisadas, apesar de se constatar a intenção, mais ou menos explícita, de promover um ensino da História a partir do desenvolvimento das três competências essenciais enunciadas, observam-se várias fragilidades no momento da conceção das aulas aquando da sua planificação, as quais concorrem para um ensino e aprendizagem da História essencialmente expositivo, apelando mais à memorização, e menos construído, afastando os alunos de uma prática problematizadora da realidade social (Tabela 9).

Tabela 9

Conceções dos estudantes do MPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018, na planificação da prática docente.

Registos positivos	Fragilidades
Desenvolvimento das competências essenciais...	... desvalorização da “comunicação em História” ... frágil enfoque na dimensão espaço-temporal dos fenómenos e processos históricos
Participação dos alunos na construção da narrativa histórica construída na aula...	... centrada no professor ... mobilizando níveis cognitivos elementares que apelam à memorização
Uso de recursos visuais (vídeo, fotografia, desenho, mapas...)	... registando-se o predomínio do uso do manual escolar

Nota: Planificações das aulas da disciplina de *História e Geografia de Portugal* dos estudantes do 2.º ano do MPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018. Do autor.

7.3. DA PLANIFICAÇÃO À PRÁTICA: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Do processo de acompanhamento destes estudantes durante a iniciação à prática docente em escolas do 2.º CEB faz parte a observação de aulas, as quais são analisadas no final de cada sessão com os estudantes e, regra geral, com os professores cooperantes. Em 2017/2018, estes 14 estudantes foram observados em 30 aulas diferentes, cuja duração variava entre os 45 e os 150 minutos (Tabela 6).

Para efeitos do estudo que agora se apresenta, foi construída uma grelha de observação, a fim de analisar as suas práticas, tendo por objetivo central reconhecer os impactes da formação oferecida na ESELx nas suas conceções de História e das finalidades do ensino da História, e no seu desempenho dentro da sala de aula, principalmente no que diz

respeito ao desenvolvimento das competências essenciais durante as aulas que lecionaram de *História e Geografia de Portugal* (HGP) no 2.º CEB (Tabela 10).

Os valores quantitativos registados a partir da observação, devido ao seu reduzido valor estatístico, tendo em conta o baixo número de casos da amostra, devem ser usados como indicadores que permitem orientar uma análise que é, fundamentalmente, qualitativa.

A primeira constatação que importa registar diz respeito à coerência que se observa entre as aulas concebidas (planificações) e a prática docente realizada (observações), no capítulo do desenvolvimento das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História.

Os diferentes momentos observados em cada aula e no seu conjunto apontam para o privilegiar da “compreensão histórica” e, nesta inserida, para a componente da contextualização que enquadra os fenómenos estudados e que se traduz na construção de uma narrativa histórica que não esquece as figuras tradicionalmente consideradas mais relevantes da história nacional portuguesa. Em segundo plano, fica colocado o desenvolvimento da competência de “recolha, seleção e tratamento da informação”, optando preferencialmente por fontes icónicas, recorrendo a imagens diversas, que mais facilmente cativam a atenção dos alunos e garantem a sua motivação para as atividades. Seguem-se as fontes escritas, primárias e secundárias, que os professores/estudantes exploraram com os alunos, através da leitura, seleção da informação e interpretação. Contudo, a relevância destas competências específicas depende do modo como os alunos são envolvidos. Afastada que se encontra a possibilidade do exercício de uma prática com métodos de ensino mais ativos, centrados na construção do conhecimento por parte do aluno, a tendência das aulas foi a de seguirem métodos expositivos, com recurso a materiais pedagógicos que suscitasse a participação da turma, de modo a garantir o diálogo com os alunos. Deve merecer a nossa atenção, o esforço dos estudantes em tentar promover esse diálogo, envolvendo os alunos na identificação das principais informações que as fontes ofereciam, suscitando a sua reflexão sobre os significados que seria possível atribuir. Todavia, também não podemos deixar de considerar as limitações desta estratégia que não é suficiente para cumprir uma prática docente que promova

Tabela 10

Competências mobilizadas pelos estudantes do MPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.

Identificar as competências essenciais da História mobilizadas para as aulas Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes)

Fontes escritas primárias	10
Fontes escritas secundárias	11
Fontes estatísticas e numéricas	2
Fontes monumentais	1
Fontes icónicas e imagens	21
Fontes orais	0

Fontes do manual	17
Outras fontes	17

Envolve os alunos na identificação das principais informações / dados / mensagens	22
Promove a reflexão sobre os dados em análise	14
Mobiliza outros conhecimentos / conceitos para a análise de fontes	8

Compreensão histórica

Contextualização

Contexto dos fenómenos	17
Narrativa histórica	13
Personagens históricos	12

Temporalidade

Barra cronológica	10
Tabela cronológica	3
Unidades de tempo	7

Espacialidade

Localização de lugares nos mapas	7
Espacialização dos fenómenos históricos	8

Recursos da dimensão espacial

Mapas de cidades, região, país, continente	6
Planisfério	1
Globo	0
Mapas temático-históricos	7
Atlas históricos	0

Comunicação em História

Oral

resposta a perguntas	24
apresentação de produções pelos alunos	8
debates	9
outra:	4

Escrita

sínteses	3
resposta a perguntas abertas	3
produções de textos escritos em grupo	5
produções de textos escritos individuais	2

Nota: Fichas de observação de aulas da disciplina de *História e Geografia de Portugal* dos estudantes de 2.º ano de MPHGP em contextos de intervenção educativa no 2.º CEB, em 2017/2018. Do autor.

a construção do conhecimento por parte dos alunos, no âmbito da História.

No que diz respeito à terceira competência essencial definida – “comunicação em História” – constatou-se o facto de ser uma área pouco valorizada pelos estudantes durante as suas experiências de prática docente no 2.º CEB. Coerente com o que já se verificou aquando da análise das planificações, também na sala de aula foram escassos os momentos dedicados ao desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos, principalmente através da escrita. As dificuldades dos alunos e as exigências de cumprimento da planificação, impostas pelo ritmo acelerado de um ensino preocupado com o cumprimento de programas, são alguns dos fatores que explicam esta atitude dos estudantes da ESELx, mas não só. Importa procurar na formação inicial as responsabilidades que eventualmente lhe cabem, devendo merecer maior relevância na formação implementada no MPHGP. Contudo, também não se pode desvalorizar por completo o facto de, a nível oral, ter sido dado aos alunos espaço para se expressarem, fundamentalmente durante os momentos de exposição oral do professor/estudante, oferecendo às aulas uma dinâmica que reduz o impacto de um método expositivo, exclusivamente centrado no discurso do maestro.

Apesar de esta análise clarificar o modo como os alunos foram sendo capazes de promover o desenvolvimento das competências essenciais, a leitura das planificações e os resultados das observações apontam para uma prática em que estas competências ainda não são integradas de forma explícita e sistemática.

Num segundo nível de análise das observações realizadas, pretendeu-se reconhecer a resposta dos estudantes a um conjunto de princípios pedagógicos que são trabalhados nas aulas de Didática da História nas salas de aula da ESELx (Tabela 11).

Tabela 11

Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (observação da prática docente), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.

Reconhecer princípios didáticos

recorre aos conhecimentos prévios	13
mobiliza experiências e vivências dos alunos	9
integra a vida quotidiana no ensino e aprendizagem	4
relaciona-se com os problemas do presente	9
promove a reflexão crítica	9
mobiliza acontecimentos / recursos do meio local	2
envolve os alunos na recolha de informação	18
promove o respeito pelo Outro	12

Nota: Fichas de observação de aulas da disciplina de *História e Geografia de Portugal* dos estudantes de 2.º ano de MPHGP em contextos de intervenção educativa no 2.º CEB, em 2017/2018. Do autor.

No seguimento do que vínhamos chamando a atenção sobre o incentivo aos alunos para participarem na construção da narrativa da aula com o professor, observa-se o destaque que é dado ao envolvimento dos alunos na pesquisa da informação, nos momentos de análise das fontes icónicas ou escritas, sejam estas primárias ou secundárias.

Em segundo lugar, regista-se a preocupação em recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos, principalmente nos momentos iniciais das aulas ou quando se introduzem novos conteúdos ou uma nova unidade didática. O recurso ao diálogo com os alunos oferece ao professor a possibilidade de conhecer os seus saberes e as suas experiências e vivências, permitindo-lhe integrá-los no seu próprio discurso.

Em terceiro lugar, encontramos a preocupação dos estudantes em promover o respeito pelo Outro, em diferentes momentos das aulas e na abordagem de conteúdos diversos. Este é um princípio relevante, que traduz uma conceção de ensino da História que não esquece a sua responsabilidade na formação cidadã dos alunos. Ainda que reconhecendo o modo pouco sistemático e parcamente estruturado como estes momentos ocorreram nas aulas observadas, não deixam de ser um sinal positivo

que é identificado na formação de futuros professores comprometidos com a formação de cidadãos ativos e os processos de mudanças sociais,

para qué enseñar historia debe constituirse en un interrogante ineludible en la formación que permita pensar las intencionalidades éticas, políticas, sociales y valorativas de aquello que se decide enseñar. Esto obliga a reflexionar sobre el sentido y la utilidad del conocimiento histórico y social. El estudiante, aprendiz de profesor, debe ser consciente de esta responsabilidad, ya que la enseñanza implica asumir compromisos que indefectiblemente son públicos, ya sean por omisión o por opción (Andelique, 2011, pp. 259-260).

Durante as aulas observadas, foram vários os momentos que ocorreram e que possibilitariam aos professores/estudantes irem mais longe na prossecução daqueles princípios pedagógico-didáticos. Muitas foram as situações, algumas delas suscitadas pelos alunos durante os diálogos que construíram entre si e com o professor, que ofereciam a possibilidade de dar outros significados ao ensino da História, relacionando-o com questões do presente, como por exemplo, a questão muçulmana e o encontro/desencontro entre culturas, a igualdade de género, os movimentos sociais, a luta pelos direitos civis. Sendo esta uma fragilidade detetada, não pode deixar de constituir matéria de análise e de reflexão, no campo da formação de professores de História, pensando que, na sua origem, poderá estar o pouco domínio do conhecimento histórico, uma consciência social ainda pouco consistente, e ainda, a não explicitação, de forma mais clara, da relação entre o saber histórico, a história escolar e a formação cidadã dos alunos, na formação didática proporcionada pela ESELx, durante o percurso de cinco anos (licenciatura e mestrado).

7.4. ESTUDANTES: REPRESENTAÇÕES DAS SUAS PRÁTICAS

Recorrendo ao mesmo instrumento de recolha da informação que foi utilizado para a observação das aulas, foi solicitado aos estudantes que frequentaram as práticas docentes no 2.º CEB em 2017/2018 para

procederem a um processo de reflexão e análise sobre o seu desempenho. Foi pedido que classificassem cada um dos itens numa escala de 1 a 4, de acordo com a frequência com que usaram os recursos ou seguiram os princípios sugeridos no questionário. Foram recebidos sete questionários, um número reduzido que se explica pela desmobilização dos estudantes, pois o questionário foi solicitado no final do mês de junho, quando já estavam dedicados a elaborar a dissertação para concluir o mestrado (Tabela 12).

Apesar do número reduzido, pensamos ser útil identificar as tendências das respostas dos estudantes, quando desafiados a analisar o seu próprio desempenho e a identificar as opções metodológicas que assumiram durante a sua prática docente, no 2.º CEB.

Ao contrário da tendência que se registou na análise às planificações e às observações da supervisão pedagógica, os estudantes consideram que a competência em que realizaram um maior investimento com os alunos foi a de “recolha, seleção e tratamento da informação”. Para as competências da “compreensão histórica” e da “comunicação em História”, os estudantes consideraram ter realizado um trabalho menos frequente e menos sistemático.

Assim, no que diz respeito à competência de “recolha, seleção e tratamento da informação”, confirma-se a utilização privilegiada de fontes icónicas e imagens e de fontes escritas, embora reconhecendo que, para estas, foram mais mobilizadas fontes secundárias do que fontes primárias. Também se confirma que muitas das fontes analisadas foram retiradas do livro de estudo do aluno.

Ainda neste capítulo, e também concordante com os dados recolhidos anteriormente, os estudantes confirmam a sua opção em envolverem os alunos na análise das diferentes fontes de informação que utilizaram para a sala de aula. No entanto, são também elevadas as frequências na promoção da reflexão sobre os dados em análise e na tentativa de mobilizar outros conhecimentos para a análise das fontes, recorrendo a outras áreas do saber. Para os estudantes, o trabalho desenvolvido com os alunos, em torno das outras duas competências essenciais, foi equilibrado.

Na “compreensão histórica”, é claro o destaque que foi atribuído à dimensão da *contextualização*, confirmando o que haviam estabelecido nas planificações e o que foi observado pelos supervisores da prática. As

Tabela 12
Competências mobilizadas pelos estudantes do MPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.
 1 - nada; 2 - pouco; 3 - frequente; 4 - muito frequente

Identificar as competências essenciais da História mobilizadas nas aulas

Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes)	Media
Fontes escritas primárias	2,7
Fontes escritas secundárias	3,4
Fontes estatísticas e numéricas	2,1
Fontes monumentais	2,0
Fontes icónicas e imagens	3,9
Fontes orais	1,9
Fontes do manual	3,7
Outras fontes	2,3
Envolve os alunos na identificação das principais informações / dados / mensagens	3,6
Promove a reflexão sobre os dados em análise	3,1
Mobiliza outros conhecimentos / conceitos para a análise de fontes	3,3

Compreensão histórica

Contextualização	
Contexto dos fenómenos	3,7
Narrativa histórica	3,4
Personagens históricos	3,0
Temporalidade	
Barra cronológica	2,7
Tabela cronológica	1,3
Unidades de tempo	2,3
Espacialidade	
Localização de lugares nos mapas	3,1
Espacialização dos fenómenos históricos	3,0
Recursos da dimensão espacial	
Mapas de cidades, região, país, continente	3,0
Planisfério	1,9
Globo	1,0
Mapas temático-históricos	2,1
Atlas históricos	1,3

Comunicação em História

Oral	
resposta às perguntas	3,7
apresentação de produções dos alunos	2,3
debates	1,9
outra:	
Escrita	
sínteses	3,0
resposta a perguntas abertas	3,3
produções de textos escritos em grupo	1,9
produções de textos escritos individuais	1,7

narrativas construídas pelos futuros professores na sala de aula, enquadrando os eventos, os fenômenos e as personagens históricas, constituíram o fundamental dos momentos de exposição oral, partindo do professor, embora recorrendo ao diálogo com os alunos.

A presença da dimensão temporal dos fenômenos foi uma constante nas aulas observadas, mas os estudantes reconhecem que não foram muitas as atividades realizadas no sentido de trabalhar mais explicitamente a noção de tempo histórico, recorrendo, fundamentalmente, à construção de barras cronológicas e, para isso, mobilizando os conhecimentos dos alunos em torno das unidades de tempo.

No que respeita à espacialidade, os estudantes consideraram que foi uma componente do ensino e aprendizagem da História em que houve um claro investimento na sala de aula. O recurso a mapas e, mais concretamente, ao mapa histórico, revelou-se como um auxiliar privilegiado dos futuros professores, para desenvolver nos alunos as competências geográficas, quer de localização dos lugares, quer de representação espacial dos fenômenos históricos. Nesta matéria, há uma clara divergência entre os resultados retirados da análise das planificações e das observações, e os resultados da autoavaliação dos estudantes.

Finalmente, o desenvolvimento da competência essencial da “comunicação em História” é mais reconhecido pelos estudantes do que foi pelos professores nos momentos de observação e do que foi possível inferir da análise das planificações. Se, ao nível da comunicação oral, ainda pode ser considerada a existência de uma convergência de olhares entre as planificações, observações e autoavaliação dos estudantes, o mesmo não se passa quando tentamos conhecer o verdadeiro lugar que ocupou a comunicação escrita. Nesta matéria, os estudantes reforçam as atividades de construção de sínteses e de respostas a perguntas abertas, o que não foi visível nas análises anteriores.

Porque os estudantes, neste processo de autoavaliação da sua prática, utilizaram a mesma grelha que os supervisores quando faziam as suas observações, foi também possível identificar os princípios pedagógico-didáticos que os estudantes consideraram valorizar mais ou menos (Tabela 13).

Tabela 13

Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.

Reconhecer princípios didáticos

recorre aos conhecimentos prévios	3,6
mobiliza experiências e vivências dos alunos	3,4
integra a vida quotidiana no ensino e aprendizagem	3,1
relaciona com os problemas do presente	3,3
promove a reflexão crítica	3,3
mobiliza acontecimentos / recursos do meio local	2,7
envolve os alunos na recolha de informação	2,6
promove o respeito pelo Outro	4,0

Nota: Questionário de autoavaliação das práticas aos estudantes em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018. Do autor.

Neste tema, os estudantes destacam três princípios quando refletem sobre a sua prática docente no 2.º CEB, alguns dos quais foram também assinalados nas observações das aulas pelos supervisores.

Assim, para os estudantes, a sua atenção centrou-se, em primeiro lugar, em “promover o respeito pelo Outro”, seguindo-se a prática de “recorrer aos conhecimentos prévios” e de “mobilizar experiências e vivências dos alunos”.

Ensaaiando uma comparação mais detalhada, podemos reconhecer mais facilmente os pontos de encontro entre a visão dos supervisores que fizeram as observações e a visão dos estudantes presente nas suas autoavaliações (Tabela 14).

Tabela 14

Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do MPHGP (comparação entre a observação e a autoavaliação), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.

Reconhecer princípios didáticos

	Observação de aulas	Autoavaliação dos estudantes
recorre aos conhecimentos prévios	2	2
mobiliza experiências e vivências dos alunos	4	3
integra a vida quotidiana no ensino e aprendizagem		
relaciona com os problemas do presente	4	4
promove a reflexão crítica	4	4
mobiliza acontecimentos / recursos do meio local		
envolve os alunos na recolha de informação	1	8
promove o respeito pelo Outro	3	1

Nota: Fichas de observação de aulas e questionário de autoavaliação das práticas dos estudantes em contextos de intervenção educativa no 2.º CEB, em 2017/2018. Do autor.

Ao compararmos os resultados que se obtêm a partir da observação das aulas e da autoavaliação dos estudantes, observa-se uma convergência relevante entre os dois olhares, se excetuarmos o princípio “envolve os alunos na pesquisa de informação”: para os professores que fizeram as observações das aulas, esta foi uma constante que resultava diretamente do recurso a um diálogo sistemático com os alunos na exploração dos recursos utilizados; para os estudantes, a sua intencionalidade na promoção desse diálogo professor-aluno centrava-se mais na mobilização dos conhecimentos prévios e das experiências e vivências dos alunos.

Numa leitura mais simples, podemos colocar a hipótese de haver uma interpretação diferente sobre o significado deste princípio. Neste caso, poderemos considerar que, para os estudantes, o envolvimento dos “alunos na pesquisa da informação” resultava apenas dos momentos mais

formais de trabalho direto com as fontes de informação. Todavia, pensamos que a questão poderá ser colocada de outro modo, se tivermos em consideração os diferentes pontos de convergência e divergência que se assinalaram já entre as planificações, as observações e a autoavaliação: reconhecer o envolvimento dos alunos em processos de pesquisa, mesmo que tal ocorra durante um momento de trabalho em grande grupo e orientado pelo professor, implica um olhar que privilegie processos de desenvolvimento das competências essenciais da História, em particular, a de recolha, seleção e tratamento da informação. Para os estudantes, a sua preocupação dirigiu-se mais para a necessidade que sentiam em envolver os alunos nas narrativas que iam construindo, acabando por não ser explícita nestas atividades em sala de aula, a finalidade de desenvolver a competência de recolher e tratar a informação.

Esta interpretação da divergência de olhares sobre o envolver os “alunos na pesquisa da informação” confirma-nos as hipóteses, já anteriormente formuladas de, na formação dos futuros professores, tornar mais explícita a necessidade de conceber e implementar uma prática docente dirigida para o desenvolvimento das competências específicas da História.

Para terminar, uma última palavra para a convergência que se regista na intencionalidade de promover a reflexão crítica e de relacionar o passado com os problemas do presente. Ainda que não seja claramente a primeira prioridade, não deixa, por isso, de merecer destaque nesta análise, pelo que representa em termos de evolução das concepções de História e das finalidades do ensino da História por parte dos estudantes. Destaque que, como veremos no ponto seguinte, se confirma quando os estudantes são convidados a refletir sobre as suas concepções de História, de ensino da História, e, ainda, sobre as experiências que viveram dentro da sala de aula.

Apesar das divergências pontuais que se registam entre os olhares dos professores e dos estudantes em relação à prática docente, podem ser identificadas algumas notas conclusivas que merecem ser destacadas, nomeadamente...

- o privilegiar de um ensino centrado no desenvolvimento de competências essenciais, ainda que de uma forma pouco explícita e sistemática, desvalorizando a “comunicação em História”;

- o optar pelo envolvimento dos alunos na construção de uma narrativa histórica (“contextualização”) na sala de aula, usando esses momentos de diálogo para “promover o respeito pelo Outro”, “recorrer aos conhecimentos prévios” ou “envolver os alunos na pesquisa da informação”;
- o recorrer a uma prática expositiva, centrada nos professores, compensada pelo diálogo com os alunos e pelo uso de recursos motivadores (audiovisuais).

7.5. O PONTO DE CHEGADA: PENSAR A HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA

No início do mês de abril de 2018, um conjunto de estudantes que se encontravam a terminar o MPHGP, que integrara o grupo cujas aulas foram observadas e que preencheu o inquérito de autoavaliação das suas práticas no 2.º CEB, foi convidado a participar num grupo focal. Dos 14 estudantes observados, apenas quatro responderam positivamente ao convite (referenciados neste texto como A1 a A4), participando na sessão que decorreu numa sala de aula da ESELx. Este momento de reflexão foi preparado com a construção de um guião e a sua concretização ficou registada em vídeo e áudio, tendo o diálogo sido transcrito para permitir a análise de conteúdo das diferentes intervenções.

Com o primeiro objetivo definido para a realização deste grupo focal, pretendia-se *reconhecer as conceções de História no exercício das práticas no 2.º CEB*, isto é, tratava-se de promover uma reflexão em torno do conceito de História, mas agora contextualizada pela experiência acumulada nas práticas de ensino que os estudantes haviam realizado dois meses antes da concretização do grupo focal. Esta nova abordagem ao conceito de História, associada, pensamos nós, à formação recebida nos dois últimos anos no MPHGP da ESELx, explica, em parte, as mudanças que se registam entre os discursos dos quatro estudantes no grupo focal e as respostas obtidas aquando do questionário inicial, analisado no início deste capítulo (Fig. 17).

Estas mudanças resultam de uma conceção de História explicitada pelos estudantes que assenta em duas grandes dimensões da “compreensão histórica”: a *temporalidade* e a *contextualização*. Esta visão mais

restrita do conceito de História poderá, eventualmente, resultar da influência que a formação e a prática de ensino poderão ter exercido sobre as concepções dos futuros professores. Abre-se, então, a hipótese de se registrar uma interinfluência entre as práticas de ensino, o aprofundamento do conhecimento didático da disciplina e a concepção sobre o conhecimento histórico.

