



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**PRACTICAS 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

**PRÁTICAS E CONCEÇÕES DA HISTÓRIA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (10-12 ANOS)**

Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa

Alfredo Gomes Dias

Tesis de Doctorado

Universidad Autónoma de Barcelona

Mayo de 2019

Tesis de Doctorado

**PRACTICAS 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

**PRÁTICAS E CONCEÇÕES DA HISTÓRIA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (10-12 ANOS)**

Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa

Autor:

Alfredo Gomes Dias

Director:

Joan Pagès i Blanch

Línea de investigación:

Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la ciudadanía

NOTA EXPLICATIVA

Com o objetivo de facilitar o acesso ao texto desta Tese de Doutorado, os Índices, a Introdução, os Capítulos 1 e 9, e as Conclusões, são apresentadas em Português e em Espanhol. Ao longo do texto, as figuras e as tabelas também se encontram na sua versão em Espanhol. Decidiu-se adotar, no texto em Português, a palavra *maestro* que se refere aos professores do ensino básico, distinguindo-os, assim, dos professores do ensino superior. Do mesmo modo, mantiveram-se as palavras *grado* (licenciatura) e *master* (mestrado).

O Autor

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN – SÍNTESES	1
INTRODUÇÃO – SÍNTESE	17
PARTE I – PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS E LINHAS METODOLÓGICAS	33
Capítulo 1. Definición de la problemática	35
Capítulo 1. Definição da Problemática	43
Capítulo 2. Linhas Metodológicas	51
Capítulo 3. Formação inicial de Professores de História	59
Capítulo 4. História e Didática da História	73
4.1. Que História se ensina, hoje?	75
4.2. Que História ensinar?	83
4.3. Como ensinar História?	100
4.4. Como ensinar a ensinar História?	116
PARTE II – A FORMAÇÃO INICIAL DE MAESTROS DE HISTÓRIA NA ESE DE LISBOA	129
Capítulo 5. ESELx e Formação Inicial de Professores de História	131
5.1. A História no <i>Grado en Enseñanza Básica</i>	133
5.2. A História no <i>Master en Enseñanza Básica de Português e Historia y Geografía de Portugal</i>	139
En síntesis	146
Em síntese	148
Capítulo 6. História e Didática: Concepções dos Professores da ESELx	151
6.1. “... a história depende sempre do teu presente ... como tu olhas á tua frente...”	154
6.2. “... o que é isso de eu poder participar?”	157
6.3. “... colocar a História ao serviço de uma cidadania...”	162
6.4. “... a importância que a História pode ter na sua vida...”	166
6.5. “... uma História da atualidade para o passado...”	169
6.6. História? Que História?	172
En síntesis	180
Em síntese	183
Capítulo 7 – Concepções e práticas dos futuros <i>maestros</i>	187
7.1. Os estudantes – questionário inicial: pensar a História e o ensino da História	187
7.2. Os estudantes – a planificação da prática docente	193
7.3. Da planificação à prática: as competências essenciais	203
7.4. Estudantes: representações das suas práticas	207
7.5. O ponto de chegada: pensar a História e o ensino da História	213
7.6. Do ensino da História ao desenvolvimento do pensamento histórico	219ç
En síntesis	224
Em síntese	226

Capítulo 8 – Conceções e práticas nas escolas básicas (10-12 anos) – <i>maestros</i> e alunos	229
8.1. A História na escola básica: os <i>maestros</i>	229
En síntesis	242
Em síntese	245
8.2. A História na escola básica: os alunos (10-12 anos)	248
En síntesis	258
Em síntese	260
Capítulo 9 – Concepciones sobre la enseñanza de la Historia: entre el colegio y la formación inicial	263
Capítulo 9 – Conceções sobre o ensino da História: entre a escola e a formação inicial	273
CONCLUSIONES	283
CONCLUSÕES	305
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	325
ANEXOS	339
ANEXO A	341
ANEXO B	343
ANEXO C	345
ANEXO D	347
ANEXO E	351
ANEXO F	353
ANEXO G	355
ANEXO H	357
ANEXO I	359
ANEXO J	361
ANEXO K	377
ANEXO L	389
ANEXO M	401