Ao nível da dimensão de *temporalidade*, a noção inicial de uma História virada para a explicação do passado é substituída por uma História que assume a perspectiva de “buscar a atualidade para explicar o Passado” ou “explicar o presente com o Passado”. Esta opção por uma História que deve “sempre ligar o Passado com o Presente” oferece-lhe a sua razão de ser e de existir, ao reconhecer que, para “percebermos, na atualidade, o que somos hoje, temos de estudar o passado”.

Comprender de qué está hecho el presente es tan complicado como reconstituir un pasado com los fragmentos que el tiempo ha preservado de él. Hay que comenzar con un trabajo de localización y contextualización. Identificar los diferentes estratos que componen un momento o una escena, recuperar los espacios y los tiempos que convergen en el mismo lugar, descifrar lo que está fuera del campo y abrirse a las reminiscencias que inspira la imagen son otras tantas etapas que exigen invariablemente una mirada histórica (Gruzinski, 2018, p. 48).

Se as diferenças são muito visíveis quando nos reportamos às relações passado/presente, ainda são mais relevantes quando os estudantes incluem nesta equação o tempo “futuro”, quase ausente nas respostas aos questionários iniciais, mas não sem hesitações, pois, por vezes, afirma-se que “não podemos prever o futuro” e, noutras ocasiões, assume-se que “podemos prever o que é que vai acontecer no futuro com base no que está a acontecer hoje”.

São vários os autores que relacionam a educação para o futuro com o ensino da História e a formação da consciência histórica (Santisteban & Anguera, 2014; Escribano, 2021). No entanto, não obstante as dúvidas que esta relação com o futuro suscita, o mais significativo é o reforço da dimensão temporal da História, afastando-a de uma perspectiva que a coloca, simplesmente, no passado, ilustrada pela expressão mil vezes

repetida de que *a História estuda o passado*, para uma noção que revela um outro nível de aquisição de uma consciência histórica, que reconhece no tempo histórico uma variável essencial para ler, interpretar e agir sobre a realidade de hoje.

A segunda dimensão reforçada na concepção de História partilhada pelos quatro estudantes que participaram no grupo focal remete para a *contextualização*, desta vez, não se afastando muito do pensamento expresso nas respostas ao questionário inicial.

As categorias que traduzem esta dimensão repetem-se, repartindo-se entre os “factos históricos”; a ideia de processo ou de “evolução”; a noção de “mudança” e de irreversibilidade – “o que aconteceu no passado nunca volta a repetir-se” – a qual abre a porta à possibilidade de a História nos ensinar a “não cometer os erros do passado” ou a entender que “já aconteceu, já aprenderam e que já não volte a acontecer” (A1). Finalmente, uma última categoria que se dirige para as “sociedades humanas”, o “nós” que são os protagonistas da História, hoje.

Assim, encontramos-nos perante alguns indicadores de mudança nas concepções de História dos alunos, os quais resultam do trabalho realizado no campo da Didática da História e consolidado por uma prática docente que obriga a uma reflexão sobre a História que se está a ensinar. Neste sentido, encontramos movimentos de interinfluência entre as noções de História e o exercício de uma prática de ensino da História, que a formação em Didática da História foi capaz de estimular.

O segundo objetivo do grupo focal era *identificar as competências da História privilegiadas nas práticas realizadas*. O diálogo gerado no grupo focal em torno das questões que foram alimentando este objetivo confirma, em grande medida, os resultados das análises às planificações à supervisão e à autoavaliação, salientando-se o trabalho realizado na sala de aula em torno da “recolha, seleção e tratamento da informação”, apesar das “grandes dificuldades (...) que se prenderam com a análise das fontes” (A3 e A4).

Quanto à “compreensão histórica”, em relação à qual uma estudante considera que “ficou mais perdida” (A4), o discurso dos estudantes reparte-se pelo trabalho realizado em torno das noções de tempo histórico, insistindo na construção sistemática de barras cronológicas (A2 e A3), e pela construção de narrativas que, de algum modo, ofereciam ao

aluno a possibilidade de construir um cenário de contextualização dos fenômenos históricos que se encontravam a ser trabalhados na sala de aula: “deu-se mais prioridade à compreensão histórica” (A1) e “nós ficamos muito pela contextualização e na compreensão histórica” (A4). No entanto, mesmo esta noção de se terem criado condições para o desenvolvimento desta competência não surge sem hesitações e dúvidas, revelando também as dificuldades experimentadas quando “senti mais dificuldade na narrativa histórica” (A2).

No que diz respeito à “comunicação em História”, os estudantes presentes no grupo focal oferecem uma imagem da sua prática onde esta competência teve uma maior expressão do que aquela que se inferiu durante a análise das planificações, das observações e da autoavaliação. Assim, do diálogo entre os estudantes, fica-nos a ideia de um trabalho sistemático de comunicação, confirmando-se o predomínio da comunicação oral – “no meu caso, foi sempre oral” – em detrimento da comunicação escrita – “a única coisa que tivemos escrito foi as sínteses” (A2).

Da reflexão dos estudantes sobre o trabalho que, eventualmente, desenvolveram em torno das competências essenciais, podemos inferir algumas ideias que se refletem na formação inicial de professores na ESELx, sendo de salientar: (i) inconsistências na conceção e operacionalização das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História; (ii) reconhecimento dos momentos em que, na sala de aula, se tentou desenvolver cada uma daquelas competências, mas sem que tal tenha sido feito com uma clara intencionalidade e de forma sistemática; (iii) hesitações e dúvidas sobre o trabalho desenvolvido, não ficando claro se alguma das três competências foi privilegiada ou preterida. Estas características do discurso dos estudantes no final do seu percurso de formação inicial na ESELx indiciam-nos algumas fragilidades na formação que, no âmbito do MPHGP, se disponibiliza no campo da Didática da História.

O terceiro objetivo pretendia *identificar as principais finalidades do ensino da História*. O diálogo mantido entre os estudantes no grupo focal aponta para quatro grandes finalidades.

A primeira finalidade incide repetida e explicitamente na função de desenvolver o “pensamento crítico”. A segunda traduz-se na finalidade de promover uma consciência histórica que capacite a “olhar para o passado e ver o que é que já correu mal, e formas que nós temos de

ultrapassar isso” (A4) e “compreender o que se passava naquela altura e, também, compreender o presente” (A2). A terceira finalidade remete para o desenvolver da noção de causalidade, isto é, saberem “pensar no porquê de determinados acontecimentos terem acontecido” (A3). A última e quarta finalidade, muito sublinhada pelos estudantes, associa o ensino da História com a formação cidadã: “tentei criar muito... aquela questão da cidadania” ou “sermos compreensivos com os outros” (A1).

No âmbito deste objetivo, a reflexão dos estudantes aproxima-nos da evolução das suas conceções sobre as finalidades do ensino da História, afastando-se bastante das ideias inicialmente formuladas no questionário realizado dois anos antes (Fig. 18). O ensino da História assume agora uma intencionalidade diferente, determinada a “crear conciencia crítica del pasado a fin de que entendamos mejor el presente” (Fontana, 2004, p. 25).

Pensamento crítico e consciência histórica são conceitos que se cruzam a dois níveis:

En el primero el pensamiento crítico proporciona los instrumentos necesarios para la comprensión e interpretación de la temporalidad. En el segundo, la conciencia histórica-temporal se convierte en el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación y esperanza en las posibilidades del futuro (Santisteban & Anguera, 2014, p. 252).

Deste modo, as finalidades do ensino da História, agora definidas, tendem a aproximar esta disciplina da formação cidadã, também ela reivindicada pelos estudantes durante o debate realizado no grupo focal, associando pensamento crítico e a construção de uma cidadania ativa, isto é, “o pensamento crítico favorece uma intervenção responsável enquanto cidadãos do mundo (Moreira & Castro, 2018, p. 608). Ou, dito de outro modo, entendendo que o ensino da História deve “contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e indagador de cidadãos que se pretendem reflexivos e ativos socialmente” (Moreira & Castro, 2018, p. 601).

O quarto e último objetivo do grupo focal foi o de *identificar os conteúdos que devem ser privilegiados no ensino da História, hoje*. Com este

objetivo. propúnhamo-nos conhecer o pensamento dos estudantes, após cinco anos de formação e depois de concretizadas as suas experiências de prática docente, sobre que História deve hoje ser ensinada nas escolas do 2.º CEB.

No debate que se desenvolveu em torno desta questão, três ideias fundamentais dominaram o diálogo entre os estudantes: a integração curricular, o ensino de uma História que problematize o presente e o contributo do ensino e aprendizagem da História na formação cidadã dos alunos.

O tópico levantado em torno da integração do currículo foi o menos frequente nas intervenções, mas não deixa por isso de ser relevante, quando pretendemos identificar as principais características do pensamento dos estudantes sobre o lugar da História no currículo. Este tema ganha outro significado neste contexto, pois estes estudantes estão a ser formados para serem professores de 1.º CEB, em regime de monodocência, e de 2.º CEB, podendo lecionar as disciplinas de *Português* e de *História e Geografia de Portugal*. Acresce o facto de a disciplina de História se encontrar diretamente associada à Geografia, o que lhes proporcionou uma formação na ESELx com uma forte vertente interdisciplinar entre aquelas duas áreas do saber. Por tudo isto, os estudantes deste mestrado estão particularmente sensíveis às abordagens integradas do currículo, considerando “que não devíamos ver o currículo com gavetas” (A4) e apelando à necessidade de promover uma prática de integração curricular “que muitas vezes não se faz” (A1).

Por outro lado, na PARTE I deste estudo, já foi desenvolvida a ideia da relevância que tem para o campo da História e para o campo mais alargado das Ciências Sociais garantir uma perspectiva interdisciplinar como forma mais ampla de questionar e investigar a realidade social, podendo, deste modo, ter uma abordagem mais completa da sua totalidade. Interdisciplinaridade e totalidade são, pois, dois conceitos basilares para construir um quadro conceptual e metodológico capaz de melhor problematizar o mundo que nos rodeia, nas suas diferentes escalas espaciotemporais, e na complexa teia das suas relações sociais.

Retomando o caso concreto do ensino da História no 2.º CEB em Portugal, a abordagem integrada do currículo coloca-se, a um primeiro

nível, na possibilidade de construir propostas pedagógico-didáticas entre o Português e a HGP e, num segundo nível, entre estas disciplinas e as restantes áreas do currículo. Previamente a estes dois níveis, temos a necessidade de garantir que o lecionar da disciplina de HGP se faz integrando as duas áreas do conhecimento social que a compõem, isto é, a História e a Geografia, porque reconhecemos que a prática dominante nas salas de aula, hoje, é a da criação de “gavetas” dentro da disciplina.

Importa ainda referir que as abordagens integradas do currículo, para além de oferecerem a possibilidade de construir um saber sobre a totalidade da realidade social, proporcionam o desenvolvimento de competências que contribuem para a formação dos alunos no domínio do seu futuro exercício de uma cidadania ativa.

Relembrando Alonso e Sousa (2013), consideramos que a

integração curricular é muito mais complexa e abrangente, na medida em que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares, que tem sido influenciado pelo que se designa como conhecimento académico. Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão (Alonso & Sousa, 2013, p. 54).

Encontramo-nos, pois, perante uma abordagem também ela mais abrangente, potenciando o desenvolvimento de competências transversais, importantes para o desenvolvimento pessoal e social de cada um dos alunos, desde a autonomia à cooperação, passando pela capacidade de interrogar, investigar e tirar conclusões, oferecendo-lhes a possibilidade de participar ativamente na conceção, implementação e avaliação do projeto de integração curricular em que forem envolvidos.

Deste modo, fica aberta a porta para passarmos para as restantes ideias que os estudantes associaram à questão – *que História ensinar, hoje?*: uma História que problematize o presente e que contribua para a formação cidadã dos alunos.

Para os quatro estudantes que se encontravam a finalizar o MPHGP, participantes no grupo focal, a História deixou de ser vista como a

“ciência que estuda o passado”, para passar a ser uma área do conhecimento que problematiza o presente e procura as respostas possíveis quando se privilegia uma abordagem espaciotemporal.

Trata-se de aproximar o currículo dos alunos, e não forçar o inverso, permitindo que as questões do dia de hoje, das ruas por onde passeamos e que estão repletas de lugares sejam geradoras de aprendizagens mais significativas: “Todas essas questões, que são coisas que se calhar eles ouvem os pais falarem, ouvem os adultos falarem e veem no telejornal... acho que isso devia ser muito mais trabalhado... e não é!” (A1). Em poucas palavras, a reivindicação dos estudantes pode ser sintetizada nesta frase: “queremos que a História seja vista também com base naquilo que acontece hoje, ou seja, a partir do Presente, ou do Passado e do Futuro” (A1); “fazer cada vez mais essa ponte de que falas com o Presente” (A4).

A História afirma-se, assim, como uma disciplina capaz de estimular a problematização da realidade, o pensamento crítico e a consciência histórica. “Una de las características de la narración histórica es su temporalidad y su relación con la conciencia histórica, que es conciencia temporal” (Santisteban, 2018, p. 1103).

“Acho que toda a questão da cidadania e da atualidade devia ser mais trabalhada” (A1). Eis-nos, finalmente, com a terceira ideia que emergiu do debate no grupo focal, e que remete para o papel do ensino da História na formação cidadã, reconhecendo nos seus conteúdos e conceitos as potencialidades necessárias, “tudo para abordar temas de cidadania” (A2).

Assim, a reflexão dos estudantes do MPHGP reforça algumas das linhas que têm vindo a orientar este estudo, no sentido de repensar a História e a Didática da História quando nos propomos trabalhar na formação de professores, partindo das suas conceções e do modo como estas evoluem ao longo da formação: uma História que olhe para o passado a partir da problematização do presente; uma História cuja componente temporal se traduza no desenvolvimento do pensamento crítico e de uma consciência histórica; uma História que contribui para a formação de cidadãos competentes, pela sua capacidade de ler, interpretar e agir sobre o mundo, nas suas mais diferentes escalas.

7.6. DO ENSINO DA HISTÓRIA AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Tendo por base a investigação realizada, partindo das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História que foram definidas na PARTE I deste estudo – em particular a que definimos como “compreensão histórica” – é possível analisar o modo como os estudantes da ESELx, nas suas práticas, se aproximaram de um ensino que contribua para promover o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos.

Quer pela forma como conceberam as sequências didáticas, quer pela observação direta das aulas que realizaram com os alunos, será importante finalizar este capítulo, tentando reconhecer, por um lado, a complexidade do desenvolvimento do pensamento histórico e, por outro lado, assinalar as dimensões que mereceram mais, ou menos, atenção dos estudantes.

O pensamento histórico permite dotar o aluno de instrumentos que lhe ofereçam a capacidade de ler e interpretar o mundo com autonomia, construindo a sua representação do passado, reconhecendo as distâncias que os factos históricos mantêm em relação ao presente e capacitando para o exercício de uma cidadania ativa no sentido da transformação social (Santisteban, 2010). De acordo com este autor, o desenvolvimento do pensamento histórico deve ultrapassar o simples acumular de factos expressos na construção de uma mera lógica cronológica, para se centrar na compreensão da narrativa histórica e na inter-relação entre personagens, factos e espaços, mobilizando as noções de mudança social e temporalidade, e o recurso à análise de fontes históricas.

A complexidade do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos no ensino básico tem sido uma das áreas de investigação assumida pelos investigadores da Didática das Ciências Sociais e História. De acordo com alguns autores (Seixas, 2001; Santisteban, 2010; Santisteban, González & Pagès, 2010; Facal, Carrasco, Martínez & Cuevas, 2017), o esquema conceptual que define as competências do pensamento histórico remete para quatro dimensões de conceitos (Fig. 19):

- consciência histórico-temporal;
- representação da História;
- empatia histórica;
- interpretação histórica.

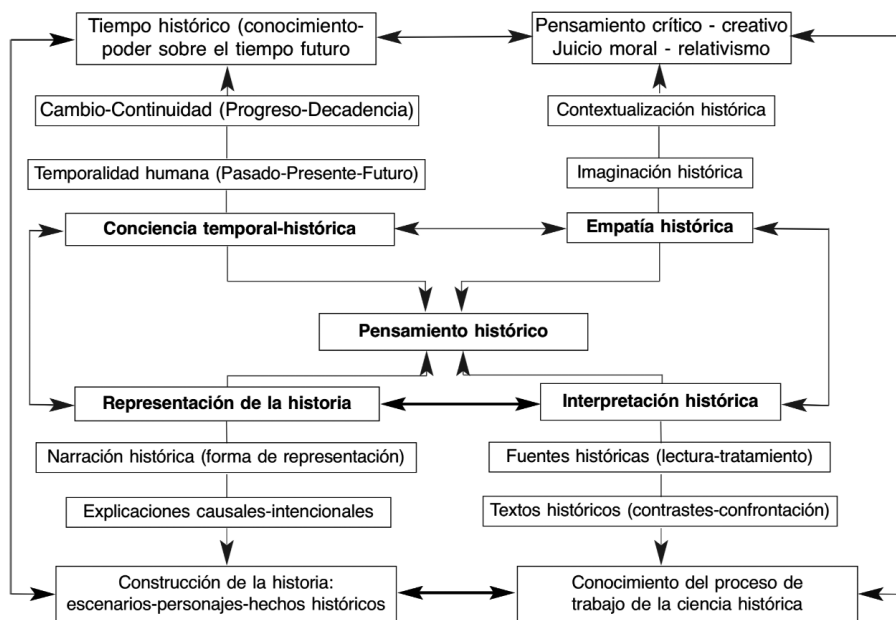


Figura 19: Esquema conceptual: pensamiento histórico.

Nota: Santisteban, González & Pagès, 2010, p. 117.

A primeira dimensão conceitual que podemos analisar é a que diz respeito à **consciência histórica e temporal**. Tendo por base não só as observações realizadas na sala de aula, mas também as planificações concebidas das diferentes sequências didáticas, podemos inferir que os estudantes revelam ainda uma forte influência de um ensino da História baseado na acumulação de acontecimentos, com a preocupação expressa de os apresentar cronologicamente ordenados, sob a forma de uma barra ou tabela, ou, por vezes, construindo estas representações gráficas com os alunos.

Deste modo, os estudantes, durante a sua prática docente, raramente promoveram o exercício de estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro, tendo estado sempre ausente do discurso, do diálogo e das atividades dos alunos. Por outro lado, a noção de mudança foi sendo abordada quando se introduziam temas em que eram óbvias as situações de rutura no processo histórico português, sem, contudo, aludir de forma explícita às continuidades que sempre se registam. Tentava-se clarificar as mudanças introduzidas, as consequências de um determinado processo histórico, ignorando-se, em parte, o seu significado, não só no passado em que ocorreu, mas também para o presente. A ausência de futuro, possível ou desejável, revela as fragilidades do discurso de professores e estudantes em torno do contributo do ensino da História para a formação cidadã dos jovens.

As formas de **representação da História**, embora recorrendo privilegiadamente a métodos expositivos, aproximaram-se da construção de uma narrativa que permitia explorar os acontecimentos e os processos históricos numa lógica de explicação linear entre causa-facto-consequência.

Nesta abordagem, a aprendizagem da História direcionou-se, fundamentalmente, no sentido de reforçar a distinção entre passado e presente, levando os alunos a viver “experiências temporais”, mas sem que tal represente, como vimos anteriormente, o estabelecer de relações com o presente e, muito menos, com o futuro. Fica, então, por concretizar, a passagem da narrativa histórica para a compreensão histórica, que, apesar do nível etário (10-12 anos), pode ajudar os alunos a procurar conexões causais e a examinar a relação entre diferentes factos, desde que se substitua a opção do método expositivo por aulas práticas, de carácter investigativo. Citando Wineburg, Santisteban (2010, pp. 45-46) aponta neste sentido ao sublinhar que “la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos”.

Diretamente relacionada com a representação da história, encontramos a terceira dimensão conceptual: **empatia histórica**. “La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar «cómo era» o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden

parecer equivocadas” (Santisteban, González & Pagès, 2010, p. 119).

A criatividade no pensamento histórico tanto se pode dirigir para o passado, como para o futuro: no passado, procurando saber “como era”, analisar uma determinada personagem histórica e formular juízos fundamentados; no futuro, imaginando não só o “possível”, mas também o “desejável”.

Esta intencionalidade que representa um papel importante no desenvolvimento do pensamento histórico não esteve presente nas aulas lecionadas pelos estudantes. A contextualização histórica nunca conduziu a momentos de criação de cenários, nem no passado, nem no futuro, estando também ausente a formulação de juízos morais, reduzindo-se ao enquadramento factual dos fenómenos que estavam a ser estudados.

Finalmente, a quarta dimensão considerada no desenvolvimento do pensamento histórico refere-se à **interpretação histórica**, a qual se relaciona com a utilização de fontes históricas como recurso para o ensino e aprendizagem da História na sala de aula.

Neste domínio, não podemos deixar de reconhecer o trabalho dos estudantes no recurso a diferentes tipos de fontes, adequadas às idades dos alunos. Por isso, as fontes escritas se dividiram entre as fontes primárias e as fontes secundárias, mas sempre ajustadas à capacidade da compreensão leitora das crianças. Por outro lado, a preferência pela utilização de fontes iconográficas também não pode ser dissociada do nível etários dos alunos. Com este trabalho, foi possível aos alunos realizar atividades de leitura e análise de fontes e, por vezes, de tratamento dessa informação, ou acompanhar em grande grupo a construção do conhecimento que emerge dos documentos em análise.

No entanto, mais uma vez, este trabalho podia ter ido mais longe, o que seria possível se fosse ainda mais ativa a participação dos alunos na análise crítica de fontes históricas que permitisse o contraste/confrontação, aproximando-os do processo de construção do conhecimento histórico. Mais uma vez, somos obrigados a sublinhar as limitações que o método expositivo impõe aos professores que se propõem ensinar a História, não seguindo uma lógica puramente factual e positivista, mas preocupando-se em desenvolver o pensamento histórico nos seus alunos.

Em síntese, no que diz respeito às concepções dos estudantes ao longo do seu processo formativo, é relevante assinalar as linhas de evolução do seu pensamento e a forma como se reflete no desempenho da prática docente. Embora reconhecendo algumas limitações nos dados recolhidos, principalmente na realização do grupo focal, onde gostaríamos de ter maior número de participantes, de modo a garantir uma amostra mais significativa, as cinco técnicas de recolha da informação que foram mobilizadas em momentos diferentes – questionário inicial, análise das planificações, observação das práticas, autoavaliação e grupo focal – oferecem uma riqueza de dados que nos permite ter alguma segurança nas notas conclusivas que nos atrevemos a avançar neste momento (Tabela 15).

Tabela 15

Concepções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx (2016-2018) e sua relação com a prática docente.

Concepções	Características	Prática docente
... da História	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dimensão da compreensão histórica, principalmente nas suas dimensões de temporalidade. • Reconhecimento da História como processo de mudança. • Identificação das sociedades humanas como objeto do conhecimento histórico. • Centralidade da dimensão temporal num passado explicativo do presente e prospetivo do futuro. • Reconhecimento dos processos cognitivos, como tendencialmente complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • As competências essenciais mais valorizadas são a recolha e tratamento da informação e a compreensão histórica. • Não se confirma a valorização da escala global na dimensão espacial dos fenómenos humanos. • Tendência para privilegiar os factos e os personagens, em detrimento dos processos. • Prática docente que estimula, fundamentalmente, processos cognitivos elementares.

Conceções	Características	Prática docente
<p>... das finalidades do ensino da História</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História. • Valorização dos processos de mudança (causalidade) no ensino da História. • Inclusão da escala local para o estudo dos fenómenos históricos. • Equilíbrio entre processos cognitivos simples e elevados. • Abordagem ao ensino da História, partindo de uma perspectiva problematizadora dos fenómenos. • Desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica. • Contribuição da História para a formação cidadã dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização da “comunicação em História”. • Frágil abordagem à dimensão espaciotemporal dos fenómenos e processos históricos. • Associação da dimensão temporal a uma perspetiva cronológica. • Conteúdos do programa escolar, em torno da história nacional, inibidores de uma abordagem global dos fenómenos. • Preferência por níveis cognitivos elementares que favorecem um ensino memorizado. • Dificuldades na construção de uma relação entre o Passado e a problematização do Presente. • Práticas centradas no professor, mas estimulando a participação dos alunos (interação professor-aluno). • Predomínio do uso do manual escolar. • Dificuldade em identificar a existência de uma prática que estimule a contribuição do ensino e aprendizagem da História na formação cidadã dos alunos.

Nota: Do autor.

Da leitura deste quadro síntese, ficam claras algumas das linhas de evolução das concepções dos estudantes ao longo do seu processo formativo na ESELx, merecendo, neste aspeto, serem destacadas algumas ideias que nos abrem a porta à reflexão sobre as mudanças a introduzir nas práticas de ensino da Didática da História, na formação inicial:

- de uma concepção de História, mais centrada em factos e acontecimentos, passou-se a uma História que valoriza os processos de mudança;
- a relevância dos factos e dos “personagens históricos” transferiu-se para o ser humano e as sociedades humanas;
- a História que estuda o passado evoluiu para uma História que saiba conjugar o passado com o presente e, até, com o futuro;
- as finalidades do ensino da História ganharam um novo significado, reforçando-se um pensamento que aponta para a necessidade de problematizar a realidade social.

No final do seu processo formativo, os estudantes consideram que o núcleo fundamental do ensino e aprendizagem da História deve incluir conteúdos que facilitem (i) a problematização do presente; (ii) a formação cidadã; (iii) uma abordagem integrada do currículo (interdisciplinaridade e totalidade).

No entanto, continua pouco explícita e pouco sistemática uma abordagem que valorize as competências essenciais, o que traduz fragilidades e inconsistências na concepção de um ensino e aprendizagem da História numa perspetiva de desenvolvimento daquelas competências. Também as práticas de ensino da História encontram-se ainda longe de promover, com intencionalidade, o desenvolvimento do pensamento histórico, em todas as suas dimensões conceptuais.

CONCEÇÕES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS DO 2.º CEB – PROFESSORES E ALUNOS

A construção de novas concepções de História e do ensino da História entre os estudantes da ESELx representa a possibilidade de perspetivar uma mudança das práticas de ensino que hoje se encontram cristalizadas nas salas de aula do 2.º CEB.

Para melhor compreender o sentido que essa mudança poderá assumir, será útil entrar nessas salas de aula e reconhecer que História se ensina e como se ensina. Esta não é uma tarefa fácil. Em Portugal, a escola básica está longe de ser uma instituição aberta e poucos são os professores que se sentem seguros para permitir que a porta da sua sala se abra à observação crítica e externa, mesmo se feita numa perspetiva construtiva e formativa.

Por isso, são muitas as dificuldades para encontrar professores disponíveis para acolher os estágios pedagógico-didáticos, onde os estudantes do MPHGP realizem a iniciação à prática docente. Também por isso, foi com muita dificuldade que se obtiveram respostas ao questionário que se distribuiu pelos professores de História. Os 17 questionários recebidos só foram possíveis devido aos contactos estabelecidos com os professores das escolas ao longo dos últimos anos, por onde têm passado os estudantes da ESELx.

À semelhança da análise realizada na ESELx, onde recolhemos informação sobre as concepções dos professores e dos estudantes, considerámos que o trabalho ficaria incompleto se não recorrêssemos à mesma metodologia, quando incidíssemos a nossa análise sobre as concepções dos professores. Assim, optámos também por ensaiar uma aproximação ao estudo sobre o pensamento dos alunos do 2.º CEB, os quais, em última análise, representam o centro de todo o nosso trabalho, como docentes e investigadores.

8.1. A HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO 2.º CEB: OS PROFESSORES

Os 17 professores que responderam ao inquérito por questionário sobre as suas conceções de História e práticas de ensino lecionam na região de Lisboa, em escolas que, nos últimos anos, se disponibilizaram para acolher os estudantes da ESELx.

Destes professores, 14 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, realidade que não causa qualquer surpresa, pois a profissão docente, em Portugal, encontra-se maioritariamente ocupada por mulheres.

Tabela 16

Caracterização dos professores de HGP do 2.º CEB inquiridos, por idades.

Idade	N.º Professores
24	3
26	2
28	1
38	1
39	1
42	1
54	1
55	2
56	2
59	1
Total	15

Nota: Do autor.

Com uma idade média que se aproxima dos 45 anos de idade, os 17 professores distribuem-se, no essencial, por duas grandes faixas etárias: a primeira reúne oito professores com idades compreendidas entre os 24 e os 39 anos; a segunda junta os professores com idades entre os 42 e os 59 anos (Tabela 16)²⁴.

Relacionada com a idade, encontramos a formação inicial destes professores, o que nos coloca perante duas gerações distintas, com formações

²⁴ Dos 17 professores, dois não indicaram a idade.

científico-pedagógicas diferentes: dos 24 aos 39 anos, os professores realizaram a sua formação em licenciaturas de formação de professores de ensino básico (exceto dois, que têm formação em Línguas e Literaturas Moderna e mestrado em Estudos Europeus); dos 42 aos 59 anos, os professores realizaram, todos eles, uma licenciatura em História, e, posteriormente, a formação pedagógico-didática. Em resumo, o primeiro grupo tem uma formação pedagógico-didática mais aprofundada, mas uma formação científica menos relevante, enquanto que o segundo grupo se caracteriza por uma sólida formação científica em História, mas sem uma formação pedagógico-didática tão consolidada como o grupo anterior.

De assinalar ainda que todos os professores do primeiro grupo concluíram o grau de mestre, enquanto que os do segundo grupo têm apenas a licenciatura em História (a única exceção é um professor que fez o Mestrado em Estudos Americanos). Como veremos mais adiante, esta diferença geracional e, simultaneamente, de formação científica e pedagógico-didática, tem repercussões nas concepções de História dos professores e na forma como reconhecem a sua prática docente. Por outro lado, a aumentar o fosso entre os dois grupos encontramos a média do número de anos de experiência profissional: o primeiro grupo com uma média de 5,1 anos e o segundo com 25,8 anos de experiência profissional.

De acordo com o questionário, os professores atribuíram um valor a cada item de resposta, entre 1 e 4. Procedeu-se à contagem e, a partir dos totais, calcularam-se as médias atingidas em cada item. Foram consideradas como itens de resposta mais valorizados aqueles que obtêm um valor superior à média alcançada por todos os itens. Tendo por base este conjunto de dados quantitativos, propomo-nos realizar uma análise de caráter essencialmente qualitativo, pois reconhecemos o reduzido valor estatístico da amostra, mas não podemos menosprezar os sinais e as tendências a partir dos quais pensamos ser possível inferir algumas conclusões sobre as concepções de História e sobre as práticas de ensino dos professores inquiridos.

Iniciando a nossa análise pelas concepções de História que os professores revelam nas respostas que deram à questão 7 do questionário, três itens de resposta assumem um particular destaque:

1. as relações humanas são o elemento estruturante das sociedades (3,6/2,8);
2. a História é vida, porque permite ao historiador descobrir-se nela como portador de uma ‘responsabilidade social’ que é também uma responsabilidade cívica (3,4/2,8);
3. a História está intimamente relacionada com a construção de uma narrativa que emana da pesquisa fundamentada nos documentos autênticos (3,2/2,8).

Por outro lado, os itens de resposta que obtêm valores mais baixo (todos eles com 2,4 para uma média global de 2,6) são os seguintes:

- √ a História é a “arte de pôr problemas”;
- √ a História, hoje, é uma história geográfica, na medida em que tenta encontrar no passado as respostas para os problemas com que a Geografia Humana se debate no presente;
- √ a História Universal é a representação do espírito no seu esforço de se conhecer a si próprio.

De acordo com as opções escolhidas pelos professores a esta questão, podemos identificar as tendências que orientam o seu pensamento sobre o que consideram ser hoje a História.

Em primeiro lugar, o destaque é colocado numa ideia de História que tem o ser humano no centro do seu estudo, considerado no seu contexto social, isto é, nas sociedades humanas e nas relações que entre si estabelecem enquanto seres sociais. Esta perspetiva que coloca o ser humano no centro do objeto da História parece fazer a ponte para que, ao mesmo tempo, se atribua à História um papel relevante na construção de uma responsabilidade social e cívica. Todavia, estas duas ideias-chave, presentes na conceção dos professores, são obrigadas a conviver com uma conceção positivista que ainda se reconhece como “uma narrativa que emana da pesquisa” documental.

Ainda sobre a conceção de História dos professores, são também significativos os itens que mais se afastam do que parece ser o pensamento dominante, sem que não se deixe de poder identificar aparentes contradições. Se é facilmente aceite que os professores se afastem de uma conceção hegeliana que apresenta a História como uma “representação

do espírito”, mais difícil é explicar o seu afastamento em relação à Geografia e ao carácter problematizador da construção do saber histórico.

Estes dois últimos itens de resposta apontam-nos em duas direções que podem influenciar as concepções que revelam sobre a sua prática de ensino: por um lado, apesar de lecionarem uma disciplina que se chama “História e Geografia de Portugal” desvalorizam o olhar interdisciplinar entre as duas áreas de saber; por outro lado, os professores não têm a percepção de que a História se constrói a partir da problematização das realidades humanas, na sua diversidade espacial e temporal, partindo das interrogações que o presente coloca.

Em síntese, encontramos, entre os professores, uma ideia de História que, não obstante a centralidade colocado no ser humano, nas relações sociais e na responsabilidade social e cívica que implica, ainda paga um forte tributo a uma História que privilegia a narrativa factual, imposta pelo império dos documentos, desvalorizando a problematização da realidade e, também, a análise crítica dos fenómenos que se abordam.

Fazendo a ponte para a análise das concepções dos professores sobre as suas práticas, a questão 8 do questionário pedia aos professores que escolhessem três das nove opções que se apresentavam, a propósito das finalidades do ensino da História.

À semelhança da questão anterior, não é possível identificar diferenças significativas entre as duas gerações de professores que tivemos o cuidado de apresentar no início deste capítulo.

De igual modo, podemos reconhecer as três ideias que estão mais presentes no pensamento dos 17 professores²⁵, destacando-se as seguintes:

1. desenvolver as noções de tempo e espaço (12/17);
2. desenvolver o espírito crítico (9/17);
3. construir quadros de compreensão/explicação dos processos históricos (8/17).

A primeira ilação que se pode retirar das respostas é o facto de não existirem opções que recolham a unanimidade dos professores. A

²⁵ Tendo sido pedido a cada professor que escolhesse três das nove opções, um deles assinalou quatro, as quais foram todas contabilizadas.

dispersão das respostas é grande, o que pode traduzir a diversidade das suas formações e das suas experiências como professores em diferentes contextos. Apesar de esta dispersão poder tirar representatividade e significado às respostas mais escolhidas, as tendências merecem ser analisadas, a primeira das quais tem a ver com a finalidade que dirige a sua atenção para os conceitos de tempo e espaço. É reconhecida a relevância destes dois conceitos para o ensino da História, não obstante a desvalorização da perspetiva interdisciplinar entre a História e a Geografia. Podemos talvez afirmar que, para os professores, o ensino da História é suficiente para que estas duas dimensões da realidade social sejam abordadas e desenvolvidas na sala de aula.

Em segundo lugar, é reconhecido, ao ensino da História, a finalidade de construir quadros de compreensão/explicação dos processos históricos, a qual se aproxima da visão desta disciplina como uma narrativa que permite compreender e explicar os fenómenos históricos.

Em terceiro lugar, os professores assinalam o contributo da História para o desenvolvimento do espírito crítico. Esta é uma opção interessante, que, nesta matéria, pode revelar um afastamento entre as conceções da História e da história escolar: na primeira, como vimos anteriormente, os professores não reconhecem a sua dimensão problematizadora na construção do conhecimento; na segunda, é atribuído um papel de relevo no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

Mais do que uma contradição, estas diferenças obrigam-nos a sublinhar, em primeiro lugar, que a relação entre a História, enquanto conhecimento, e a história escolar não podem ser analisadas numa perspetiva mecânica ou linear. Não obstante reconhecermos o quanto as conceções que os professores têm de História influencia a sua prática de ensino, tal não nos pode levar a ter uma visão determinista entre as duas conceções. Outras dimensões da formação dos professores podem contribuir para que encontrem novos sentidos para as disciplinas que lecionam, as quais resultam mais da sua formação didática e da componente psicopedagógica, e menos da sua formação científica (Pagès, 2002; Lalagüe-Dulac, Legris & Mercier, 2016).

Em segundo lugar, há uma outra relação que é possível estabelecer e que nos pode ajudar a compreender, a conexão entre as três ideias-chave

da concepção de História dos professores e as finalidades de ensino que privilegiam: a relação entre a responsabilidade social e cívica que é atribuída ao saber histórico e a finalidade de desenvolver o espírito crítico, sendo reconhecido o papel que este último desempenha na formação das competências cidadãs. Para desenvolver a competência cidadã, é necessário promover o estabelecimento de compromissos com o mundo em que vivemos (Canals & Pagès, 2011a) e a capacidade de compreender, pensar e atuar sobre a realidade social (Canals & Pagès, 2011b). Deste modo, podemos agora avançar na análise das concepções dos professores a partir destas duas linhas que caracterizam o seu pensamento (Fig. 20).

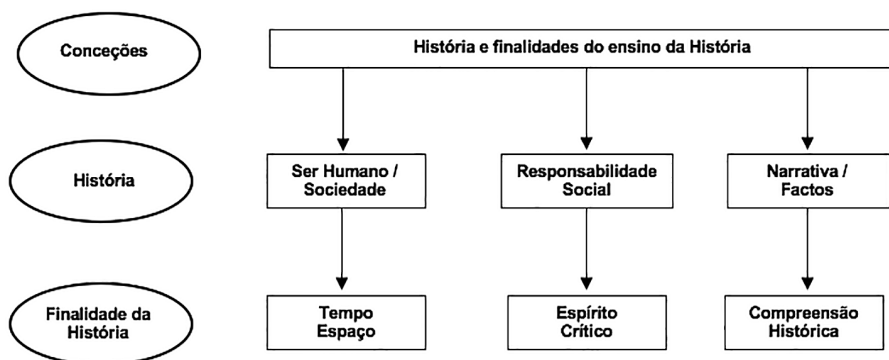


Figura 20: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 1). Do autor.

Depois de ter sido dado o primeiro passo no sentido de construir as possíveis representações dos professores sobre a História e o ensino da História (as suas finalidades), podemos aprofundar a nossa análise com as restantes questões do questionário que, no essencial, convidaram à reflexão sobre a sua prática de ensino.

Neste âmbito, a definição dos princípios pedagógico-didáticos (questão 2) que orientam a prática docente de cada um dos professores são um bom caminho a percorrer, principalmente porque são enunciados três princípios com uma elevada representatividade.

Em primeiro lugar, observa-se a escolha por “incentivar a participação dos alunos na construção dos conhecimentos” (3.9/3.0), o que nos remete para a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem da História. Em segundo lugar, “promover o pensamento crítico e criativo” (3.8/3.0) e, em terceiro lugar, “preparar para a vida, promovendo uma cidadania responsável” (3.8/3.0).

Com a análise desta questão, reforça-se a ideia em torno do espírito crítico e do contributo da História para a formação cidadã dos alunos. Podemos acrescentar ainda o quarto princípio mais referido, a saber, “promover a interação e o debate na sala de aula” (3.5/3.0), o qual se articula coerentemente com o primeiro que foi indicado anteriormente, pois podemos considerar que esta interação é essencial para garantir o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Continuando a construir o esquema-síntese das conceções dos professores, podemos observar a Fig. 21.

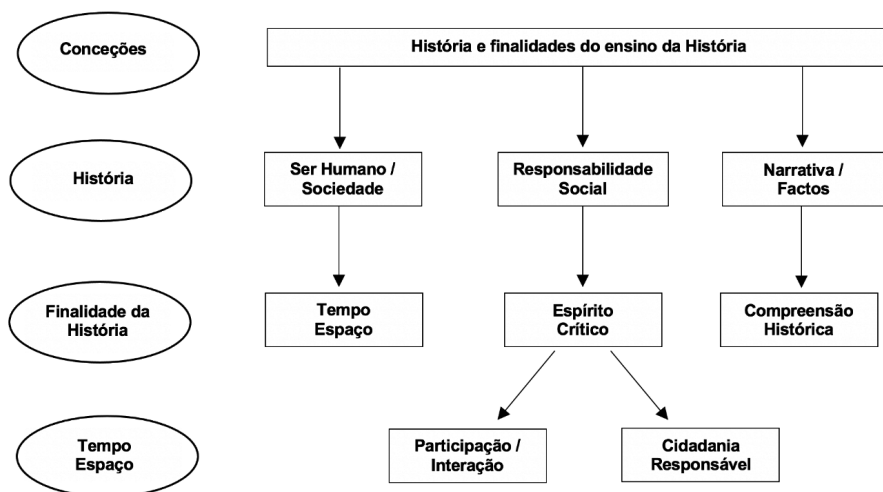


Figura 21: Conceções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 2). Do autor.

Uma última nota a propósito dos princípios pedagógico-didáticos selecionados pelos professores inquiridos. Quando nos propomos analisar as diferenças das escolhas entre as duas gerações de professores, com formações diferentes, é significativo verificar que existem dois itens

escolhidos pelos dois grupos, mas com resultados opostos. Para os professores com formação inicial na docência, é valorizada a finalidade de “fomentar o desenvolvimento de competências transversais para continuar a aprender”, com o valor de 3.5, numa média de 3.0, enquanto que entre os professores com formação científica em História, a pontuação fica-se pelos 2.9, numa média de 3.1.

Em sentido inverso, os professores com uma formação numa licenciatura em História valorizam os princípios de “garantir a lecionação de todos os conteúdos previstos no programa” (3.0/3.1) e de “privilegiar as aulas/momentos expositivos” (3.0/3.1), enquanto que os professores com licenciatura realizada no âmbito da formação docente desvalorizam estes dois princípios: 2.3/3.0 e 2.0/3.0, respetivamente. Estas diferenças assinalam a influência que a formação inicial pode ter nas escolhas, de conteúdos e metodologias, enquanto professores de História: os professores com licenciatura em História revelam uma tendência para um ensino mais expositivo e mais preocupado em cumprir os programas definidos; os professores com licenciatura na formação inicial de docência desvalorizam essas preocupações e optam por um ensino mais orientado para o desenvolvimento de competências.

Complementarmente, encontramos a questão 6 relacionada diretamente com os princípios pedagógico-didáticos. Assim, entre os princípios didáticos que os professores consideram privilegiar nas suas aulas, destacam-se os seguintes (Fig. 22):

- promove o respeito pelo Outro (3.8/3.3);
- integra o quotidiano no ensino-aprendizagem (3.6/3.3);
- mobiliza experiências e vivências dos alunos (3.5/3.3);
- relaciona com os problemas do presente (3.5/3.3).

São hoje claras as preocupações dos professores em promoverem práticas de integração dos alunos migrantes, face à crescente diversidade cultural da sociedade portuguesa, em particular na Área Metropolitana de Lisboa. Sabemos, pelo conhecimento que temos dos contextos e das escolas onde trabalham os professores que responderam ao inquérito por questionário, que o “Outro” se refere, no essencial, à diversidade cultural.

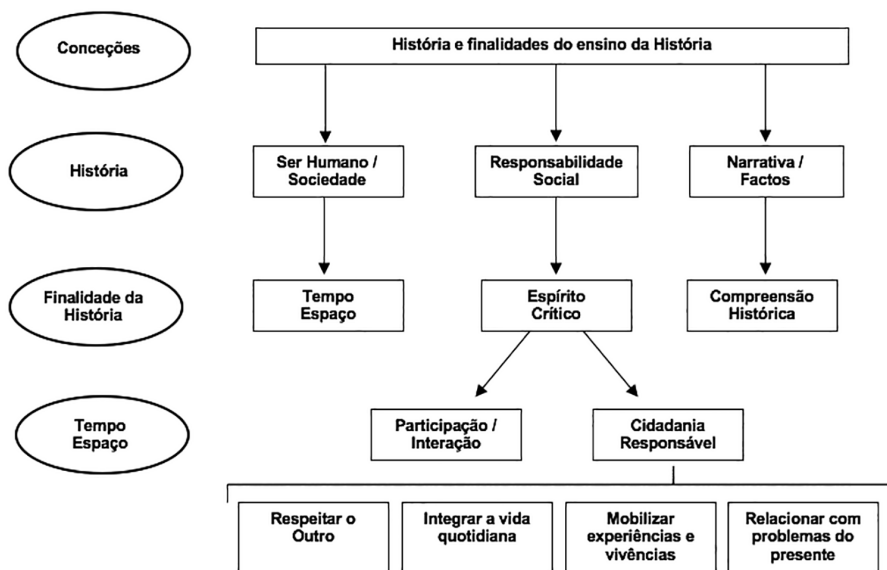


Figura 22: Concepções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão 3). Do autor.

É, desta forma, que nos é possível reconhecer e interpretar o significado de este item de resposta aparecer em primeiro lugar.

O segundo e terceiro itens de resposta selecionados, revelam, mais uma vez, a opção por um ensino centrado nos alunos, integrando os seus saberes e experiências no ensino da História. É nesta linha de pensamento que se encontra a tentativa de ensinar a História, relacionando-a com questões, não apenas do quotidiano próximo dos alunos, mas com problemas sociais que têm a ver com o presente, ensaiando um afastamento em relação a uma História exclusivamente conotada com o passado.

Todavia, estes são os princípios que os professores escolhem quando são convidados a refletir sobre a sua prática. Uma outra questão, mais complexa, tem a ver com as metodologias de ensino que mobilizam todos os dias para dentro das suas salas de aula. Que distância existe entre as concepções sobre as práticas e as práticas que, de facto, implementam? Esta era uma questão que, só ela, daria para um novo estudo, mas que os dados recolhidos, de forma sistémica, nesta investigação, nos poderão ajudar a dar um pequeno contributo para formular uma possível resposta, ainda que, reconhecidamente, não definitiva.

Na questão 4, são abordados os fatores que, para os professores, mais influenciam o ensino da História no 2.º CEB, dois dos quais assumem particular relevo – um deles remete para a figura do professor; o outro para o lugar que as novas tecnologias hoje ocupam dentro da sala de aula:

1. professores vocacionados para o ensino e que gostem de ensinar (3.5-2.9);
2. utilização das novas tecnologias para conseguir um ensino mais eficaz (3.5-2.9).

Não deixa de ser relevante que os professores se assumam como o principal elemento que influencia o ensino e a aprendizagem da História dentro da sala de aula, o que remete para um elevado nível de consciência da sua responsabilidade profissional e social. Numa outra dimensão, os recursos que estão hoje disponíveis dentro da sala de aula dificilmente podem ser dispensados, quer pelos professores, quer pelos alunos.