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Esquema del proyecto de investigación.	41/49
Fig. 2: El desarrollo profesional de profesores de Estudios Sociales.	63
Fig. 3: Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de profesores.	64
Fig. 4: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 1).	75
Fig. 5: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 2).	100
Fig. 6: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 3).	115
Fig. 7: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión final).	128
Fig. 8: La Historia en la UC de <i>Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social</i> .	134
Fig. 9: Profesores de la ESELx: la concepción de Historia.	155
Fig. 10: Profesores de ESELx: concepción de Historia y práctica docente.	159
Fig. 11: Competencias para desarrollar en la formación de un maestro de Historia.	163
Fig. 12: Competencias de la Historia en la Enseñanza Básica (I).	167
Fig. 13: Competencias de la Historia en la Enseñanza Básica (II).	171
Fig. 14: Concepción de Historia de los profesores.	173
Fig. 15: Concepción de la enseñanza de la Historia de los profesores.	175
Fig. 16: Concepción sobre la enseñanza de la Historia y formación de maestros.	178
Fig. 17: Representaciones del significado de la Historia.	188
Fig. 18: Representaciones de las finalidades de la enseñanza de la Historia.	192
Fig. 19: Esquema conceptual: pensamiento histórico.	221
Fig. 20: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 1).	234
Fig. 21: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 2).	235
Fig. 22: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 3).	237
Fig. 23: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión final).	242/245
Fig. 24: "Objeto de estudio": contenidos de enseñanza (subcategorías).	249
Fig. 25: "Temporalidad": contenidos de enseñanza (subcategorías).	252
Fig. 26: "Niveles cognitivos" elementares: operaciones del pensamiento histórico (subcategorías).	253
Fig. 27: "Niveles cognitivos" medios: operaciones del pensamiento histórico (subcategorías).	253
Fig. 28: "Niveles cognitivos" elevados: operaciones del pensamiento histórico (subcategorías).	254
Fig. 29: "Cientificidad": contenido de la Historia (subcategorías).	255
Fig. 30: "Espacialidad": escalas de análisis de los fenómenos y procesos (subcategorías).	256
Fig. 31: "Fuentes": recursos en la construcción de la clase (subcategorías).	257

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do projeto de investigação.	41/49
Figura 2: O desenvolvimento profissional dos professores de Estudos Sociais.	63
Figura 3: Didática das Ciências Sociais na formação de professores.	64
Figura 4: Saber histórico, didática de la História e formação de professores (versão 1).	75
Figura 5: Saber histórico, didática de la História e formação de professores (versão 2).	100
Figura 6: Saber histórico, didática de la História e formação de professores (versão 3).	115
Figura 7: Saber histórico, didática de la História e formação de professores (versão final).	128
Figura 8: A História na UC de <i>Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social</i> .	134
Figura 9: Professores de ESELx: a conceção de História.	155
Figura 10: Professores de ESELx: conceção de História e prática docente.	159
Figura 11: Competências a desenvolver na formação de um <i>maestro</i> de História.	163
Figura 12: Competências da História no Ensino Básico (I).	167
Figura 13: Competências da História no Ensino Básico (II).	171
Figura 14: Conceção de História dos professores.	173
Figura 15: Conceção sobre o ensino da História dos professores.	175
Figura 16: Conceção sobre o ensino da História e formação de <i>maestros</i> .	178
Figura 17: Representações sobre o significado de História.	188
Figura 18: Representações sobre as finalidades do ensino da História.	192
Figura 19: Esquema conceptual: pensamento histórico.	221
Figura 20: Conceções dos <i>maestros</i> sobre a História e o ensino da História (Versão 1).	234
Figura 21: Conceções dos <i>maestros</i> sobre a História e o ensino da História (Versão 2).	235
Figura 22: Conceções dos <i>maestros</i> sobre a História e o ensino da História (Versão 3).	237
Figura 23: Conceções dos <i>maestros</i> sobre a História e o ensino da História (Versão final).	242/245
Figura 24: "Objeto de estudo": conteúdos de ensino (subcategorias).	249
Figura 25: "Temporalidade": conteúdos de ensino (subcategorias).	252
Figura 26: "Níveis cognitivos" elementares: operações do pensamento histórico (subcategorias).	253
Figura 27: "Níveis cognitivos" médios: operações do pensamento histórico (subcategorias).	253
Figura 28: "Níveis cognitivos" elevados: operações do pensamento histórico (subcategorias).	254
Figura 29: "Cientificidade": natureza da História (subcategorias).	255
Figura 30: "Espacialidade": escalas de análise dos fenómenos e processos (subcategorias).	256
Figura 31: Categoria "fontes" e distribuição por subcategorias.	257