Mais dois fatores atingem um valor semelhante: por um lado, a “conceção de História problematizadora da realidade social para promover o desenvolvimento do pensamento crítico” (3.4-2.9); e, por outro lado, “poucos alunos por turma e que estejam muito motivados para garantir uma melhor qualidade do ensino” (3.3-2.9). Reforça-se a perspectiva de relacionar o ensino de História com o desenvolvimento do espírito crítico e abre-se um novo campo de reflexão que tem a ver com a necessidade de reduzir o rácio professor/aluno de modo a poder garantir as práticas de ensino mais ativas, que coloquem o aluno em condições de poder participar e construir o seu próprio conhecimento.

Tal como aconteceu na questão analisada anteriormente, também na questão 4 se pode observar uma diferença entre os dois grupos de professores que definimos. Há dois fatores que são sobrevalorizados pelos professores com formação inicial para a docência e desvalorizados pelo grupo com graduação em História: “estratégias de ensino e aprendizagem definidas com base nos conhecimentos prévios dos alunos” e “recurso ao trabalho de grupo para favorecer uma maior participação dos alunos na aprendizagem”, ambos com 3.3/3.0 e 2.4/2.8, respetivamente. E, há um fator que é valorizado pelo segundo grupo (2.3/2.8) e desvalorizado pelo primeiro (1.6/3.0): “centralidade do método

expositivo no ensino da História para garantir o cumprimento do programa”. Voltamos a encontrar o primeiro grupo mais determinado em valorizar, na análise que faz às práticas de ensino, fatores pedagógico-didáticos e o segundo grupo a valorizar métodos de ensino mais tradicionais, privilegiando o método expositivo e preocupando-se com o cumprimento dos programas.

O questionário isolava, numa questão independente (questão 3), um dos fatores mais relevantes que podem influenciar o ensino e aprendizagem da História, a saber, o currículo e os programas da disciplina de *História e Geografia de Portugal*. No entanto, as respostas dos professores aparecem contraditórias, mas não deixam de conduzir a uma conclusão. A dispersão das respostas traduz-se num equilíbrio dos valores que se alcançam em cada um dos itens possíveis de resposta, todas elas variando entre os 2.1 e os 2.9, numa média de 2.7. Com uma exceção: para os professores, o programa “privilegia uma abordagem cronológica dos conteúdos” (3.4/2.7), o que representa uma leitura do programa centrada na sua vertente cronológica, no sentido mais tradicional²⁶. Todavia, a principal conclusão a retirar deste equilíbrio das respostas remete, essencialmente, para fragilidades da parte dos professores em mobilizarem uma visão crítica sobre as orientações oficiais do Ministério da Educação, não sendo, por isso, capazes de questionar esses documentos, nomeadamente o programa prescrito.

Finalmente, o último objetivo do inquérito por questionário aos professores do ensino básico centra-se na forma como trabalham as competências essenciais no ensino e aprendizagem da História. Partindo das três competências essenciais, apresentadas na PARTE I deste estudo, a questão 5 encontra-se subdividida de modo a melhor analisar as respostas dos professores.

A primeira competência – recolha, seleção e tratamento da informação / utilização de fontes – reflete o nível de ensino e as idades das crianças que frequentam o 2.º CEB. Com idades situadas entre os 10 e os 12 anos, na sua maioria, as fontes mais utilizadas são as icónicas, figuras (3.5/2.8) e imagens de monumentos (ou quando são objeto de uma ou outra visita de estudo). Ao nível das fontes escritas, são utilizadas

²⁶ Cf. PARTE I, 4.1. Que História se ensina, hoje?

as fontes primárias (2.8/2.8) e secundárias (2.9/2.8), mas sem uma diferença digna de registro.

A segunda competência – compreensão histórica – é a que merece mais destaque por parte dos professores, com uma média global de 3.4, distribuída do seguinte modo: (i) contextualização (3.6); (ii) temporalidade (3.3); (iii) espacialidade (3.2).

Os diferentes itens que caracterizam o trabalho em torno da contextualização, merecem a mesma valoração por parte dos professores:

1. enquadra os fenómenos/acontecimentos (3.6/3.6);
2. referencia as principais personagens históricas (3.6/3.6);
3. constrói uma narrativa dos fenómenos/acontecimentos (3.5/3.6).

Deste modo, os professores salientam, no seu trabalho, a atenção dispensada no enquadramento dos temas abordados, ensaiando a construção de uma narrativa em que valorizam as personagens históricas, tradicionalmente consideradas como relevantes na História de Portugal, quase exclusivamente relacionadas com a História Política Nacional ou com o processo da Expansão Marítima Portuguesa.

Na dimensão da temporalidade são valorizados dois dos quatro itens de resposta:

1. relaciona o passado com a realidade presente (3.5/3.3);
2. compara fenómenos de diferentes épocas históricas (3.5/3.3).

Retoma-se a ideia de uma História que se coloca entre o passado e o presente, reforçando metodologias centradas nos saberes, vivências e experiências das crianças e, ainda, ensaiando pontos de ligação entre os diferentes tempos da História. Coerentemente, aponta-se para a comparação de fenómenos históricos de diferentes épocas, levando os alunos a aproximarem-se da noção de mudança, nuclear no ensino e aprendizagem da História e na formação do pensamento histórico.

Ao nível da espacialidade, confirma-se a sua relevância, já demonstrada quando analisámos as concepções dos professores a propósito das finalidades do ensino da História.

1. localiza lugares no mapa (3.6/3.2);
2. recorre a mapas da cidade, região, país, continente (3.6/3.2);
3. recorre ao planisfério (3.5/3.2);

4. contextualiza os fenômenos históricos no espaço geográfico (3.5/3.2).

Assim, analisando os itens privilegiados pelos professores nas suas práticas de ensino, as suas opções passam pela competência da localização dos lugares, mobilizando, para isso, mapas de diferentes escalas, incluindo o planisfério. Para além da localização dos lugares há, no essencial, a preocupação em contextualizar espacialmente os fenômenos históricos. Apesar de esta dimensão da competência de compreensão histórica ser tão valorizada, lembremo-nos, novamente, como nas respostas anteriores se confirma esta importância dada à espacialidade, não obstante a falta de reconhecimento do papel da interdisciplinaridade entre a História e a Geografia, enquanto áreas de construção do conhecimento sobre a realidade social.

Na terceira competência – comunicação em História – os professores colocam o acento tónico na promoção da “comunicação oral... incentivando o diálogo na sala de aula” (3.3/2.7). Esta ideia sobre o seu trabalho na sala de aula articula-se, de forma coerente, com o privilegiar da participação dos alunos, dos debates e da interação aluno-aluno e aluno-professor, como vimos anteriormente. Ainda ao nível da comunicação oral, os professores salientam a “apresentação de produções dos alunos” como uma das atividades que implementam como forma de estimular o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Uma terceira escolha surge com a prática de promover “a comunicação escrita... pedindo a resposta escrita a questões abertas”. Este exercício ocorre, essencialmente, na realização de fichas de trabalho, as quais são normalmente realizadas individualmente.

Não existindo uma diferença significativa entre as respostas, em torno da mobilização das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História, dos dois grupos de professores que temos vindo a adotar nesta análise, é possível confirmar que a competência mais valorizada é a da compreensão histórica (média de 3.3). A recolha, seleção e tratamento da informação / utilização de fontes fica-se no 2.8 e a comunicação em História em 2.7.

Em síntese, podemos ensaiar a construção de um esquema das conceções dos professores sobre a História e o ensino da História (Fig. 23).

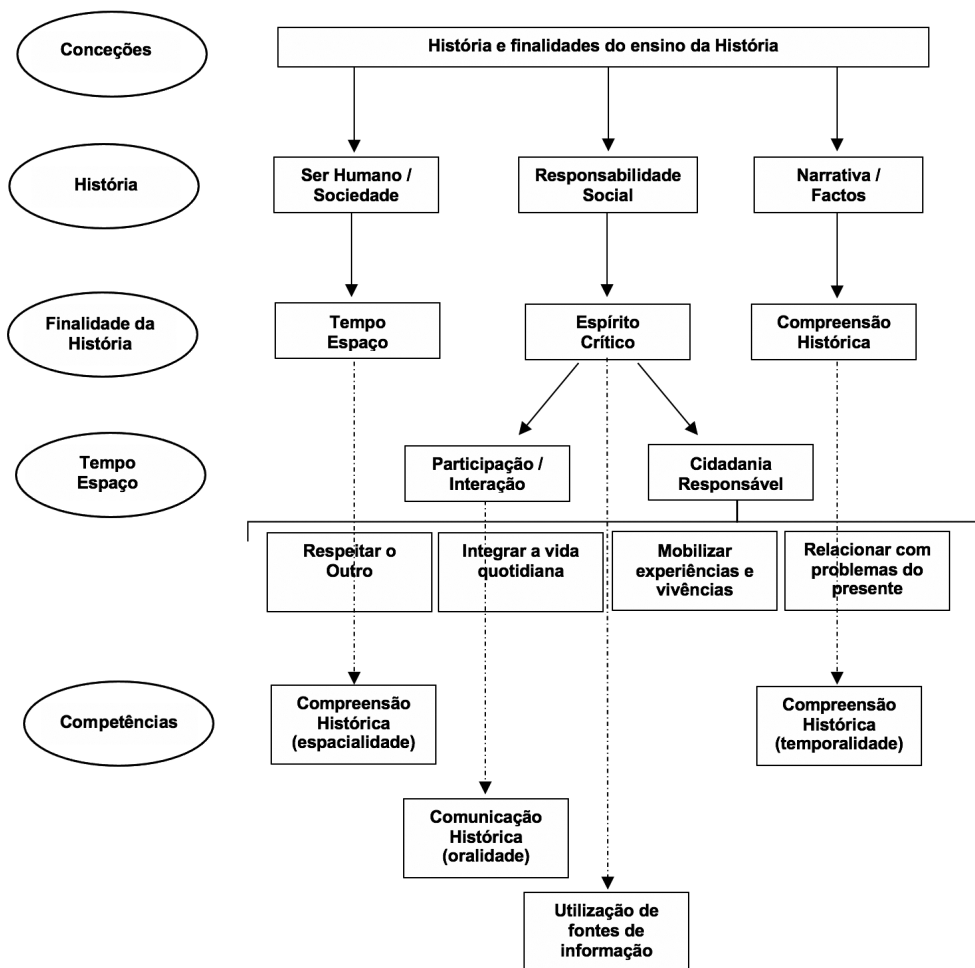


Figura. 23: Conceções dos professores sobre a História e o ensino da História (versão final). Do autor.

A construção e apresentação do esquema da figura 23 permite inferir algumas ideias sobre as conceções dos professores que responderam ao desafio do questionário, refletindo sobre o que entendem por História, o ensino da História e as suas práticas docentes.

A sua concepção de História reparte-se por três ideias fundamentais: (i) o ser humano, no centro do estudo da História; (ii) o reconhecimento da História na formação cidadã; (iii) a História entendida como uma narrativa que emerge das fontes.

Partindo da centralidade do ser humano, os professores entendem os conceitos de tempo e espaço como nucleares do ensino da História, o que os leva a privilegiar, na compreensão histórica, as dimensões espaciotemporais.

A segunda linha do seu pensamento parte da responsabilidade social da História, que se traduz num ensino vocacionado para a formação cidadã dos alunos, através do desenvolvimento do seu espírito crítico. Nas suas práticas, a concretização desta vocação da História traduz-se na mobilização de metodologias que coloquem o aluno perante a exigência de participar na aula, pela interação entre si, pelo debate, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência de comunicação histórica, dando maior ênfase à comunicação oral. Este estímulo à participação dos alunos passa por um conjunto de princípios didáticos que são identificados pelos professores: o respeito pelo Outro, a mobilização dos saberes, experiências e vivências dos alunos e, ainda, o estabelecer de uma relação entre o Passado e o Presente. Neste processo, a análise crítica das fontes é um dos caminhos apontados, embora esta relação não seja explícita no pensamento dos professores.

Finalmente, a terceira linha que caracteriza o pensamento dos professores parte de uma História ainda reconhecida na sua concepção mais tradicional, da escola positivista, onde a narrativa construída se ergue em torno da “verdade” que os documentos nos oferecem. Cremos ser esta concepção de História que justifica o privilegiar da contextualização dos fenómenos e dos processos históricos no âmbito da competência da compreensão histórica.

Esta análise – a possível – do pensamento dos professores sobre estes temas está longe de ser um assunto fechado. São mais as interrogações que a partir daqui se levantam do que as certezas, principalmente mantendo a “dúvida metódica” de reconhecer a distância que existe sempre entre a prática e o modo como a observamos, sentimos e analisamos. Todavia, esta dúvida e muitas outras que se levantem a esta breve análise não podem ser motivo para interromper os estudos que se vão

construindo sobre as mudanças que eventualmente se verifiquem no modo de ser e estar dos professores de História.

Um sinal de otimismo fica assinalado nestas páginas, quando se dá conta da diferença entre os dois grupos de professores que se definiu no início deste capítulo: a geração mais jovem, com uma formação inicial diretamente implicada na formação de profissionais para o ensino, mostra que há caminhos que começam a ser percorridos. Resta descobrir o muito que ainda se pode melhorar durante a sua formação inicial e saber se as novas ideias e a vontade de mudar que levam na sua bagagem não se perdem na pressão diária da sala dos professores de cada escola e na fragilidade do domínio dos conteúdos científicos.

8.2. A HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO 2.º CEB: OS ALUNOS

Se os novos professores têm de resistir à pressão dos seus pares, já instalados nas escolas e na profissão, devem fazê-lo em nome dos alunos que estão na sua sala de aula, reconhecendo que é deles que surge a verdadeira pressão que vale a pena sentir. São eles o motor gerador da motivação para o desempenho de uma prática de ensino que tenha em conta as suas características e necessidades, os seus saberes e experiências, os seus anseios e expectativas.

Por isso, esta análise que tem vindo a ser desenvolvida só podia terminar quando fosse dada a voz aos alunos, que são o essencial da atividade de professor, nas escolas básica ou nas instituições de ensino superior.

Para dar a palavra aos alunos, decidiu-se fazê-lo de uma forma simples, mas que se julgou adequada para cumprir os objetivos deste estudo. Distribuiu-se, pelas diferentes salas de aula do 2.º CEB, nas escolas onde os estudantes estagiaram no ano de 2017/2018, uma pequena folha de papel com a expressão “A História é...”, solicitando que cada um deles completasse essa frase. Deste modo, foi possível ir diretamente ao centro da problemática desta investigação, dando, simultaneamente, o máximo de liberdade aos alunos para poderem construir as suas definições de “História”.

Responderam 542 alunos, 296 do 5.º ano (10-11 anos) e 246 do 6.º ano (11-12 anos). O exercício foi distribuído pelos alunos sem que se desse qualquer instrução ou orientação, e sem que se fizesse qualquer

preparação prévia. A única instrução que era apresentada resumia-se à frase “Complete esta frase da forma que acharem mais correta”.

As 542 definições de História dos alunos foram depois alvo de uma análise de conteúdo, identificando-se todas as palavras (nomes, verbos, adjetivos...) que davam forma à resposta de cada um. Posteriormente, foi criada uma base de dados que, na sua versão inicial reuniu 217 palavras diferentes, num total de 2429 referências. Posteriormente, as palavras foram aglutinadas por categorias e estas desagregadas em subcategorias, organizando-se assim a informação disponível para, depois, se proceder à sua análise (Tabela 17). Neste processo, foram excluídas palavras que não era possível incluir em nenhuma das categorias e subcategorias definidas e que tinham uma frequência igual ou inferior a sete, muitas delas surgindo apenas uma ou duas vezes.

Tabela 17
Conceções dos alunos (2.º CEB) sobre a História.

Categorias	Referências	
	N.º	%
Objeto de estudo	821	34
Temporalidade	564	23
Níveis cognitivos	550	23
Cientificidade	245	10
Espacialidade	208	9
Fontes	41	2
Total	2429	100

Nota: Do autor.

Como já foi referido, foram definidas seis categorias, *a posteriori*, a partir das palavras recolhidas após a leitura das respostas dos alunos, as quais, tendo em conta o número de referências atribuídas a cada uma, podem ser analisadas em três níveis diferentes. No primeiro nível, incluímos a categoria **objeto de estudo** (821/2429). No segundo nível, encontramos mais duas categorias: **temporalidade** (564/2429) e **níveis cognitivos** (528/2429). No terceiro, incluímos a **cientificidade** (246/2429) e a **espacialidade** (208/2429). Finalmente, o quarto nível respeita as **fontes** (41/2429).

Objeto de estudo. Esta é a categoria com um maior número de referências dos alunos, cerca de 34%. Nela, reúnem-se todas as indicações que os alunos dão nos seus breves textos sobre os conteúdos que associam à História. Regra geral, referiram temas que se encontravam a estudar no momento em que responderam ao desafio por nós colocado. É nesses conteúdos que vão buscar os exemplos para tentar ilustrar o seu discurso sobre o que entendem por “História”. Tendo em conta as suas idades, é importante sublinhar a necessidade dos alunos em concretizarem as suas ideias com exemplos concretos e, por outro lado, sabemos também que a dificuldade de avançar com uma definição explícita sobre um determinado conceito é tendencialmente resolvida pelo avançar de “um exemplo” que ajude a dispensar a formulação da definição que é pedida.

Apesar deste enquadramento explicativo para o elevado número de respostas que se dirigem para os conteúdos concretos a que se dedica o estudo da História, é importante analisar mais de perto o tipo de exemplos que são mobilizados pelos alunos, pois, através deles, podemos melhor reconhecer as ideias que lhes estão mais próximas relativas ao objeto do saber histórico e, desse modo, inferir também as tendências dos conteúdos de ensino que trabalham nas salas de aula (Fig. 24).

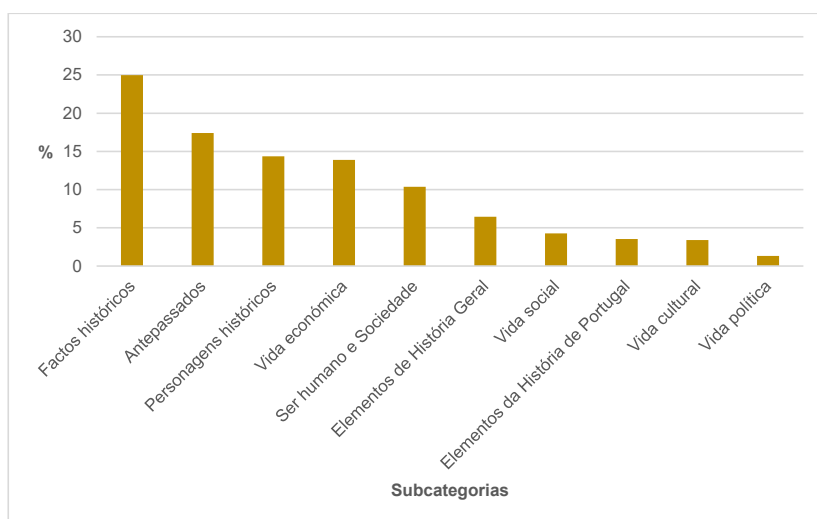


Figura 24: “Objeto de estudo”: conteúdos de ensino (subcategorias). Do autor.

Neste sentido, não deixa de ser particularmente relevante o facto de a subcategoria ‘factos históricos’ (205/821) se encontrar em primeiro lugar, reunindo 25% do total das referências desta categoria. E ainda mais significado assume se observarmos que aquela subcategoria é seguida de ‘antepassados’ (143/821) e de ‘personagens históricos’ (118/821), os quais, no seu conjunto, reúnem cerca de 31% das referências incluídas nesta categoria. Pela voz dos alunos retratam-se as aulas de História como um conhecimento associado a factos e personagens, associados aos nossos ‘antepassados’. Passado, factos e personagens, reunindo 56% das referências, são um claro sinal dos conteúdos que se trabalham na sala de aula no 2.º CEB. Contudo, estas duas últimas subcategorias têm uma presença semelhante a ‘vida económica’ (114/821) e o ‘ser humano e sociedade’ (85/821), deixando-nos inferir como aquela perspectiva acentuadamente positivista da História se encontra contextualizada pelo estudo das relações sociais e económicas, colocando o acento tónico no ser humano, enquanto ser social que se define nas relações que estabelece no seio da sociedade em que vive. Na mesma direção, encontramos todas as referências que podemos associar a uma visão da História que se debruça sobre o quotidiano da vida humana, mobilizando, para além da ‘vida económica’ já por nós referida, a ‘vida social’ (35/821), a ‘vida cultural’ (28/821) e a ‘vida política’ (11/821), no conjunto, representando estas quatro subcategorias cerca de 22% do total das referências nesta categoria.

Finalmente, falta fazer referência às aproximações que os alunos fazem, nas suas definições à História Geral (53/821) e à História de Portugal (29/821). Embora reúnam apenas, no seu conjunto, 10% das referências, o que é mais relevante é o facto de fazerem mais referências à História Geral como, por exemplo, a “revolução Francesa”, a “Guerra Mundial” ou “números romanos” do que à História de Portugal (principalmente porque a disciplina é *História e Geografia de Portugal*), referindo a “expansão marítima”, ‘colonização do Brasil’ ou ‘1.ª República’.

A partir do discurso dos alunos, podemos inferir como a história escolar continua amarrada a uma ciência de factos e personagens da História nacional, embora sejam visíveis sinais interessantes que indiciam a centralidade do ser humano na História e a sua integração numa totalidade social que se regula pelas relações políticas, económicas, sociais e culturais.

Temporalidade. A segunda categoria definida de acordo com os discursos dos alunos é a que se relaciona com a dimensão temporal que é associada ao conceito de História (564/2429), representando 23% das referências dos alunos.

Uma vez concretizado o conceito a partir da identificação de conteúdos e temas relacionados, de um modo geral, com as matérias estudadas, os alunos reconhecem no conceito de tempo (direta e indiretamente) a centralidade que, em última análise, melhor define o próprio conceito de História.

De forma direta, encontramos as palavras “tempo” ou “tempos” que dão origem a uma das subcategorias integrada nesta segunda dimensão – ‘tempo(s)’ (49/564), representando sobre o total 9% das referências (Fig. 25). Porém, são outras as palavras e ideias que os alunos avançam, que traduzem a relevância da temporalidade no conceito de História e que nos permitem chegar a outras subcategorias.

A primeira é o ‘passado’ (321/564), reunindo 57% das referências nesta categoria. Para além da palavra “passado” ou “passados”, nesta subcategoria juntámos muitas outras como “antigo”, “antigamente” ou “antes”.

A segunda subcategoria, ‘unidades de tempo’, junta as palavras que, no seu conjunto, remetem para a associação da História com a cronologia. As referências dos alunos ao “ano”, “século”, “datas” revelam-nos o peso que a cronologia assume no seu pensamento quando são convidados a pensar sobre o significado da palavra “História”.