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Métodos y técnicas de recolección de información de acuerdo con la población encuestada.	53
Tabla 2: Fases de construcción del conocimiento histórico y su relación con las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.	105
Tabla 3: Áreas fuertes y débiles del plan de formación inicial de maestros en ESELx.	146/148
Tabla 4: Áreas fuertes y débiles de las concepciones de Historia y de la enseñanza de la Historia de los profesores de ESELx.	180/183
Tabla 5: Aspectos esenciales de las concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de ESELx.	193
Tabla 6: Distribución de las planificaciones de 14 clases de HGP de los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.	195
Tabla 7: Objetivos específicos / niveles cognitivos en las planificaciones de 14 lecciones de HGP enseñadas por los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.	198
Tabla 8: Dominios de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia en las planificaciones de los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.	200
Tabla 9: Concepciones de los estudiantes del 2º año MEBPHGP, en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018, en la planificación de su práctica docente.	203
Tabla 10: Competencias movilizadas por los estudiantes del 2º año MEBPHGP, en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.	205
Tabla 11: Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (observación de la práctica docente), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.	207
Tabla 12: Competencias movilizadas por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (autoevaluación de los estudiantes), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.	209
Tabla 13: Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año del MEBPHGP (autoevaluación de los estudiantes), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.	211
Tabla 14: Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (comparación entre la observación y la autoevaluación), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.	212
Tabla 15: Concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de ESELx (2016-2018) y su relación con la práctica docente.	224/226
Tabla 16: Caracterización de los maestros encuestados, por edades.	230
Tabla 17: Concepciones de los alumnos (10-12 años) sobre la Historia.	248
Tabla 18: Concepciones de los alumnos (10-12 años) sobre la Historia: áreas fuertes y débiles.	258/260

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Métodos e técnicas de recolha de informação de acordo com a população inquirida.	53
Tabela 2: Fases de construção do conhecimento histórico e sua relação com as competências específicas do ensino e aprendizagem da História.	105
Tabela 3: Áreas fortes e fracas do plano de formação inicial de <i>maestros</i> na ESELx.	146/148
Tabela 4: Áreas fortes e fracas das conceções de História e do ensino da História dos professores da ESELx.	180/183
Tabela 5: Características essenciais das conceções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx.	193
Tabela 6: Distribuição das planificações de 14 aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MEBPHGP da ESELx em 2017-2018.	195
Tabela 7: Objetivos específicos/níveis cognitivos nas planificações de 14 aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MEBPHGP da ESELx em 2017-2018.	198
Tabela 8: Domínios de análise dos processos de ensino e aprendizagem em História nas planificações dos estudantes do MEBPHGP da ESELx em 2017-2018.	200
Tabela 9: Conceções dos estudantes do 2.º ano MEBPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018, na planificação da sua prática docente.	203
Tabela 10: Competências mobilizadas pelos estudantes do 2.º ano MEBPHGP, em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	205
Tabela 11: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do 2.º ano MEBPHGP (observação da prática docente), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	207
Tabela 12: Competências mobilizadas pelos estudantes do 2.º ano MEBPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	209
Tabela 13: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do 2.º ano MEBPHGP (autoavaliação dos estudantes), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	211
Tabela 14: Princípios pedagógico-didáticos seguidos pelos estudantes do 2.º ano MEBPHGP (comparação entre a observação e a autoavaliação), em contextos de Intervenção Educativa no 2.º CEB, em 2017/2018.	212
Tabela 15: Conceções de História e das finalidades do ensino da História dos estudantes da ESELx (2016-2018) e sua relação com a prática docente.	224/226
Tabela 16: Caracterização dos <i>maestros</i> inquiridos, por idades.	230
Tabela 17: Conceções dos alunos (10-12 anos) sobre a História.	248
Tabela 18: Conceções dos alunos (10-12 anos) sobre a História: áreas fortes e fracas.	53

INTRODUCCIÓN – SÍNTESIS

Desde 1977, año en que he empezado mi licenciatura en Historia en la Universidad de Lisboa, que aquella asignatura, saber o ciencia ha pasado a hacer parte de mi vida. Hoy, escribir esta expresión – mi vida – me lleva hasta la paginas de Ortega y Gasset, para quién “vivir es encontrarme con el mundo” y, este mundo es “lo que hallo frente a mí y en mi derredor cuando me hallo a mí mismo, lo que para mí existe y actúa patentemente” (Ortega y Gasset, 2016, pp. 176-177). De diferentes formas, la Historia me ha ayudado a que me encontrara a mí mismo, identificándome cada vez más con lo que soy y con lo que hago, y reconociendo el mundo que me rodea, que sobre mí actúa de las más variadas formas y sobre el cual intento intervenir de forma consciente y crítica, principalmente en las dos dimensiones en que divido mi vida profesional.