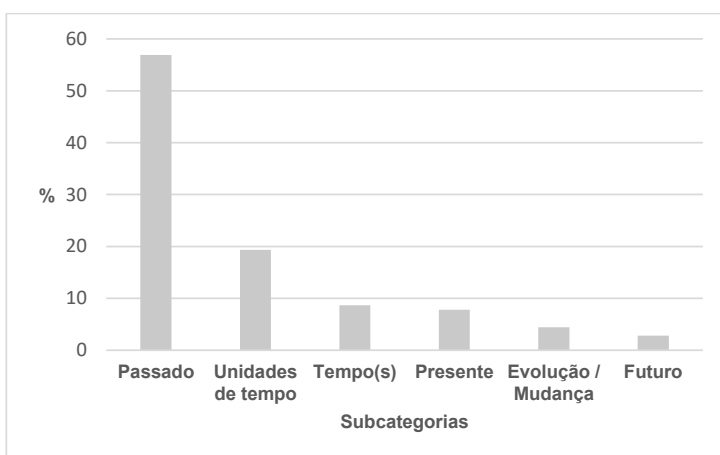


Figura 25: “Temporalidade”: conteúdos de ensino (subcategorias). Do autor.

Deste modo, as duas primeiras subcategorias, representando cerca de 76% das referências integradas nesta categoria, permitem-nos inferir o quanto a concepção de História dos alunos está claramente associada à ideia de um passado que se apreende de forma cronológica. Tendo em conta as idades dos alunos neste nível de ensino, não podemos deixar de reconhecer a importância que estas duas ideias – passado e cronologia – assumem no processo de construção do pensamento histórico das crianças.

Contudo, a valorização desta vertente da temporalidade associada ao passado e à cronologia devia permitir que os alunos desenvolvessem, de forma mais clara, a capacidade de relacionar esse passado com o presente e – porque não? – também com o futuro e de desenvolver a noção de mudança e de evolução. Chegamos, assim, às subcategorias que merecem menos destaque por parte dos alunos: ‘presente’ (44/564); ‘mudança’ (25/564); ‘futuro’ (16/564), as quais, no seu conjunto, representam apenas 15% do total das referências dos alunos nesta categoria.

Níveis cognitivos. À semelhança do que foi feito anteriormente quando analisamos as concepções dos estudantes da ESELx, a partir das suas planificações, também a partir das respostas dos alunos encontramos a utilização de verbos que podem ser associados às operações do pensamento histórico (550/2429). Continuamos a considerar três níveis cognitivos – elementar (465/550 – 84,5%), médio (46/550 – 8,4%) e elevado (39/550 – 7,1%) – pelos quais distribuimos as palavras utilizadas pelas crianças (Fig. 26, 27 e 28).

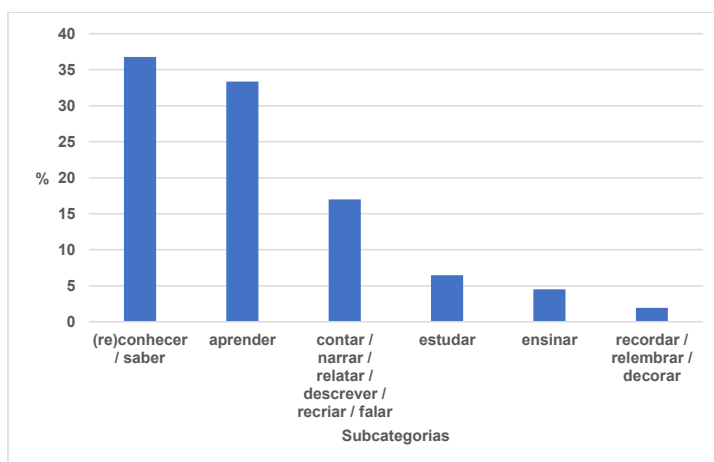


Figura 26: “Níveis cognitivos” elementares: operações do pensamento histórico. Do autor.

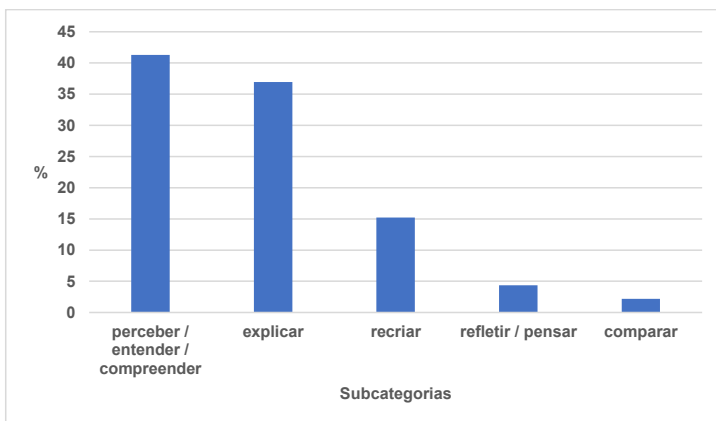


Figura 27: “Níveis cognitivos” médios: operações do pensamento histórico. Do autor.

Tal como se esperava, as crianças desta faixa etária privilegiam os níveis cognitivos elementares, com 84,5%, em detrimento dos níveis médios e elevados, que, no seu conjunto, totalizam 14,5%.

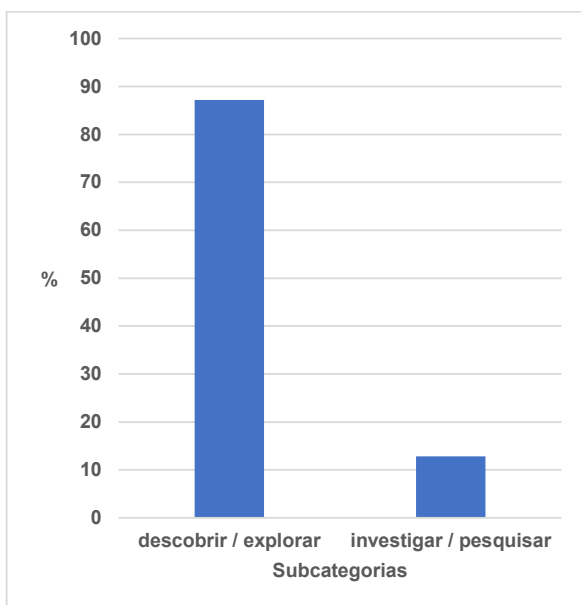


Figura 28: “Níveis cognitivos” elevados: operações do pensamento histórico. Do autor.

Entre as ‘operações cognitivas de nível elementar incluem-se o “saber/reconhecer”; “contar”, “narrar” e “descrever”; “recordar” e “decorar”. Neste nível, encontramos duas linhas dominantes na conceção dos alunos: por um lado, a aproximação a uma História que se organiza em torno de uma estrutura narrativa e, por outro lado, o apelo à necessidade de memorização.

No que diz respeito às operações cognitivas de nível médio, estas incluem ações do pensamento mais elaboradas, como o “compreender”, “explicar” e “recriar”; enquanto que as de nível elevado remetem para o “descobrir” e “investigar”.

Duas notas se impõem a propósito desta categoria e que devem ser consideradas quando nos confrontamos com estes dados. Em primeiro lugar, importa assinalar a discrepância que se verifica entre os níveis cognitivos contemplados nas planificações dos estudantes quando estão a realizar a sua prática de ensino, no âmbito da formação inicial, e os níveis cognitivos que as crianças parecem mobilizar, o que não constitui surpresa: o equilíbrio entre os níveis cognitivos elementar *versus* médio/elevado dos futuros professores dá lugar ao domínio quase absoluto dos níveis cognitivos elementares sugeridos pelos alunos.

Em segundo lugar, o que é, de facto, relevante, importa refletir sobre a influência, não só das metodologias, mas também dos conteúdos que se lecionam, na conceção de História dos alunos e no desenvolvimento do pensamento histórico enquanto ferramenta de análise da realidade social.

Estas duas notas, que aqui se deixam, são matéria bastante para a reflexão dos que assumem responsabilidades na formação inicial de professores de História no ensino básico.

Cientificidade. Nesta categoria, reuniram-se as referências (245/2429) que remetem para o carácter disciplinar ou científico da História (Fig. 29).

Os alunos associam diretamente a História à ‘disciplina/escola’ (175/245 – 71%), à história escolar, que é aquela que lhes está mais próxima, sendo residual o reconhecimento da História como ‘ciência’, que reúne apenas 6% das referências (14/245) e ao qual podemos ainda juntar a subcategoria da História enquanto ‘conhecimento’ (29/245 – 12%). Uma última palavra para a subcategoria de ‘lenda/imaginação’ (26/245 – 11%), que resulta da apropriação que os alunos fazem da História no sentido da literatura para a infância, valorizando as lendas e o carácter criativo e imaginativo da sua construção.

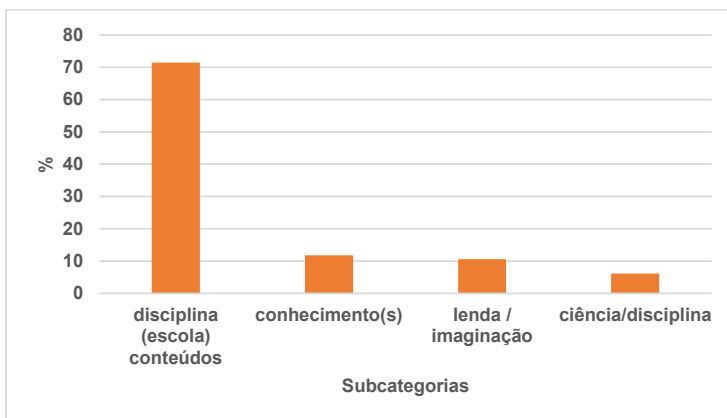


Figura 29: “Cientificidade”: natureza da História (subcategorias). Do autor.

Espacialidade. A quinta categoria mais referida pelos alunos (208/2429 – 9%) remete para a dimensão espacial dos fenômenos e dos processos históricos e as subcategorias definidas apelam, mais uma vez, para a influência do trabalho que realizam na disciplina de *História e Geografia de Portugal* na construção das suas concepções sobre o que consideram ser a História (Fig. 30).

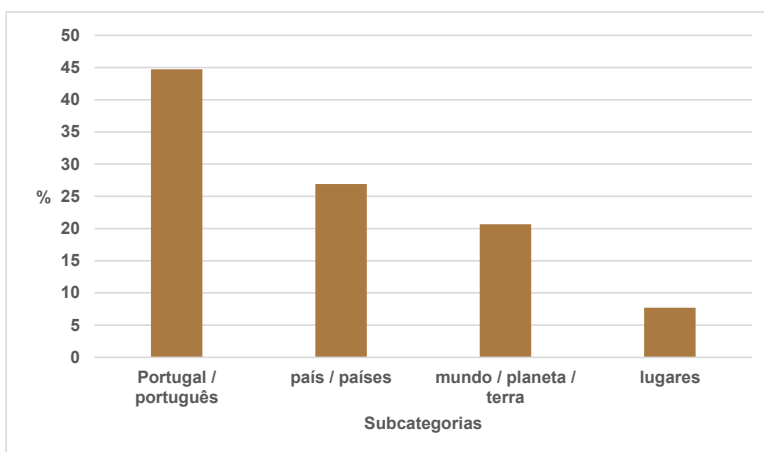


Figura 30: “Espacialidade”: escalas de análise dos fenômenos e processos (subcategorias). Do autor.

Assim, é claro o peso das duas primeiras subcategorias – ‘Portugal/português’ (93/208) e ‘país’ (56/208) – as quais, no seu conjunto, atingem cerca de 72% do total das referências incluídas nesta categoria.

Esta perspetiva nacional da História é reforçada em detrimento de uma perspetiva mais global – ‘mundo/planeta/ terra’ (43/208 – 21%) – e de uma perspetiva local – ‘lugares’ (16/208 – 8%).

Sabendo que esta abordagem do currículo da História é contemplada, de forma privilegiada, no currículo do 1.º CEB (6-10 anos), a passagem para o 2.º CEB (10-12 anos) pretende alargar a escala do ensino e aprendizagem da História ao espaço nacional. Assim, e de acordo com o próprio currículo, o local é desvalorizado neste nível de ensino e as abordagens numa escala mais global só ocorrem quando são necessárias para contextualizar fenómenos e processos históricos da História nacional, como por exemplo, a expansão marítima portuguesa. Um último apontamento pode ser acrescentado a esta análise, dando nota da ausência particularmente relevante que é a falta de referências à Península Ibérica, pois muitos e largos períodos da História de Portugal são abordados na sua contextualização ibérica. Todavia, só contabilizamos seis em 2408 referências.

Fontes. A última categoria de análise por nós considerada relaciona-se com o lugar que as fontes ocupam na conceção de História dos alunos. Com apenas 41 referências, num total de 2429, percebemos o muito reduzido lugar que esta vertente da construção do conhecimento e do pensamento históricos ocupa nas conceções das crianças com 10-12 anos que frequentam a escola básica em Portugal (Fig. 31).

Esta presença reduzida da ideia de fontes na conceção de História dos alunos representa a ausência deste recurso na construção das aulas? Esta é uma das questões que se pode colocar face a esta presença tão diminuta.

No que diz respeito às subcategorias encontradas, são três os tipos de fontes referidos pelos alunos: ‘fontes escritas’ primárias, mas, principalmente, secundárias (18/41); ‘fontes materiais e monumentais (15/41) que, tendencialmente, surgem na sala de aula através das imagens do manual ou com recurso aos audiovisuais, e nas (poucas) visitas de estudo que realizam no exterior da escola; ‘fontes históricas / vestígios’ (8/41) que se reportam a algumas referências genéricas de vestígios históricos sem serem concretizados ou nomeados.

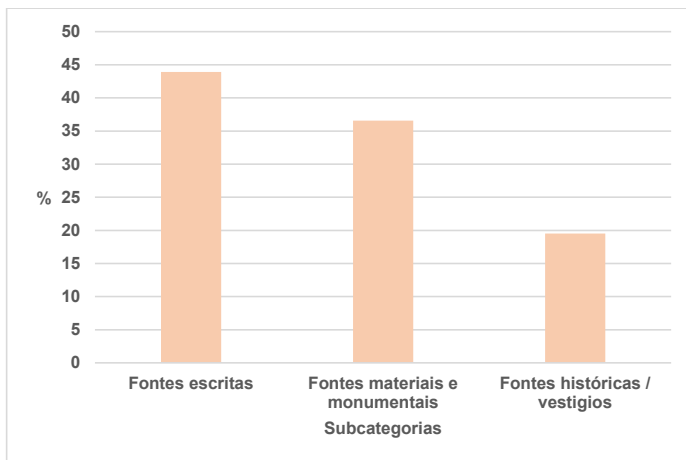


Figura 31: “Fontes”: recursos na construção da aula (subcategorias). Do autor.

Em síntese, a análise das definições construídas pelos alunos do 5.º e 6.º anos do 2.º CEB permitem retirar importantes ilações sobre os conteúdos e as opções metodológicas que se encontram implementadas nas escolas do ensino básico.

Nunca é demais lembrar que este estudo não tem a pretensão de se poder generalizar e assumir-se como uma conclusão definitiva e global sobre o ensino da História naquele nível de ensino. Propõe-se, somente, encontrar tendências e indícios que permitam analisar o estado da “arte de ensinar” História a alunos entre os 10 e os 12 anos, de modo a melhor fundamentar as escolhas dos docentes envolvidos nos processos da formação inicial na ESELx.

Assim, as concepções dos alunos que foram transmitidas através dos seus pequenos textos permitem identificar, mais uma vez, as áreas fortes e fracas do seu pensamento sobre o que entendem ser a História (Tabela 18).

Tabela 18
Concepções dos alunos (2.º CEB) sobre a História: áreas fortes e frágeis.

Categorias de Análise	Áreas Fortes	Áreas Fracas
Objeto de estudo	Factos Personagens	Relações económicas, sociais e culturais
Temporalidade	Passado Cronologia	Relação com o Presente Mudança
Níveis cognitivos	Elementares (narrativa, memorização)	Elevados (descobrir, compreender)
Cientificidade	História escolar	História conhecimento
Espacialidade	Espaço nacional	Espaço global
Fontes	Fontes escritas secundárias	Ausência de fontes primárias

Nota: Do autor.

As áreas fortes identificadas na tabela 18 traduzem as linhas dominantes do pensamento dos alunos sobre a sua concepção de História, a qual se caracteriza, nomeadamente, por

- valorizar uma visão factual dos processos e dos fenómenos históricos, apelando ao protagonismo das personagens consideradas relevantes pela historiografia tradicional/nacional;
- privilegiar uma abordagem cronológica centrada no passado;
- reconhecer-se como um processo narrativo assente na memorização de factos e de personagens;
- centrar-se no espaço nacional;
- atribuir um lugar residual à utilização e análise de fontes.

Ao mesmo tempo, pode-se sintetizar o reverso desta moeda, reconhecendo as áreas que devem merecer maior atenção se for assumida a necessidade de introduzir mudanças nas práticas, quer como professores do 2.º CEB, quer como docentes responsáveis pela formação inicial de professores, no ensino superior:

- incluir uma abordagem da História social, destacando as relações sociais e culturais, e privilegiando a centralidade do ser humano na sua relação com o Outro;
- desamarrear a História de uma lógica “passadista”, promovendo as pontes com o presente e o futuro, a partir das questões sociais que emergem dos dias de hoje;
- reforçar os níveis cognitivos mais complexos, como o descobrir, explorar e compreender, em detrimento da memorização;
- integrar os fenômenos da História nacional nos seus contextos espaciais e políticos mais abrangentes, nomeadamente a Península Ibérica e a Europa;
- reforçar a utilização das fontes como um recurso nuclear do ensino e aprendizagem da História;
- desenvolver processos de comunicação no domínio da História, mobilizando quadros conceptuais rigorosos.

CONCEÇÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA: ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL

Ao concretizar as linhas metodológicas definidas no Capítulo 2 (PARTE I) deste estudo, a reflexão sobre as concepções e práticas que caracterizam a formação inicial de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa envolveu os quatro agentes que fazem parte deste processo: os docentes, que participam na formação inicial de professores, lecionando as disciplinas relacionadas com a dimensão científica e didática da História; os estudantes, que frequentam a ESELx com a intenção de serem futuros professores de História do ensino básico; os professores de História, que lecionam nas escolas onde os estudantes realizam as suas primeiras experiências de prática docente e onde trabalharão, no futuro, como professores; e os alunos (10-12 anos), que são os últimos destinatários das ações protagonizadas pelos três anteriores agentes identificados. Todavia, o mais importante desta abordagem é analisar as interações que existem (ou deviam existir) entre estes quatro agentes que, em diferentes níveis e desempenhando papéis distintos, influenciam e condicionam qualquer proposta que se queira desenhar no sentido de promover a construção de novas concepções e práticas na formação inicial de professores de História.

Reconhecemos a relevância do trabalho desenvolvido pelos docentes na formação dos futuros professores e da interação que estabelecem entre si nas diferentes dimensões dessa formação, desde a abordagem aos conteúdos científicos até à supervisão das práticas. Contudo, consideramos que não é possível aprofundar o estudo e a reflexão sobre as concepções e práticas dos docentes responsáveis pela formação inicial de professores de História se não estendermos a nossa visão às escolas do ensino básico

e aos que nela concretizam o ensino e aprendizagem da História: professores e alunos. Em suma, trata-se de integrar na análise uma perspectiva sistêmica que ajude a abordar a problemática desta investigação na totalidade da realidade social e educativa que a estrutura, identificando as complementaridades e as contradições que potenciam e dificultam o quotidiano da formação inicial.

Para ser possível incluir as concepções dos estudantes no processo formativo, é necessário que os professores as conheçam e estudem de modo a integrá-las nas estratégias que desenvolvem no domínio da formação. Apesar dos conhecimentos que possuem e das expectativas que alimentam em relação à sua futura profissão, os estudos clarificam a influência que as suas experiências como alunos exercem nas suas concepções e práticas. Do mesmo modo, quando se encontram a desempenhar funções docentes numa escola, a pressão dos colegas já instalados na profissão é suficientemente forte para reduzir, ou mesmo anular, a margem de progressão eventualmente alcançada ao longo da formação inicial. Por outro lado, não se pondo em causa a capacidade de os estudantes lerem, compreenderem e interpretar problemas históricos, as questões relacionadas com a desmotivação para a aprendizagem da História devem ser equacionadas. Esta realidade implica recentrar o problema nas suas concepções de História para melhor delinear o caminho a seguir, com o fim de desenvolverem as suas competências de ler e compreender a História e, assim, serem capazes de ler e compreender o mundo numa perspetiva temporal: o passado, o presente e, porventura, o futuro. Esta é uma condição para melhor tomar decisões sobre o que ensinar e como ensinar (Pagès, 2000b).

Se, por um lado,

conocer las creencias y tener conciencia sobre ellas, resulta fundamental si se espera que los profesores de ciencias sociales sean capaces de crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan ideas activamente, formulen conceptos, hagan relaciones, se entusiasmen con temas e ideas sociales, y comprendan cómo se crean los conocimientos de las ciencias sociales e históricas (Valencia, 2014, p. 50),

por outro lado, importa integrar essas concepções dos estudantes na sua formação enquanto futuros professores de História “en la medida

que els estudiants en són conscients i les integren en la reflexió personal i colectiva del que s'està ensenyant i aprenent, ja sigui per aprofundir o per modificar aquestes concepcions" (Llobet i Roig, 2004, p. 84). É ainda esta autora quem salienta a necessidade de fomentar uma relação constante entre a teoria e a prática, entre a escola e a universidade, a qual só é possível caso se aprofunde o conhecimento recíproco entre estas duas realidades.

Estamos perante um puzzle difícil, mas não impossível de montar, tal é a complexidade da tarefa de construir uma síntese que integre as conceções de professores e alunos, mediada pelas práticas de ensino que ocorrem dentro das salas de aula. Nesta perspetiva, a voz dada aos alunos pode constituir uma pequena, mas valiosa, ajuda para tentar analisar a realidade do ensino e da aprendizagem da História nas escolas do 2.º CEB, em Portugal.

Qual é o discurso dos alunos, aqueles que aprendem, e qual é o discurso dos professores, aqueles que ensinam? De que modo os dois discursos nos aproximam das práticas que ocorrem na sala de aula?

O discurso dos alunos em torno da frase "A História é..." permite-nos desenvolver uma reflexão crítica sobre o que poderá ser a aprendizagem da História e, deste modo, inferir o que é o ensino da História, integrando nessa reflexão o discurso dos professores. Não é fácil estabelecer a conexão entre estes dois processos complexos e interdependentes, tendo cada um deles uma especificidade que não permite que qualquer um se resuma aos resultados que o outro alcança. Contudo, estamos perante um espaço de análise que deve ser aproveitado, desde que se verifique uma correlação positiva entre aquelas duas variáveis. E é sobre elas que devemos refletir e centrar, neste momento, a nossa atenção. De acordo com o pensamento expresso pelos alunos, estamos perante uma História que se caracteriza por ser essencialmente factual, cronológica e centrada no tempo passado, cuja compreensão decorre de uma narrativa construída a partir das fontes documentais. Uma História que tem por palco a unidade-nação, o espaço-território onde as tradicionais personagens (que emergem fundamentalmente da vida política) se movimentam nas diferentes cenas que se sucedem ano após ano, época após época. Uma História que exige a operação cognitiva quase exclusiva da memória para apreender as descrições, as narrativas que se confundem com a

compreensão histórica: compreender é descrever; narrar é reproduzir o discurso que já foi ouvido, lido, visionado, recorrendo ao manual e aos meios audiovisuais que estão hoje à disposição de professores e alunos.

Esta é a síntese da leitura que nos sentimos autorizados a fazer depois da análise ao conteúdo dos discursos produzidos por cerca de 550 alunos. Esta é a História que eles dizem aprender quando definem a “História” e a reduzem à disciplina que frequentam na escola. A História que os alunos conhecem e reconhecem é a história escolar e, sendo a História que aprendem na escola, podemos considerar que é a História que lhes é ensinada, mesmo que os professores nos avancem com outras ideias e conceções que merecem ser ponderadas nesta análise de um processo que se constrói na relação entre professor e aluno, entre ensinar e aprender.

É possível que esta leitura das conceções dos alunos nos ajude a melhor compreender as linhas de pensamento dos professores sobre o conceito de História e o modo como analisam as suas práticas.

Se retomarmos o que foi a síntese do subcapítulo 8.1 deste estudo, o testemunho que nos é oferecido pelos alunos confirma aquela que definimos como “a terceira linha que caracteriza o pensamento dos professores”, isto é, o que os alunos aprendem reduz-se a uma História que teima em se manter viva, não só em muita da historiografia que se continua a produzir, mas também na história escolar.

Falamos de uma História ainda dependente dos factos, da cronologia e do documento, longe da História que problematiza, que privilegia as relações humanas na sua totalidade social e que mantém uma perspetiva multiescalar nas dimensões temporais e espaciais dos fenómenos e dos processos históricos; uma História que não se resume ao passado, mas que nele busca resposta às interrogações que o presente coloca, de modo a que os seres humanos reconheçam o seu papel na história, isto é, a sua capacidade de agir para transformar a realidade social em que vivem.

Esta História é aquela que parece estar ausente no discurso dos alunos (cf. Tabela 18), caracterizado por uma presença residual de ideias sobre História que incluam, (1) para além do simples encadear de factos... as relações económicas, sociais e culturais que garantam uma visibilidade da totalidade social; (2) para além do passado, cronologicamente organizado... as relações entre o passado, o presente e o futuro; (3) para além

de uma narrativa a memorizar... a ação da descoberta e da construção do conhecimento; (4) para além da disciplina escolar... o (re)conhecimento de uma área de saber com a responsabilidade social de contribuir para uma visão transformadora do mundo; (5) para além dos limites das fronteiras nacionais... a contextualização espacial em diferentes escalas que alargue a capacidade de conhecer, compreender e interpretar os fenómenos e os processos históricos. Este é o ensino da História que responde às finalidades de promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Deste modo, não podemos deixar de considerar os limites que poderão existir às duas restantes linhas que caracterizam o pensamento dos professores sobre as suas conceções de História e sobre a leitura que fazem das suas práticas de ensino. De facto, a centralidade do ser humano na construção do conhecimento histórico e no ensino da História, bem como “o reconhecimento da História na formação cidadã” são duas ideias fortes que os professores incluem no seu discurso e que consideram presentes nas suas práticas de ensino, mas que julgamos não chegarem a atingir os objetivos a que se propõem. O discurso dos alunos, as aulas planificadas, lecionadas e observadas aí estão para o confirmar.

É fácil constatar que existe sempre uma diferença entre o que se ensina e o que se aprende, mas, agora, esta diferença é testemunhada pelos dois agentes da equação que, porque ocupam pontos de observação distintos, têm sobre ela diferentes visões. Esta não é uma grande novidade, mas o mais relevante neste estudo é tentar conhecer e compreender o caminho que está ainda por percorrer entre aquilo que o professor diz que ensina, aquilo que ensina, o que o aluno diz ter aprendido e o que o aluno aprende. E este é, pensamos nós, um estudo complexo que está longe de poder ser dado por concluído.

Todavia, é possível reconhecer que estas duas variáveis mantêm uma correlação positiva no que diz respeito às características da história escolar, que domina as salas de aula: factos, personagens, cronologia e memória – a quadratura do círculo que faz girar o ensino e a aprendizagem da História no 2.º CEB em Portugal, porque nos surge como um problema impossível de resolver ou ultrapassar.

Vislumbram-se sinais de mudança nas conceções dos estudantes, provocados em grande medida pelo impacto do processo formativo que

realizaram na ESELx, no campo da Didática da História (e da Geografia). Reconhecer que a humanidade e as sociedades humanas se encontram no centro dos estudos das Ciências Sociais e da História é um primeiro passo para que algo possa vir a mudar nas práticas de ensino, principalmente se se confirmar que a esta centralidade humana corresponde também um ensino da História que tem por finalidade a formação cidadã dos alunos.

Contudo, reconhecemos que há ainda um longo caminho a percorrer: por um lado, o ser humano vai-se reduzindo à ação individual deste ou daquele personagem histórico; por outro lado, mantêm-se ausentes os silenciados da História e o Outro é sempre observado tendo por referência o Eu e o Nós. Deste modo, pouco fica do contributo que esta disciplina pode oferecer à construção de uma consciência histórica e social.

Em poucas palavras, entre o que se pensa ensinar, o que se ensina e o que se aprende, são muitas as intencionalidades que se perdem no caminho que cada professor percorre, com os seus alunos, dentro da sala de aula.

Esta análise permite-nos identificar onde se localizam algumas das fragilidades que impedem a concretização das finalidades que são reconhecidas pelos professores como nucleares no ensino e aprendizagem da História.

Uma nota que importa desde já registar é a necessidade de explicitar a intencionalidade que deve orientar os processos de ensino e aprendizagem da História, tarefa que deve ser claramente assumida na formação inicial dos professores. Este é um domínio que se tem vindo a desenvolver e que as novas gerações de professores revelam tendência para aprofundar. Todavia, por diferentes fatores que poderemos enunciar mais adiante, aquelas intencionalidades, mantendo a sua atualidade e pertinência, precisam de encontrar espaço para se afirmarem nas práticas de ensino de cada professor, nas salas de aula e nas escolas do ensino básico. É aqui que a formação inicial de professores tem uma responsabilidade acrescida e sobre a qual deve continuamente investigar, refletir e agir, no sentido de encontrar novas práticas formativas, inovando, experimentando e avaliando os resultados. Só deste modo será possível ir ajustando os modelos de formação inicial de professores, no âmbito da Didática

da História, às necessidades e fragilidades que forem sendo detetadas na sala de aula.

Retomando as conclusões do Capítulo 7 (Tabela 15) deste estudo, não é difícil identificar no ensino superior fragilidades idênticas às que acabamos de apontar às práticas de ensino dos professores. Também no processo de formação inicial, as intencionalidades dos professores (neste estudo, o caso da ESELx) nem sempre atingem os objetivos a que se propõem e, por isso, também eles devem sentir-se obrigados a avaliar as suas práticas formativas, no âmbito da Didática da História.

A análise que tivemos ocasião de construir em torno da formação dos estudantes da ESELx e dos resultados observados durante os períodos de supervisão às práticas docentes oferece-nos indicadores que nos ajudam a conhecer alguns dos possíveis estrangulamentos que se registam entre a formação inicial e as práticas de ensino supervisionadas.

Ao longo da sua formação na ESELx, os estudantes construíram uma conceção de História que reconhece os seres humanos, enquanto seres sociais, como o principal objeto de estudo desta área do conhecimento, exigindo, para a sua construção, a operacionalização de processos cognitivos que mobilizem dois conceitos-chave: tempo e mudança.

A observação das práticas de ensino supervisionada, que ocorreram em salas do 2.º CEB, permitiram-nos confrontar esta conceção com uma prática que confirma aquela dimensão temporal no processo de compreensão dos fenómenos e processos históricos, mas que fica longe de dar às comunidades humanas a centralidade que se lhe atribui na construção do conhecimento histórico. Assim, continua-se a privilegiar uma abordagem factual e historicamente personalizada da História de Portugal, a qual se mantém espacialmente confinada ao território nacional. Tal significa que, na dimensão dos fenómenos estudados, não se observa um esforço significativo no sentido de os contextualizar numa escala mais global, quer esta seja europeia ou mundial. Por outro lado, não deixa de ser significativo os estudantes reconhecerem a necessidade de mobilizar, maioritariamente, processos cognitivos elementares para a operação histórica. Para além de revelar as fragilidades dos estudantes sobre os processos de construção do conhecimento histórico, a necessidade de valorizar os níveis cognitivos de nível elevado reclama a perspectiva de um ensino e aprendizagem baseado no desenvolvimento de

competências. O desenvolvimento do pensamento histórico deve ser considerado “como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad” (Santisteban, 2010, p. 38). Relembra-se a nossa análise anterior, a propósito do pensamento dos alunos em torno da frase “A História é...”, que confirma esta interpretação dos resultados deste estudo, de valorização de processos cognitivos mais elementares.

No que diz respeito às concepções relativas às finalidades do ensino da História e a observação das suas práticas de ensino, identificam-se algumas fragilidades dignas de nota.

Embora reconhecendo as diferentes competências específicas do ensino da História, tal como foram definidas neste estudo, estas não são mobilizadas de forma explícita e planificada nas aulas que têm a responsabilidade de orientar.

A contextualização dos fenómenos estudados nem sempre integram as dimensões espaciotemporais que garantem a sua compreensão e análise, ficando-se por uma narrativa histórica limitada a uma sucessão cronológica linear, sem que isso represente o desenvolvimento das noções de causalidade e a construção da compreensão histórica.

Apesar de se anunciar um pensamento que considera o ensino da História a partir da problematização, do desenvolvimento do espírito crítico e da formação cidadã, as práticas continuam centradas no professor, embora seja de reconhecer o esforço no sentido de garantir uma participação mais ativa dos alunos na construção da narrativa da aula. Por outro lado, o manual continua a ser o recurso mais utilizado no processo de ensino e aprendizagem e a intencionalidade de promover os valores de uma consciência cidadã perde-se nos conteúdos abordados e nas dinâmicas adotadas na sala de aula.

Todavia, importa lembrar que os estudantes, mantendo o seu estatuto de formandos na sua ação de planificação e de operacionalização do processo de ensino, são condicionados pelos professores que os recebem. Esta realidade conduz-nos às duas últimas notas: por um lado, acreditamos que os estudantes gostariam e poderiam fazer diferente dentro da sala de aula e, sendo condicionados pelos professores, experimentam, pela primeira vez, a influência da pressão dos seus futuros colegas,

os mesmos que vão encontrar na sala dos professores das escolas onde irão trabalhar; por outro lado, as condicionantes que lhes são colocadas acabam, indiretamente, por nos revelarem as práticas de ensino que ainda hoje se mantêm instaladas nas aulas de História.

Importa fazer, ainda que de forma breve, uma referência sobre os conteúdos programáticos previstos para a disciplina de *História e Geografia de Portugal* do 2.º CEB, que já tivemos a ocasião de apresentar no Capítulo 5 (PARTE II) deste estudo. Trata-se de um programa com quase 30 anos de vigência, que devia integrar as mudanças que se registaram no mundo em que vivemos e os avanços científicos que, entretanto, ocorreram no campo da Didática das Ciências Sociais e da História. Não obstante as orientações metodológicas que se propõem, os conteúdos condicionam muito as opções dos professores e as finalidades do ensino da História que importaria atingir. Por outro lado, também importa sublinhar que não nos devemos refugiar na desculpa do programa em vigor para não assumirmos, com coragem, a experiência de práticas inovadoras que ajudem os professores a abordar a História escolar no sentido de assumir e orientar a sua ação para as finalidades que reconhecemos serem prioritárias nos dias de hoje.

Para concluirmos este capítulo, em que nos propomos montar um puzzle que nos ajude a compreender o caminho que é percorrido desde a formação inicial dos professores até à sala de aula, falta-nos integrar o pensamento e a ação dos professores da ESELx. Para isso, poderemos recorrer à síntese do Capítulo 6 deste estudo (Tabela 4), a fim de analisar a influência que as áreas mais frágeis identificadas na formação inicial exercem sobre as práticas que se encontram genericamente instaladas no ensino básico.

Regista-se a desvalorização de uma abordagem que integre, quer uma visão global dos fenómenos, quer a sua inserção numa perspetiva de totalidade, abarcando as diferentes dimensões da realidade social. Consequentemente, a História é considerada e trabalhada na formação inicial como uma área do conhecimento que pode dispensar as pontes com outras disciplinas das Ciências Sociais, o que se traduz numa outra desvalorização, isto é, a ausência de uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar sobre os processos históricos que são estudados nas salas de

formação da ESELx. Esta realidade confirma as dificuldades dos estudantes/professores em contextualizar os temas de estudo em dimensões progressivamente mais vastas, quer a nível europeu, quer mundial, como vimos anteriormente.

Uma prática direcionada para o desenvolvimento de competências reflexivas sobre as concepções de História, sobre a função social da História e do seu ensino contribui para que, por parte do estudante/professor, haja um reconhecimento dessa função, atribuindo à História um papel importante na formação cidadã dos alunos, mas esse reconhecimento não se traduz, nem nas intencionalidades, nem nas ações explícitas das suas práticas de ensino.

A não valorização da diversidade humana e a dificuldade em oferecer, na formação inicial, uma História que dê protagonismo às figuras coletivas, em detrimento das “personagens relevantes”, traduzem-se, posteriormente, num ensino factual e centrado nessas figuras, perpetuando-se o silêncio sobre os invisíveis da História e o afastamento em relação aos problemas sociais relevantes que são observados, vividos e sentidos no nosso quotidiano.

Por último, a realidade que hoje encontramos nas escolas e nas aulas de História revelam uma ausência de reflexão crítica sobre os conteúdos que se ensinam e uma recusa – inconsciente e, por vezes, consciente – em assumir a gestão do currículo dentro dos espaços de liberdade que a sala de aula oferece a cada aluno e a cada professor.

Esta breve síntese dos resultados da nossa investigação aproxima-nos de uma visão sistémica do processo de formação inicial dos professores a partir da ESELx. Contudo, convém desde já fazer algumas ressalvas que nos parecem serem justas de assinalar neste momento.

Em primeiro lugar, importa sublinhar que a dimensão deste estudo e as suas limitações espaciais e temporais não o habilita a ser assumido como um retrato da realidade que se vive em todas as escolas de formação e em todas as escolas do ensino Básico em Portugal. Acreditamos que outras escolas de formação podem fazer diferente, o que poderá comportar outras áreas fortes, mas também outras fragilidades.

Em segundo lugar, esta visão da realidade que caracterizámos sobre as práticas das aulas de História no 2.º CEB não pode fazer esquecer a

existência de professores capazes de fazer diferente e que são protagonistas de experiências pedagógico-didáticas inovadoras e geradores de uma prática de ensino diferenciada. O alargamento desta investigação a outras escolas e professores não é uma tarefa fácil, mas permitiria ter resultados mais abrangentes e seguros, oferecendo-nos provavelmente, outras propostas de análise, outras conclusões e outras reflexões. Todavia, acreditamos que este estudo, pelo conhecimento acumulado que já temos, quer da formação inicial de professores, quer das práticas que se encontram, regra geral, implementadas nas aulas do ensino básico, são um ponto de partida que nos ajudará a refletir criticamente sobre a formação inicial de professores, no âmbito da Didática da História, em particular, na ESELx.

O cruzamento dos dados recolhidos entre os diferentes atores que assumem um importante protagonismo neste processo formativo que, em cadeia, articula o trabalho que se faz nas instituições de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores com aquele que se produz nas escolas e nas aulas de História do ensino básico, revelam-nos um conjunto de fragilidades, contradições e potencialidades que poderão constituir um contributo significativo, quer para motivar o aparecimento de estudos similares noutras instituições dedicadas à formação inicial de professores, quer para que os professores da ESELx assumam a vontade de seguir um novo caminho para, também eles, se transformarem num fator de mudança das práticas de ensino da História.

CONCLUSÕES

Um dos fatores mais favoráveis para que um professor seja capaz de refletir, investigar e mudar as práticas de ensino são os sentimentos de insatisfação e desconforto que as suas aulas lhe provocam.

Foram estes sentimentos que motivaram a realização deste estudo, que visou atingir duas grandes finalidades: por um lado, desenvolver um projeto de investigação que ajudasse a aprofundar o domínio do campo científico da Didática das Ciências Sociais-História; por outro lado, analisar criticamente as minhas práticas como docente de História e de Didática da História nos cursos de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cumprir estas duas finalidades ofereceu um novo significado à investigação, na medida em que, para além de permitir a apropriação de um vasto campo teórico que só há muito pouco tempo comecei a desbravar, concedeu-lhe uma nova reflexão sobre a construção de uma alternativa às minhas práticas enquanto docente da ESELx.

Esta contextualização da investigação cedo ultrapassou os limites da minha ação pessoal, estendendo-se rapidamente à equipa em que estou integrado – o Domínio Científico das Ciências Sociais – acabando, deste modo, por adquirir um carácter mais institucional.

Seja como for, não quero deixar de sublinhar a influência que o meu percurso pessoal, como professor e como historiador, exerceu nas diferentes etapas deste trajeto investigativo: os problemas identificados, as questões formuladas, a metodologia adotada e estas conclusões devem sempre ser consideradas como frutos de uma opção individual, conferindo ao estudo a subjetividade que lhe é inerente porque realizado por

um sujeito portador de uma história de vida pessoal e profissional, mergulhado na sua circunstância multidimensional, política, econômica, social e cultural, mas não só: como qualquer outro investigador, também comprometido com um determinado quadro ideológico e portador de uma visão do mundo.

Todavia, esta componente subjetiva da investigação, que deve ser conscientemente assumida pelo investigador, foi mediada pelo esforço em garantir o rigor científico, o pensamento crítico e a humildade de querer sempre aprender mais, com todos os textos que se liam e com todos os colegas e companheiros que foram sempre fonte de inspiração, apoio e orientação, ao longo desta aventura investigativa.

Porque se trata de um estudo centrado na ação, ganha mais consistência a perspectiva de que as suas conclusões não são um ponto de chegada, mas um ponto de passagem entre os problemas que estiveram na origem da investigação e o futuro a construir, seguindo duas vias complementares: continuar a refletir criticamente sobre as práticas formativas em que estou envolvido enquanto docente da ESELx; e, introduzir mudanças no meu desempenho no ensino da História e da Didática da História. De algum modo, as conclusões assemelham-se a um presente que não é mais do que um contínuo devir entre o passado e o futuro e, dentro desta lógica, a uma síntese – a síntese possível – entre o quadro conceptual mobilizado e o contexto da prática que se pretende transformar.

Importa, pois, neste momento, fazer um exercício de memória, lembrando os dois **problemas** que foram identificados no Capítulo 1 (PARTE I). Concretizando a insatisfação e o desconforto que referi no início destas conclusões, a minha reflexão sobre as causas daqueles sentimentos que se manifestavam em relação ao conteúdo e à forma como se realiza a formação na ESELx no campo da História-Didática da História conduziram-me a duas ideias-chave.

Por um lado, pelo trabalho diário realizado no Domínio Científico das Ciências Sociais, foi possível reconhecer a ausência de uma ideia clara e explícita sobre a História que devia ser ensinada nos diferentes níveis de formação – licenciatura e mestrado – principalmente quando se enunciava a preocupação de dar resposta à necessidade de desenvolver a capacidade de ler e interpretar o mundo atual. O discurso sobre a

complexidade do mundo do século XXI e o papel que a História tem para a compreender repete-se regularmente, mantendo-se sem resposta a pergunta se a História que ensinamos satisfaz essa exigência.

Por outro lado, o segundo problema, muito comum em cada um de nós, professores (entre os quais, obviamente, me incluo), dizia respeito às incoerências entre o que entendemos ser a História, o que definimos para a formação em Didática da História e o exercício de uma prática que se afasta do nosso próprio discurso. Ao mesmo tempo que apelamos a uma História crítica, facilmente deslizamos para um positivismo que se reflete, de forma avassaladora, na História que ensinamos, no modo como a ensinamos e nas propostas que avançamos no domínio da sua Didática.

Uma vez identificados os dois problemas, o trabalho que se seguiu consistiu em abordá-los sob a forma de duas **necessidades** que impulsionassem e dessem significado à investigação, mantendo-a fiel ao princípio de preservar a relação dialética entre a teoria e a prática, entre a reflexão crítica sobre as concepções dos diferentes agentes que intervêm na formação inicial dos professores e as possíveis transformações a introduzir neste processo formativo, de modo a dar-lhe coerência e um novo enquadramento teórico que emergisse da prática quotidiana dos docentes.

A primeira necessidade expressa traduziu-se na clarificação da ideia de que História se deve ensinar nos dias de hoje, que nos ajude a ler e a interpretar um mundo cada vez mais globalizado. Trata-se de partir em busca de uma História que, na conjugação da sua temporalidade entre passado, presente e futuro, ofereça a capacidade, não só interpretar o mundo de hoje, como também de agir sobre ele, pensando num futuro desejável. Deste modo, já não se trata apenas de uma História que se dedica à compreensão do passado e à interpretação do presente, contextualizando-o numa dimensão temporal, mas que pretende contribuir também para a transformação desse presente entendido como um futuro em construção. Em suma, trata-se de privilegiar o desenvolvimento de um pensamento histórico gerador de competências cidadãs no sentido da transformação social.

A História que se deve ensinar ultrapassa os conteúdos clássicos que, ainda hoje, se impõem nos currículos e nas aulas, para se dirigir aos problemas sociais que hoje se colocam aos cidadãos de um mundo em

permanente, acelerada e globalizada transformação. Esta é uma História que, como vimos no ponto 4.2 deste estudo, integra na sua narrativa os que sempre permaneceram silenciados, porque vencidos, em diferentes épocas e em distintos processos históricos, envolvendo as mais diversas regiões do globo, e os que se foram constituindo como os novos deserdados de um mundo cada vez mais globalizado e, também, cada vez mais desigual. Trata-se de assumir o afastamento em relação a uma história escolar tradicional, que nunca se apresentava “bajo la forma de un relato polifónico por la simple razón de que las clases subalternas estaban excluidas, con el resultado de reducir la narración del pasado al relato de los vencedores” (Traverso, 2007, p. 33); de dar voz às vítimas do holocausto da era vitoriana, espalhadas por diferentes continentes – indianos, africanos, chineses, brasileiros, russos... – como nos mostra Davis (2017); de denunciar uma globalização que acumula espaços urbanos marginais em diferentes áreas metropolitanas do mundo (Davis, 2007), agravando as desigualdades sociais à escala mundial; ou, ainda, de dar protagonismo histórico às muitas mulheres que deram um importante contributo em diferentes processos de transformação social, em diversas épocas históricas (Ruíz, Martínez & Baró, 2004).

A segunda necessidade identificada neste estudo refere-se à introdução de mudanças nas práticas da formação inicial de professores, reconhecendo nelas o lugar central ocupado pela Didática das Ciências Sociais-História, a fim e construir uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem da História no ensino básico.

Enquanto didática específica, a Didática da História surge da “reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, surgen de los problemas de la práctica” (Pagès, 2000a, p. 2), isto é, o trabalho a desenvolver no campo da didática deve partir da prática de ensino da História nas escolas básicas (Pagès, 2000b).

Foram estes problemas e necessidades que estiveram na base das duas **questões centrais** que orientaram esta investigação, para as quais importa, agora, ensaiar uma resposta: (1) Em que medida é que a História (conceções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do 2.º CEB, quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI? (2) Que mudanças na formação inicial de professores (planos de estudo, práticas de formação

e iniciação à prática docente) podem contribuir para a construção de uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem da História no 2.º CEB?