Hace 38 años que reparto mi actividad profesional por dos caminos distintos, que ni siempre se han cruzado, pero cuya complementariedad he venido a confirmar, en particular, en los últimos años de trabajo. Por un lado, el recorrido de profesor, iniciado en 1981, que me ha transportado para tiempos y espacios diferentes: maestro de la enseñanza básica y secundaria en África, en la República Democrática de Santo Tomé y Príncipe y en la República Democrática del Congo (Zaire, en la época); maestro de la enseñanza básica en escuelas localizadas en los alrededores de Lisboa y en el norte de Portugal; y, donde me encuentro actualmente, profesor de la enseñanza superior, en una escuela de formación de maestros de la enseñanza básica – Escuela Superior de Educación del Politécnico de Lisboa (ESELx) –, dedicado a la enseñanza de la Historia y de la Didáctica de la Historia y Geografía. Por otro lado, mi trabajo de investigación sobre la historia colonial portuguesa en los siglos XIX y XX, que ha ocupado mis primeros cinco años de trabajo con el tema de la importación de la mano-de-obra en Santo Tomé y Príncipe en la segunda mitad del Ochoientos y que, a partir de 1986, los últimos 33 años, han sido exclusivamente orientados para el estudio de la presencia portuguesa en el sur de China: Macao.

Estos dos recorridos, simultáneamente paralelos y complementarios, trillados a lo largo de los años, atraviesan el presente estudio, en las dudas e interrogaciones que levantan, en los autores seleccionados y en las ideas expresadas, en los conceptos movilizados y en las opciones metodológicas asumidas y, probablemente, en las conclusiones reunidas a finales de este trabajo.

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. Por el contrario, el proceso de construcción del conocimiento histórico, que ha ido evolucionando a lo largo de las diferentes épocas,

tiene hoy mucho para ofrecer a quien dedica una parte importante de su actividad profesional a estudiar y a reflejar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y, aún, sobre las formas posibles de enseñar a enseñar Historia.

Así, es en el campo de la formación inicial de maestros para la enseñanza básica (10-12 años) que se inserta esta investigación, intentando encontrar respuestas a las dudas e interrogaciones que levanto en relación a mi práctica docente, y al trabajo que el equipo de profesores de la ESELx realiza en la enseñanza de la Historia y de la Didáctica de la Historia.

No obstante las dificultades, ha venido a ser producida alguna investigación sobre las prácticas de enseñanza de la Historia y sobre la formación en Didáctica de la Historia. Con esta introducción, pretendo dar inicio a un estudio que visa analizar de forma crítica el presente, el mundo en que se inserta mi actividad de profesor, y encontrar hipótesis alternativas para la formación inicial de maestros a desarrollar en el futuro. Para tal, ensayo en este estudio una reflexión crítica sobre mi trabajo de profesor e investigador en los dominios de la Historia y de la Didáctica de la Historia, integrado en el equipo de trabajo que tiene la función de formar los futuros maestros de la enseñanza básica para la enseñanza de la Historia, en la ESELx.

En particular, en los últimos nueve años, he concentrado gran parte de mi actividad investigadora, como docente de la ESELx, en el estudio y reflexión sobre la formación que ha sido ofrecida a los estudiantes que desean venir a ser maestros de la enseñanza básica y, más concretamente, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Integrado en un equipo multidisciplinar del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, con compañeros formados en Historia, Geografía, Sociología y Antropología, he participado en un debate, casi diario, sobre las cuestiones que se levantan a la enseñanza de estas disciplinas, a sus potencialidades en la formación de niños y jóvenes, y a los contenidos y metodologías a privilegiar en la formación inicial de maestros.

De esta reflexión tienen resultado más dudas que certezas, pero también algunos cambios en los planes de estudio de los cursos ministrados en la ESELx – Grado en Enseñanza Básica (GEB) y del Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP) – y en los contenidos, objetivos y metodologías previstas en las asignaturas que, tanto en el plan científico, con el didáctico, alimentan la formación de los estudiantes en las áreas de la Historia y de la Didáctica de la Historia.