O ensino da História e os desafios do mundo do século XXI

Ao longo da PARTE I deste estudo, foi possível clarificar aquelas que considero serem as diferenças e as complementaridades entre o conhecimento histórico e a história escolar, entre a História e a Didática da História, mas convém de novo sublinhar que se trata de duas realidades distintas, apesar de ser difícil estabelecer as fronteiras que definem esta relação (Pagès, 2007b). De acordo com Ruíz, Martínez e Baró (2004), são duas faces de uma mesma moeda.

À especificidade do saber histórico corresponde também uma especificidade da história escolar. Partindo da ideia de que o conhecimento não é apenas o produto, mas também o processo operativo que se realiza para o alcançar, reconhece-se que as disciplinas escolares tendem a valorizar os produtos, que vulgarmente se designam por “conteúdos”, em detrimento dos processos de construção desse conhecimento.

Pensando na história escolar, esta obedece a finalidades que, em última análise são obrigadas a equacionar os conteúdos, os alunos e os próprios professores, ou, dito de outro modo, (i) o produto do conhecimento científico, (ii) as características dos alunos e a necessidade de desenvolverem as competências adequadas à sua formação pessoal e social, e, ainda, (iii) os professores que, mediando alunos e conteúdos, confrontam-se com os problemas que emergem da prática, dos processos de ensino e aprendizagem da História.

Todavia, a nota mais relevante a sublinhar diz respeito à conceção da disciplina escolar como o “producto de una interacción entre la sociedad, la escuela y los saberes científicos” (Pagès, 2007b, p. 21). No caso da História, esta conceção assume um particular significado, na medida em que o seu objeto de estudo é sempre o ser humano inserido na sua circunstância política, económica, social, cultural e ideológica, da qual a educação também é parte integrante. Nesta perspetiva, quer a História, quer o seu ensino, devem ser analisados dentro da sua historicidade, reconhecendo que, nos nossos dias, a principal contradição que encontramos no quotidiano da sala de aula é a influência da sociedade, isto é, das classes dominantes, nas escolhas dos professores pelo ensino de uma

História tradicional, positivista, assente no primado dos factos/personagens e da cronologia, em detrimento de correntes historiográficas que propõem a construção de uma História crítica, comprometida socialmente com os problemas que a humanidade enfrenta no mundo contemporâneo.

Encontramo-nos todos numa encruzilhada entre um tempo histórico que nos ofereceu um mundo que soube antecipar o início do século XXI para o último quartel do século anterior; uma historiografia que, não obstante a existência de alternativas críticas e inovadoras, se mantém no século XIX; uma história escolar que continua colada a esta conceção oitocentista da História quando o mundo iniciou o século XXI no último quartel do século anterior (Traverso, 2016).

Fontana (2004, 2013, 2017) oferece-nos o exemplo de como História e história escolar podem ser analisadas à luz do mesmo compromisso social, reclamando para milhões de homens e mulheres – que vivem em diferentes países, cujas histórias nacionais não se cansam de enaltecer as suas grandes figuras que “construíram” a nação – um protagonismo que dê visibilidade aos seus problemas, aos seus objetivos de vida e aos seus sonhos. Estes problemas, objetivos e sonhos tanto podem ser encontrados na rua de um subúrbio de uma capital europeia, como num movimento migratório de refugiados intercontinental e, por isso, podem ser analisados em diferentes épocas históricas e em diferentes cantos do mundo (Fontana, 2004): problemas humanos que hoje assumem características de ordem social e cultural, colocando, por vezes, o acento tónico na diversidade cultural, mas ocultando as desigualdades sociais que se encontram na sua raiz, quando nas grandes metrópoles espalhadas pelo mundo se multiplicam aqueles que vivem nas margens dos sistemas sociais; problemas humanos que têm origem em processos de uma crescente desigualdade económica e social à escala global, transformando-se, depois, no discurso político e dos media, em problemas de marginalidade social à escala local, evidenciando a diversidade cultural, quando esta tem visibilidade.

Fontana é o autor que, com a sua vasta e diversificada obra, nos ajuda a compreender o possível e desejável encontro entre a História e o ensino da História, cuja finalidade é compreender os mecanismos que nos explicam as desigualdades sociais em diferentes escalas espaciotemporais. Não

se trata, pois, de um confronto entre historiadores e professores de História, mas de reconhecer linhas historiográficas abertas à contribuição para o desenvolvimento de um ensino da História vocacionado para a formação de uma cidadania ativa.

Por tudo quanto foi anteriormente enunciado, o grande desafio do século XXI encontra-se no crescimento de uma pobreza, sinónimo de agravamento das desigualdades sociais, quer à escala global, quer à escala nacional. Estas desigualdades encontram-se cada vez mais influenciadas pelos movimentos migratórios, quer estes ocorram por motivos económicos, quer por motivos políticos, ou por ambos, como é o caso dos refugiados que atravessam o Mediterrâneo. A emigração da pobreza para os países desenvolvidos, nomeadamente europeus, ou a que ocorre entre a América Central e a América do Norte, tem contribuído para agravar as desigualdades sociais, quer nos países emissores, quer recetores, criando novas bolsas de pobreza e fazendo emergir fenómenos de racismo, xenofobismo e populismo, que mais não são do que uma metamorfose para um possível fascismo do século XXI.

Face a este gigantesco desafio, para não dizer ameaça, que hoje nos cerca, a História que se ensina tem-se revelado incapaz de contribuir para a construção de uma resposta consistente. Muito pelo contrário, recuperando as análises realizadas no subcapítulo 4.2 (PARTE I), a História que se ensina pode ser uma parte do problema, em vez de se constituir como uma parte da solução.

Este persistir numa História que fabrica verdades que se transmitem sem discussão, porque apresenta o que se considera ser a “evolução natural” do progresso das nações, é herdeira de uma visão revolucionária que nasceu pela influência da França de 1789, mas que agora alimenta o quadro ideológico de uma visão neoliberal, fazendo renascer os nacionalismos populistas.

A História que coloca nas mãos do “Homem” importante o destino dos povos, esquecendo os povos que foram sacrificados em seu nome, é uma História que está longe de contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico, da análise crítica e da consciência histórica. “Estableciendo una relación enfática con los vencedores, el historicismo ha sido, a sus ojos [Walter Benjamim], ‘el más potente narcótico’ del siglo XIX. Por lo tanto, hay que dar vuelta la perspectiva y reconstruir el

pasado desde el punto de vista de los vencidos” (Traverso, 2016, p. 27). Esta História visa continuar a retirar aos povos o seu próprio passado, afirmando o primado de um presentismo reduzido à comemoração e à celebração de um património lido ao serviço das classes dominantes, despido de análise crítica.

A História que se ensina, hoje, distante dos problemas que rodeiam cada um de nós – nas ruas, nos bairros, nas cidades onde habitamos – está, em grande parte, na origem da desmotivação dos alunos, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e cava o esquecimento das memórias coletivas, transformando-nos a todos em “povos sem História”:

los profesionales de la investigación o de la enseñanza, no les proporcionamos el tipo de historia que necesitan, la reciben de manera asistemática, pero muy eficaz, de los políticos, de los “tertulianos” de la radio y la televisión, de las celebraciones conmemorativas (el tono y sentido de las cuales viene determinado, en última instancia, por la institución que las paga) o incluso de las películas (Fontana, 2004, p. 16).

A resposta à primeira questão central deste estudo é, pois, uma negativa. Estamos convictos do alargamento do fosso entre a História que se ensina, os alunos que era suposto aprenderem e os problemas sociais relevantes que nos afetam, merecendo uma explicação e, por isso, devendo ser colocados no centro do ensino e aprendizagem da História. Todavia, fica por encontrar uma resposta, pela positiva, que ofereça uma alternativa aos docentes de História e de Didática da História.

No final do subcapítulo 4.2 (PARTE I), sintetizámos as sete linhas de orientação para essa “nova” História a ser ensinada e que agora recordamos:

- privilegiar o estudo da História Contemporânea;
- equilibrar o papel reservado às figuras individuais e coletivas;
- valorizar a diversidade humana;
- interrogar o presente;
- estimular o pensamento crítico;
- promover a intervenção cívica;
- experimentar as práticas investigativas.

Estas linhas de orientação podem ser mobilizadas pelos que querem dar uma nova direção à sua prática docente. No que respeita aos professores, ao longo deste estudo, foram evidentes os obstáculos reais e percebidos que dificultam a escolha de outras opções. Uma delas, sempre mencionada, são os programas em vigor. Não interessa repetir o que já se afirmou sobre este assunto, mas importa destacar que a implementação e o desenvolvimento de cada um daqueles vetores pode ser adotado, mesmo tendo nas mãos um currículo tradicional, como aquele que se encontra em vigor. Mais importante do que o currículo ou o plano de estudos é o espírito crítico do professor, a capacidade de se assumir como gestor do currículo e a vontade de mudar as suas práticas, confrontando-se com o desconforto e o esforço que essa mudança exige.

Todavia, e porque ao longo deste estudo ficou bem vincado que a problemática desta investigação exige, metodologicamente, uma abordagem sistémica, não se pode deixar de reivindicar uma clara mudança de paradigma nas conceções em que se baseia a construção dos programas de História no 2.º CEB. Também esta mudança se impõe, em nome de uma História que se ensina com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico, o qual implica o um conjunto de competências que ajudem a ler e a interpretar o mundo, compreendendo o passado, interpretando o presente e imaginando o futuro. Trata-se de uma finalidade que se traduz na formação de jovens cuja consciência histórica lhes permite o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício de uma cidadania ativa no sentido da transformação social.

Para concluir a resposta à primeira questão central deste estudo, falta centrar esta reflexão sobre a realidade da formação inicial de professores na ESELx, no campo da História e da Didática da História, a partir das conceções de docentes e estudantes. Retomando as sínteses construídas nas tabelas 4 (Capítulo 7 – PARTE II) e 15 (Capítulo 8 – PARTE II), é possível cruzar as principais linhas que caracterizam o pensamento de professores e estudantes.

Em primeiro lugar, das conceções de História que os professores revelam no seu discurso sobressai uma História problematizadora da realidade social a partir do presente. Esta dinâmica presente-passado-presente reflete-se no pensamento dos estudantes, que valorizam a centralidade

da dimensão temporal na compreensão histórica, num passado explicativo do presente e perspectivado no futuro.

Em sinal contrário, os docentes revelam uma conceção de História que se pauta pela ausência de uma visão totalizante e global, o que se traduz na desvalorização da interdisciplinaridade e, conseqüentemente, na necessidade de mobilizar outras disciplinas das Ciências Sociais para melhor compreender a totalidade e globalidade dos fenómenos sociais. No mesmo sentido vão os estudantes: a escala global é pouco valorizada e afirma-se a tendência para realçar os factos em detrimento dos processos, embora identifiquem as sociedades humanas enquanto objeto do conhecimento histórico.

Em segundo lugar, quanto às finalidades do ensino da História, docentes e estudantes reconhecem a necessidade de promover o desenvolvimento das competências essenciais (embora desvalorizando a “comunicação em História”), colocando ênfase nos processos de mudança. Por outro lado, as competências investigativas e a valorização da História Contemporânea, que os docentes dizem que se devia privilegiar, fazem a ponte com as conceções dos estudantes que realçam uma abordagem do ensino da História, partindo de uma perspectiva problematizadora dos fenómenos e do desenvolvimento do pensamento crítico. Finalmente, em comum, encontramos ainda a contributo da História para a formação cidadã.

Apesar de podermos encontrar, nesta breve análise, importantes áreas que revelam potencialidades para se poder introduzir um processo de mudança nas práticas na ESELx, fica também claro que são ainda muitas as limitações, se direcionarmos o nosso olhar para as áreas de maior fragilidade dos estudantes, sinais do muito trabalho que há ainda a fazer: a tendência para valorizar factos e personagens individuais, a associação do tempo histórico a uma cronologia sequencial e linear dos factos, a débil contextualização dos fenómenos a uma escala mais global, as práticas ainda muito centradas no professor e nos manuais – estes são alguns dos sinais evidentes de como o peso da História tradicional ainda se sobrepõe ao esforço que possa existir da parte dos docentes ou, talvez, seja a confirmação de um dos problemas que deu origem a esta investigação, sendo reais as contradições entre as convicções verbalizadas pelos docentes e a realidade das suas práticas.

Esta dúvida remete diretamente para a possível resposta à segunda questão central deste estudo.

Uma nova prática de ensino da História na formação inicial de professores

Ao longo deste estudo, aprofundou-se a reflexão crítica e fundamentada sobre a História e as finalidades do ensino da História que orientam ou deveriam orientar a formação inicial de professores, no caso da ESELx, no âmbito desta didática específica. Tratou-se de aprofundar o conhecimento sobre a Didática da História, a partir de dois tipos de intervenção: a teorização sobre as práticas e a modificação das práticas (Pagès, 2002), de modo a contribuir para a construção de uma alternativa que fundamente uma proposta de mudança na formação na ESELx, no âmbito da História e da Didática da História.

A PARTE I deste estudo termina com a identificação de um conjunto de competências que foram consideradas prioritárias quando se pensou na formação de professores. São estas competências que começarão por orientar a resposta à segunda questão central desta investigação que agora se conclui. Visa-se a construção de um quadro teórico-prático alternativo que, não deixando de ter em conta as características do contexto em que opera (em particular, o currículo, as concepções e práticas dos professores que o lecionam e as características dos alunos a quem se dirigem), seja considerada como uma opção que ajude a introduzir uma dinâmica transformadora nas práticas de formação inicial de professores.

Por sua vez, na PARTE II, foi possível recolher um conjunto de dados informativos que permitiram uma análise crítica à realidade que se vive no caso da ESELx, facilitando o reconhecimento das competências a desenvolver. Tal como já foi feito anteriormente, relembram-se agora essas oito competências:

- promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História;
- organizar o ensino da História, fazendo História;
- dar significado e relevância à aprendizagem da História;
- assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens;

- analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica;
- gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada;
- analisar criticamente o saber que se ensina;
- ser consciente da função social do ensino da História.

De acordo com a síntese construída no final na PARTE I – Fig. 7 – identificaram-se as áreas de formação didática que são abrangidas por este conjunto de competências: os futuros professores devem (i) desenvolver a capacidade de realizar uma análise crítica aos saberes/conteúdos que estão previamente definidos, assumindo o conhecimento, quer como um produto, quer como um processo, pelo que importa promover as competências específicas da História privilegiando a implementação de atividades investigativas; (ii) reconhecer, de forma explícita, a função social da História e o seu contributo para a formação cidadã dos estudantes; (iii) assumir o papel de gestores do currículo, desencadeando processos de ensino que garantam aprendizagens dinâmicas; e, finalmente, (iv) colocar os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem, de forma autónoma, mobilizando os seus conhecimentos, experiências e vivências, a fim de encontrarem significado nas aprendizagens que realizem.

Destas oito competências (cf. Fig. 16), quatro parecem fazer já parte do pensamento verbalizado pelos docentes a propósito do ensino da História. O trabalho que se tem realizado nos últimos anos na equipa das Ciências Sociais tem vindo a fazer o seu caminho, e, o *promover o desenvolvimento das competências específicas* do ensino da História – tal como foram apresentadas no subcapítulo 4.3 (PARTE I) – está bem presente, quer no discurso dos professores, quer no dos estudantes, embora nestes últimos tenham sido detetadas fragilidades que devem merecer a nossa atenção: nem sempre a conceção das aulas e as práticas realizadas revelam uma intencionalidade explícita no sentido de promover aquelas competências; a competência da comunicação em História encontra-se claramente desvalorizada.

A segunda competência que surge com maior relevância no pensamento dos professores é a de *organizar o ensino da História, fazendo História*. Para os docentes da ESELx, esta é uma competência que tem merecido particular atenção, mas que saiu reforçada a partir das mudanças que se operaram nos planos de estudo e no conteúdo das unidades

curriculares, confirmando-se assim que esta opção de valorizar a componente prática do ensino da História ganhou um espaço mais consistente.

As duas restantes competências que mereceram maior destaque por parte dos docentes da ESELx – *dar significado e relevância às aprendizagens da História e assumir o papel de professor dinamizador das aprendizagens* – decorrem também daquele reforço da componente prática aquando da reformulação dos planos de estudo, quer no LEB, quer no MPHGP, reforçando a centralidade dos estudantes nos processos formativos que se desenvolvem nas diferentes unidades curriculares.

Analisando, agora, as restantes quatro competências, que se encontram ausentes ou afastadas do discurso dos professores da ESELx, reconhece-se nelas uma diferença que importa destacar: enquanto que as quatro primeiras, mais referidas, são aquelas que estão mais próximas do trabalho que se realiza com os estudantes em torno dos conteúdos, dos alunos ou da relação professor-aluno, as quatro competências menos referenciadas são aquelas que exigem, da parte dos professores, a necessidade de promover entre os estudantes uma reflexão crítica sobre o que ensinam, as finalidades do ensino (da História) e o modo como ensinam. Esta área frágil da formação é confirmada pela análise realizada ao pensamento e às práticas dos estudantes, que revelam dificuldades de reflexão crítica sobre os conteúdos e o modo de gerir o currículo, exercendo a liberdade de fazer as suas escolhas.

Assim, a *primeira sugestão* para a mudança na formação inicial de professores é a seguinte:

1. Reforçar o desenvolvimento das oito competências junto dos estudantes da ESELx, dando particular destaque a

- o ser consciente da função social do ensino da História;
- o analisar criticamente o saber que se ensina;
- o gerir o currículo de forma diferenciada e contextualizada;
- o analisar o enquadramento legal da sua ação pedagógica.

E ainda,

- o promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História, reforçando a sua intencionalidade.

Diretamente relacionada com o reforço de uma formação inicial de professores centrada no desenvolvimento de competências, detetou-se a necessidade de ampliar o quadro das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História. Cruzando com as três competências específicas que têm vindo a ser trabalhadas na ESELx – recolha e tratamento da informação / utilização de fontes, compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização), comunicação em História – importa explicitar as competências que decorrem do desenvolvimento do pensamento histórico e do quadro conceptual que o explica. Apesar de ter sido possível proceder à análise dessas competências, recorrendo às conceções e práticas de docentes e estudantes apresentadas ao longo da PARTE II deste estudo, é uma realidade que elas não têm merecido a atenção que lhe é devida no debate que tem sido promovido no seio do Domínio Científico das Ciências Sociais.

No subcapítulo 7.6 (PARTE II), foi salientada a importância que assume o desenvolvimento do pensamento histórico na educação das crianças e jovens do ensino básico, nomeadamente no seu contributo para a formação cidadã. Envolvendo um conjunto de competências de maior complexidade, o pensamento histórico está na origem de um ensino e aprendizagem que confere centralidade aos conceitos de tempo histórico / mudança; imaginação histórica / pensamento crítico; representação da História / causalidade; interpretação histórica / fontes históricas. Em síntese, enquanto que a História se dirige para a construção do conhecimento, a história escolar deve privilegiar o *processo* de construção do conhecimento histórico, o mesmo é dizer, promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Por outro lado, também não se podem ignorar as fragilidades detetadas em conceber uma perspectiva de carácter interdisciplinar, a qual exige um trabalho sistemático de reforço de uma abordagem integrada entre os saberes históricos e os saberes geográficos, entre o fazer História e o fazer Geografia. Trabalhar para este objetivo significa aprofundar o trabalho que tem sido realizado em torno da definição das competências transversais histórico-geográficas.

Assim, a *segunda e a terceira sugestões* para a mudança na formação inicial de professores são as seguintes:

2. Valorizar o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes da ESELx, cruzando-o com as três competências específicas que se encontram definidas para o ensino e aprendizagem da História de modo a
 - o desenvolver a consciência histórico-temporal;
 - o promover a empatia histórica;
 - o construir representações explícitas de fenômenos históricos;
 - o mobilizar fontes históricas na construção da interpretação histórica.
3. Aprofundar a definição das competências transversais histórico-geográficas, de modo a
 - o consolidar uma abordagem interdisciplinar na análise da realidade, considerada na sua totalidade social;
 - o integrar a análise histórico-geográfica no campo mais vasto das Ciências Sociais.

Estas três primeiras sugestões podem ser integradas no trabalho que se tem realizado em todas as unidades curriculares em que a História e a Didática da História estão presentes, nos cursos de formação inicial de professores.

Ao focalizar este estudo nas unidades curriculares que a legislação define como “área da docência”, isto é, direcionadas para a formação científica dos futuros professores, quer na LEB, quer no MPHGP, devemos recuperar algumas das reflexões críticas que se produziram anteriormente, ao longo de todo este estudo.

Importa, desde logo, confirmar as potencialidades que foram identificadas na promoção de uma formação em História e Geografia numa perspetiva interdisciplinar. A integração destas duas áreas de saber nas diferentes unidades curriculares constituiu um salto qualitativo que tem vindo a ser demonstrado nos trabalhos realizados na ESELx, mas cujo impacto na prática docente ainda é muito limitado. Embora se reconheça que esta opção traduz um grau de exigência elevado, pois não é fácil para os estudantes da formação inicial mobilizar os conteúdos e conceitos da História e Geografia de modo a integrá-los nas suas seqüências didáticas, cremos que é possível ir mais longe, desde que esta opção tenha continuidade e seja aprofundada nas aulas lecionadas na ESELx.

Assim, a *quarta sugestão* para a mudança na formação inicial de professores é a seguinte:

4. Aprofundar a abordagem interdisciplinar entre a História e a Geografia nas unidades curriculares da área da docência no LEB e no MPHGP.

Contudo, o reforço desta perspetiva interdisciplinar será mais fácil de alcançar se, nas unidades curriculares da LEB, forem introduzidas mudanças mais profundas, nos conteúdos previstos, nas metodologias de trabalho e nas formas de avaliação.

No ano letivo de 2018/2019, realizou-se uma experiência pedagógica numa das quatro turmas do 3.º ano do LEB, na unidade curricular de *História e Geografia de Portugal II*, cujas unidades temáticas se relacionam com a História Contemporânea de Portugal (séculos XIX e XX) e com conteúdos de Geografia Humana focalizados na caracterização da realidade territorial e humana de Portugal²⁷. Esta experiência (i) introduziu algumas mudanças na organização dos conteúdos, reforçando o seu carácter temático e integrador do saber histórico e geográfico; (ii) aumentou o tempo disponível para os estudantes realizarem atividades práticas na sala de aula em grupo, experimentando diferentes formas de recolha, tratamento e análise da informação em fontes com diferentes linguagens; e, (iii) integrou todas as atividades numa modalidade de avaliação mais participada, contemplando um maior número de instrumentos de avaliação. Pretendendo nos anos letivos seguintes dar continuidade a esta experiência e alargá-la à unidade curricular de *História e Geografia I* (2.º ano do LEB), e tendo em conta a avaliação realizada, quer às aprendizagens dos estudantes, quer ao processo formativo implementado, existem condições para apresentar algumas sugestões que vão ao encontro da análise que temos vindo a fazer neste estudo.

Assim, *as sugestões* para a mudança na formação inicial de professores, no 1.º ciclo de formação (LEB) são as seguintes:

²⁷ Esta experiência foi apresentada nas *XVI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Cències Socials* que tiveram lugar na Universidade Autònoma de Barcelona, em fevereiro de 2019, com o título *La formació de professors en ESELx en el àmbit de la Història y Geografia (6-12 anys): una experiència de noves pràcticas*.

5. Recriar os temas programáticos das unidades curriculares de modo a
 - o dar visibilidade à perspetiva interdisciplinar entre a História e a Geografia;
 - o reduzir o peso da perspetiva cronológico e valorizar uma abordagem problematizadora dos temas/conteúdos.
6. Evidenciar a necessidade de mobilizar o campo das Ciências Sociais para concretizar a análise dos fenómenos, não só nas suas dimensões espaciotemporais, mas também sociais (Sociologia) e culturais (Antropologia).
7. Continuar a centrar o estudo dos diferentes temas no trabalho prático dos estudantes, a fim de suscitar a interrogação, a procura da informação e a análise crítica.
8. Introduzir momentos de problematização dos temas abordados a fim de relacioná-los com
 - o a realidade próxima dos estudantes;
 - o os trabalhos práticos solicitados, para que estes se assumam como a procura das respostas às questões levantadas.

É no 2.º ciclo de formação (MPHGP) que se centra a reflexão e análise dos resultados alcançados ao longo desta investigação e que nestas conclusões se tenta transformar em sugestões exequíveis, no sentido de transformar a realidade da formação inicial de professores da ESELx, no campo da Didática da História.

Um dos pontos a considerar nas mudanças a introduzir na formação em Didática da História tem a ver com a perspetiva de uma formação centrada no desenvolvimento das competências que foram anteriormente enunciadas. Recorde-se, com Pagès (2000b), que os conteúdos de um currículo em Didática das Ciências Sociais (e obviamente da História) devem partir necessariamente da prática de ensino das escolas, no caso do nosso estudo, das escolas do 2.º CEB. Neste capítulo, o currículo deve dirigir-se para

analizar los problemas de estas enseñanzas y de sus respectivos aprendizajes y averiguar y valorar sus causas; analizar el currículo, sus características y su racionalidade y, en especial, sus finalidades y los valores que pretende transmitir; analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones en estas enseñanzas, etc... (Pagès, 2000b, p. 41).

Por outro lado, e continuando a referir os trabalhos de Pagès (1994), refletir sobre o currículo de Didática das Ciências Sociais (História) implica, necessariamente, pensar no modelo de currículo e reconhecer que o “currículo crítico” é aquele que melhor se adequa às finalidades de uma didática específica. Referindo os nomes de Popkewitz e de Apple, são avançados os seguintes requisitos:

a) las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido, b) no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento, c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente, d) no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación, e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales – de la ciencia, del curriculum y de la enseñanza – analizan los acontecimientos sociales (Pagès, 1994, p. 6).

Muitas das orientações enunciadas por Pagès estão contempladas no trabalho que já se realiza nas unidades curriculares do mestrado, em particular na *Didática da História e Geografia* (1.º ano). Beneficiando do facto de trabalharmos sempre com um número reduzido de alunos, tem sido possível promover uma formação muito próxima com cada estudante/grupo de estudantes, permitindo um apoio de carácter tutorial, com momentos expositivos mais reduzidos e pontuais. Por outro lado, a experiência acumulada pelos professores na leção desta unidade curricular tem sido um fator importante para garantir uma reflexão continuada sobre os resultados e a identificação das necessidades a que importa dar resposta. Contudo, nos últimos anos, esta reflexão tem ganho novas dimensões devido ao envolvimento dos docentes em encontros internacionais sobre Didática das Ciências Sociais, o que tem facilitado a troca de experiências com colegas de outras nacionalidades, e a leitura de um corpo teórico cada vez mais vasto.

No entanto, a presente investigação, inserida num curso de doutoramento, criou condições para que se identificassem novas mudanças, o que só um trabalho sistemático e crítico sobre as práticas possibilitaria. Deste modo, é possível finalizar este conjunto de sugestões para a mudança das práticas centradas especificamente na unidade curricular da Didática da História e Geografia.

Assim, *as sugestões* para a mudança na formação inicial de professores, no 2.º ciclo de formação (MPHGP) são as seguintes:

8. Enunciar os principais problemas do ensino e aprendizagem da História, identificando as suas causas.
9. Aprofundar a análise crítica do currículo, em particular as suas finalidades e os valores que pretende transmitir (explícita e implicitamente).
10. Refletir sobre o conceito de História e relacioná-lo com as finalidades do ensino desta área de saber.
11. Analisar a influência dos contextos e o modo como integrar as suas características no processo de ensino e aprendizagem da História.
12. Conceber ensino e aprendizagem da História a partir de problemas sociais relevantes.
13. Promover uma abordagem ao ensino da História centrado na resolução de problemas sociais relevantes, a partir dos conteúdos previstos nos programas oficiais.
14. Melhorar as práticas de conceção de sequências didáticas em História, garantindo
 - o a integração curricular entre a História e a Geografia;
 - o a explicitação do desenvolvimento das competências transversais histórico-geográficas;
 - o a explicitação do desenvolvimento do pensamento histórico.
15. Reforçar a centralidade do aluno na construção do seu conhecimento,
 - o promovendo o diálogo aluno-aluno e aluno-professor;
 - o afastando-se de uma História/ensino de características positivistas;
 - o reforçando a opção pela implementação de atividades investigativas, aproximando-se da ideia da “oficina da História”.

Com estas 15 propostas a introduzir no plano de formação inicial de professores, no domínio da História e da Didática da História, a partir da análise das *Práticas e Concepções da História e da Didática da História na formação de professores do ensino básico (2.º CEB) – Estudo de Caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*, estas conclusões aproximam-se do fim. Com este estudo, foi possível alargar os horizontes teóricos que hoje balizam o campo científico da Didática das Ciências Sociais – História e a introdução de mudanças nas práticas de formação instaladas na ESELx.

Para terminar, este conjunto de conclusões, organizado a partir das duas questões centrais definidas no início deste estudo, permite elaborar alguns comentários finais sobre as hipóteses investigativas formuladas no final do Capítulo 1.

a. A análise das concepções de História e de ensino da História é uma área que deve ser privilegiada no campo da investigação em Didática das Ciências Sociais-História. Do estudo de caso da ESELx, resulta claro o modo como estas concepções influenciam a construção dos planos de estudo, as opções metodológicas adotadas e as práticas docentes. Os resultados alcançados revelam também que as concepções expressas nos discursos dos professores incluem ideias de uma elevada potencialidade para introduzir mudanças nas práticas da formação inicial de professores, no campo da História e da Didática da História. Todavia, tal exige que cada um dos professores, e em equipa, se confronte com as suas contradições, dúvidas e hesitações, assumindo o risco de querer mudar no sentido de dar coerência às suas práticas em função das finalidades do ensino e aprendizagem da História.

b. O cruzamento dos dados recolhidos entre os docentes da ESELx, os estudantes, os professores e os alunos prova a virtualidade de um processo investigativo que tem como objetivo último introduzir mudanças nas práticas docentes, baseando-se numa abordagem sistémica de todo o contexto em que se realiza o plano de formação inicial. É fácil reconhecer as mútuas influências entre aqueles quatro agentes que estão envolvidos em todo o processo formativo. A opção metodológica deste estudo contribui para reconhecer a importância de se realizarem investigações que se baseiam nesta análise sistémica, oferecendo aos

investigadores e professores uma visão sobre a totalidade da realidade formativa que se vive em cada contexto.

c. O presente estudo termina com a apresentação de um conjunto de 15 propostas, exequíveis, para que os planos de estudo, os conteúdos e as metodologias, e as práticas docentes sejam refletidas, analisadas e mudadas. Como repetidamente se foi afirmando ao longo das páginas deste trabalho, aquelas mudanças dependem, fundamentalmente, da vontade e da coragem dos docentes para assumirem a gestão dos currículos, exigindo coerência com as suas conceções / convicções e rigor fundamentado em estudos investigativos sobre os processos implementados nos diferentes contextos em que se realiza a formação inicial de professores.

Não se pode deixar de sublinhar que as sugestões aqui apresentadas são exequíveis, podendo contribuir para que se introduzam mudanças significativas nas práticas dos docentes da ESELx e, mais tarde, nas práticas dos professores de História, no ensino básico. Todavia, muitos outros caminhos se foram abrindo, os quais, a serem seguidos, poderiam dar origem a novas investigações.

A resolução de problemas sociais relevantes é uma abordagem que seria interessante continuar a aprofundar no contexto da especificidade da Didática da História, como forma de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica.

Uma outra área de trabalho que tem vindo a ser acompanhada e que seria pertinente aprofundar diz respeito à construção de uma abordagem interdisciplinar entre a História e a Geografia, partindo da definição de competências transversais histórico-geográficas. Este é um projeto que já foi iniciado, mas que está longe do fim, exigindo não só o alargar do corpo teórico que o poderá fundamentar, mas também a implementação de uma investigação empírica que permita supervisionar a conceção, implementação e avaliação de práticas docentes neste âmbito, de forma a oferecer mais rigor e consistência a este projeto.

Muitas são as ideias e as hipóteses de trabalho, mas o estudo que agora se conclui não termina aqui: vai continuar, todos os dias, nas salas de aula da Escola Superior de Educação de Lisboa.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Almedina.
- Alves, R. (2006). *Representações sociais e a formação da consciência histórica* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de São Paulo.
<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj07pSOhqbiAhUMHxoKHbb9A0AQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde-06032008-113817%2Fpublico%2FDissertacaoRonaldoCardosoAlves.pdf&usg=AOvVaw3OOZprlwl6DwrYNBYnvwuh>.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué necesitan las escuelas? *Clío & asociados*, 15, 256-269.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arenal, S. (Coord.). (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Pirámide.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Relógio d'Água.
- Armento, B. J. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 185-196). Macmillan.
- Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.

- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *História. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, III(2), 13-21. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>.
- Borges, L. (2013). A construção da profissionalidade docente: da prática à práxis. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2219-2233). Universidade do Minho. <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at6.pdf>.
- Bravo, L., Valencia, L., & Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. In Miguel A. Jara & Antoni Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 229-240). Universidad Nacional del Comahue / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011a). Competencia social i ciutadana. In A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyat les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular* (pp. 103-112). Gráo.
- Canals, R., & Pagès, J. (2011b). El conocimiento social y su contribución a la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. 1), Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Almedina.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums: urban involution and the informal working class*. Verso.
- Davis, M. (2017). *Late victorian holocausts: el Niño famines and the making of the Third World*. Verso.
- De Amézola, G. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & asociados*, 15, 178-195.
- De Clock, L., & Picard, E. (Dirs.). (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- Delacroix, C., Dosse, F., & Garcia, P. (2007). *Les courants historiques en France*. Gallimard.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P., & Offenstadt, N. (2010). *Historiographies, Concepts et débats* (2 vol.). Gallimard.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. ASA.

- Dias, A. (2017a). História e desenvolvimento de competências na educação básica: a experiência da ESELx. *Da Investigação às práticas*, 7(1), 63-90.
- Dias, A. (2017b). Macau global (séculos XIX-XX). In L. F. Barreto (Ed.), *China, Macau and Globalization* (pp. 190-211). Centro Científico e Cultural de Macau / Fundação Macau.
- Dias, A., & Ferreira, N. M. (2017). Operação histórica e didática da história na formação inicial de professores. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva & Carlos Teixeira (Eds.), *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 164-172). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/160>.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz & María Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F., & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). In Ana Cristina Câmara, Emília Sande Lemos & Maria Helena Magro, *Livro de Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na modernidade líquida* (pp. 639-651). Associação de Professores de Geografia.
- Dias, A., Pereira, L., & Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. In Carmen Ruiz, Aurora Doreste & Beatriz Mediero, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-5014). Universidad de Las Palmas, AUPDCS.
- Ercikan, K., & Roth, W. (2006). What good is polarizing into qualitative and quantitative? *Educational Research*, 5, 14-23.
- Escamilla González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Editorial Graó.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57.

- Estrela, A. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Facal, R., Carrascxo, C, Martínez, P., & Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. In Ramón Facal, Pedro Martínez, Joaquim Cuevas (Dir.) & Cosme Carrasco (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Graó.
- Ferreira, N. M. (2018). *A Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Livros Horizonte.
- Ferreira, N. M., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fives, H., & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(3), 1-7. <https://pareonline.net/pdf/v18n3.pdf>.
- Fontana, J. (2004). ¿Qué historia enseñar?. *Clío & asociados*, 7, 15-26.
- Fontana, J. (2013). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.
- Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución. Una Historia del mundo desde 1914*. Crítica.
- Garrido, M. (Coord.). (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Pearson Educación, S.A.
- Gimeno, J. (Coord.). (2011). *Educar por competências. O que há de novo?*. Artmed.
- Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ediciones 62.
- Gruzinski, S. (2018). ¿Para qué sirve la historia?. Alianza Editorial.
- Guldi, J., & Armitage, A. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Alianza Editorial.
- Heimberg, C. (2009). Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs. In Laurence de Cock & Emmanuel Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire* (pp. 173-189). Agone.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Hopkins, A. G. (2002). *Globalization in World History*. Pimlico.
- Hortas, M. J., & Dias A. (2017a). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário

- Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva & Carlos Teixeira (Eds.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017b). Las actividades investigativas y la formación de profesores histórica y geográficamente competentes. In Ramón Medina, Roberto García-Moriz & Carmen Ruiz (Eds.), *Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 169-178). Universidad de Córdoba, AUPDCS.
- Hunt, L. (2014). *Writing history in the global era*. W. W. Norton y Company.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Siglo XXI.
- Lalagüe-Dulac, S., Legris, P., & Mercier, C. (2016). *Didactique et Histoire. Des synergies complexes*. PUR.
- Laurentin, E. (Dir.). (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Bayard.
- Llobet i Roig, C. (2004). *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío & asociados*, 2, 9-34.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. In AA.VV, *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 71-111). Homo Sapiens. <https://pt.scribd.com/document/35723032/Maestro-P-Conocimiento-historico-ensenanza-y-formacion-del-profesorado>.
- Magalhães Godinho, V. (2011). *Problematizar a sociedade*. Quetzal.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de professores*. Porto Editora.
- Márquez de la Plata, J., & González, G. (2002). Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de primaria. In Jesús Estapa Jiménez, Mercedes de la Calle Carracedo & María Sánchez Agustí, *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 499-514). AUPDCS, Editorial Libros Activos.
- Marx, K., & Engels, F. (1848/1982). *Obras escolhidas* (3 vol.). Edições Avante.
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da história*. Estampa.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. http://web.mit.edu/jrankin/www/teach_transfer/rote_v_meaning.pdf.
- Mayo, I., & Pino-Juste, M. (Coords.). (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato

- (Orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais* (pp. 97-115). Edições Hipótese.
- Ministério da Educação. (1991a). *Organização curricular e programas*. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa história e geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *1.º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas*. Departamento da Educação Básica, Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, I., & Castro, X. (2018). Representações de professores do ensino básico de Portugal sobre a História, o currículo e o ensino. In Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz & Maria Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 599-608). Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber & Educar*, 12, 79-95.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. In Antoni Santisteban & Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Síntesis.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?* Cotovia.
- Orwell, G. (2002). 1984. Público.
- Osterhammel, J., & Petersson, N. (2005). *Globalization, a Short History*. Princeton University Press.
- Pacheco, J. (Org.). (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51. <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>.
- Pagès, J. (2000a). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44. <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000-la-didc3a1ctica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formacic3b3n-inicial-del-profesorado-iber-nc2ba-24-abril-2000-33-44.pdf>.

- Pagès, J. (2000b). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. In J. Pagès, J. Giménez & G. González (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-58). Universidad de Huelva.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In E. Nicolás, E. Gnicolás & J. A. Gómez (Coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2007a). Un itinerario por el mundo de las competencias en Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través de distintos currículos. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39
- Pagès, J. (2007b). Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6(1), 17-30.
- Pagès, J. (2009a). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa*, 8, 6-15.
- Pagès, J. (2009b). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. In Ministerio de Educación de Chile, *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 24-56). Ministerio de Educación de Chile.
- Pagès, J. (2009c). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.
- Pagès (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de la Ciencias Sociales y la formación de profesores y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In S. Plá, X. Rodríguez Ledesma & V. Gómez Gerardo, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93yq=Las+competencias+ciudadanas%2C+una+finalidad+de+la+ense%C3%B1anza+de+la+historia>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Asa.
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Record Cultural.

- Pieterse, J. N. (2009). *Globalization y Culture*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Pintassilgo, J., & Serrazina, L. (Orgs.). (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores. Arquivo, história e memória*. Colibri.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.
- Prats, J. (Coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2014a). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. In J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 31-50). Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2014b). Métodos para la enseñanza de la Historia. In J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 51-66). Graó.
- Ricoeur, P. (1982/5). *Temps et récits* (3 vol.). Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions du Seuil.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In Francisco Sousa, Luisa Alonso & Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Almedina.
- Rosas, F. (2019). *Salazar e os fascismos*. Tinta da China.
- Ruiz, C. R., Martínez, M., & Baró, C. (2004). Mujeres y currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano. In Maria Isabel Vera-Muñoz & David Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. AUPDCS. <https://www.researchgate.net/publication/28106715>.
- Santaella, C. (Coord.). (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. In Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz & María Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1095-1110). Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & asociados*, 18-19, 249-267.

- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M. Ávila, P. Rivero & P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza, AUPDCS.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en educación primaria. In M. Casas & C. Tomás, *Educación Primaria. Orientaciones y recursos* (468/159-468/160 e 468/159-468/183). Editorial Práxis.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez Editora.
- Seixas, P. (2001). Review of Research on Social Studies. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 545-565). American Educational Research Association.
- Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da história: o peddy paper como recurso didático* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto. https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwit4r-6safiAhUNlxQKHcIdAGkQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F78452%2F2%2F34528.pdf&usg=AOvVaw1wMlfLCA-veTgcD_YrHVrD.
- Silva, S., & Schirlo, A. (2014). Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: reflexões para o ensino da física ante a nova realidade. *Imagens da Educação*, 4(1), 36-42.
- 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 não publicada]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>.
- Solé, M. G. (2013). A consciência histórica e significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1.º CEB. *Revista de Educação Histórica*, 2, 90-111. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29942/1/artigo-%20Consciência%20histórica%20e%20significância%20histórica%20em%20alunos.pdf>.
- Torgal, L. (2014). *História. Que história?*. Temas de Debates, Círculo de Leitores.
- Thornton, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237-248). Macmillan.

- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Traverso, E. (2016). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violências del siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Trepát, C. A. (2000). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. In C. A. Trepát & S. Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Gráo.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autônoma de Barcelona.
- Veyne, P. (1983). *Como se escreve a história*. Edições 70.
- Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1). https://www.researchgate.net/publication/228867384_Student_Teachers%27_conceptions_of_history.
- Webb, N. (2002). *Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas*. http://www.hed.state.nm.us/uploads/files/ABE/Policies/depth_of_knowledge_guide_for_all_subject_areas.pdf.
- Webb, N. (2009). *Webb's Depth of Knowledge Guide. Career and Technical Education Definitions*. Wisconsin Center of Educational Research. University of Wisconsin-Madison. http://www.aps.edu/sapi/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf.
- Zamudio, J. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 31-41.

ANEXO

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

Objetivo	Método de recolha e análise da informação
Objetivo A: Identificar, analisar e interpretar as representações dos professores da ESELx sobre as finalidades do ensino e aprendizagem da História na educação básica obrigatória e sobre as suas práticas na formação inicial de professores.	Análise documental. Análise de conteúdo. Entrevista semiestruturada.
Objetivo B: Identificar, analisar e interpretar as representações dos professores da ESELx sobre o que é a História e que História se deve mobilizar para desenvolver nos alunos de hoje competências de leitura das realidades políticas, económicas, sociais e culturais de um mundo globalizado.	Análise de conteúdo.
Objetivo C: Reconhecer e analisar os resultados das práticas dos professores da ESELx na formação inicial em História e Didática da História (2.º CEB).	Observação direta. Análise documental. Análise de conteúdo. Análise documental. Análise de conteúdo.
Objetivo D: Identificar, analisar e interpretar as concepções dos professores de educação básica (2.º CEB) sobre as finalidades do ensino da História, tendo em conta as realidades do mundo de hoje.	Inquérito por questionário de administração direta. Análise de conteúdo.
Objetivo E: Identificar, analisar e interpretar as concepções dos estudantes da ESELx sobre o que é a História e as finalidades da História que se lhes ensinou, os métodos e técnicas utilizados, e as competências que desenvolveram.	Inquérito por questionário de administração direta. Análise de conteúdo. Grupo focal Análise de conteúdo. Inquérito por questionário de administração direta. Análise de conteúdo.
Objetivo F: Identificar, analisar e interpretar as representações dos alunos de educação básica (2.º CEB) sobre o que é a História.	Inquérito por questionário de administração direta. Análise de conteúdo.

Instrumentos	Público-alvo	Semestre
Fichas da Unidade Curricular das disciplinas de História e de Didática da História da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (MPHGP)	3 professores de História e Didática da História que ensinam na Licenciatura de Educação Básica (LEB) e no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (MPHGP)	2017-18 (1.º Semestre)
Guião de entrevista. Perguntas abertas.		
Guião de observação de aulas. Planificação e materiais pedagógicos dos estudantes durante os seus momentos de prática de ensino supervisionada (2.º CEB); recursos e fontes bibliográficas utilizadas. Relatórios finais dos estudantes do MPHGP.	14 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-18) Estudantes do 2.º ano do MPHGP (2016-17 e 2017-18) Estudantes do 2.º ano do MPHGP (2016-17 e 2017-18)	2017-18 (2.º Semestre) 2017-18 (2.º Semestre) 2018-19 (1.º Semestre)
Guião do inquérito por questionário de administração direta. Perguntas fechadas.	15 professores de <i>História e Geografia de Portugal</i> do 2.º Ciclo do Ensino Básico	2017-18 (2.º Semestre)
Guião do inquérito por questionário de administração direta. Perguntas abertas. Guião do grupo focal. Perguntas abertas. Guião do inquérito por questionário de administração direta. Perguntas fechadas.	12 estudantes do 1.º ano do MPHGP. 19 estudantes do 2.º ano do MPHGP 20 estudantes do 1.º ano do MPHGP. 4 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-18) 7 estudantes do 2.º ano do MPHGP (2017-18)	2017-18 (1.º Semestre – setembro) 2018-19 (1.º Semestre – setembro) 2017-18 (2.º Semestre) 2017-18 (2.º Semestre)
Inquérito por questionário com uma pergunta aberta de resposta restrita.	542 alunos do 2.º CEB de escolas onde os estudantes da ESELx realizam as suas práticas de ensino supervisionadas.	2017-18 (2.º Semestre – janeiro)

Alfredo Gomes Dias

É licenciado em História pela Universidade de Lisboa e mestre em Espaço Lusófono pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Em 2012 concluiu o doutoramento em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Doutorou-se em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona, em 2019. Desempenha funções docentes na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e é investigador do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

O ponto de partida deste estudo centra-se nas conceções e nas práticas dos docentes sobre a História e as finalidades do ensino da História, e nos princípios que devem orientar os formadores que têm responsabilidades na formação inicial de professores do ensino básico, na ESELx. Embora reconhecendo a transversalidade de algumas linhas de análise, que devem orientar a conceção, a ação e a reflexão/avaliação da formação inicial, outras resultam das especificidades das Ciências Sociais e da História, nomeadamente das suas finalidades, dos seus conteúdos-conceitos, dos seus princípios pedagógico-didáticos, das competências que se propõem desenvolver e da experiência acumulada pela prática docente nos diferentes contextos de sala de aula.