Todavía, han sido reconocidas algunas dificultades y hesitaciones, dudas e incertidumbres, en la introducción de cambios significativos en el proceso de formación de la ESELx, en particular, en nuestras prácticas docentes. Ha sido iniciado un proceso de renovación del plan formativo de los futuros maestros, en la componente de las Ciencias Sociales, en el ámbito de los dos cursos: el GEB, de tres años, y el MEBPHGP con la duración de dos años. Los diferentes recorridos de los docentes, tanto en su formación en Historia, como en sus experiencias anteriores como maestros de la enseñanza básica y secundaria, como aún en su formación en el campo de la Didáctica de la Historia, ayudan, en gran medida, a comprender la existencia de algunas de aquellas dudas y fragilidades. Por otro lado, importa comenzar a analizar el impacto de los cambios introducidos (i) en los contenidos y metodologías previstas en las diferentes asignaturas de los cursos ministrados; (ii) en las prácticas de los maestros; (iii) en los resultados que es posible observar junto del trabajo de los estudiantes, candidatos a futuros maestros de la enseñanza básica.

Partiendo de los problemas que han acompañado este proceso de cambio del plan formativo de la ESELx, he ido profundizando la investigación sobre las prácticas de formación de este equipo en que me inserto lo que, más allá de la presentación de comunicaciones y de la redacción de artículos, regla general realizados en asociación con otros compañeros, ha conducido a la defensa pública de mi candidatura al «Título de Especialista en el área de Formación de Educadores de Infantil y Profesores de Primaria – Ciencias Sociales», con la presentación de un estudio intitulado *Del saber histórico a la educación histórica*, en octubre de 2016. En gran medida, la opción por desarrollar esta investigación en el ámbito de una tesis de doctoramiento centrada en la formación inicial de maestros en el campo de la didáctica se debe a la necesidad de continuar a profundizar esta problemática, que moviliza mi experiencia como profesor, formador e investigador en el campo de la Historia.

Los marcos teóricos en que se fundamenta la problemática central de este estudio se desarrollan alrededor de cuatro cuestiones: *¿Qué Historia se enseña hoy? ¿Qué Historia enseñar? ¿Cómo enseñar Historia? ¿Cómo enseñar a enseñar Historia?*

Sin embargo, estas cuatro cuestiones deben ser contextualizadas en el dominio de la formación inicial de maestros, tanto al nivel de los modelos seguidos, como al nivel de las prácticas de formación que están siendo implementadas, en el caso concreto en estudio, en la Escuela Superior de Educación de Lisboa.

Así, la cuestión que les debe anteceder traduce el verdadero punto de partida de este estudio, es decir, las concepciones y las prácticas de los docentes sobre la Historia

y las finalidades de la enseñanza de la Historia, y aún sobre los principios que deben orientar los formadores que tienen responsabilidades en la formación inicial de maestros de la enseñanza básica, en la ESELx. Aunque reconociendo la transversalidad de algunas líneas de análisis que deben orientar la concepción, la acción y la reflexión/evaluación de la formación inicial, otras podrán ser identificadas y que resultan de las especificidades de las Ciencias Sociales y de la Historia, en particular de sus finalidades, de sus contenidos-conceptos, de sus principios pedagógico-didácticos, de las competencias que se proponen desarrollar y de la experiencia acumulada por la práctica docente en los diferentes contextos de clase.

Retomemos entonces, las cuatro cuestiones llave atrás enunciadas.

La primera cuestión – *¿Qué Historia se enseña hoy?* – se centra en el análisis de los contenidos y de los conceptos que hoy dominan los programas de Historia que son impartidos en las escuelas del 2.º Ciclo de la Enseñanza Básica (2.º CEB), a alumnos de los 10 a los 12 años de edad, así como las orientaciones pedagógico-didácticas que los acompañan. Son claros las señales que revelan la tendencia para el predominio de una Historia factual y política, balizada en una perspectiva nacional y fundamentalmente eurocéntrica.

La segunda cuestión – *¿Qué Historia enseñar?* – se relaciona, en primer lugar, con lo que entendemos ser, hoy, la utilidad de la Historia, como disciplina escolar imprescindible a una sociedad en cambio, que aspira a tener ciudadanos competentes para la comprender e interpretar, y para en ella intervenir en el sentido de contribuir para su transformación. En segundo lugar, esta cuestión se relaciona también con la reflexión sobre los contenidos y los conceptos a privilegiar en la enseñanza de la Historia, los cuales, por diferentes razones, deberán acompañar los cambios que han ocurrido en el mundo, en particular tras la II Guerra Mundial, aceleradas por el fenómeno de la globalización que ha mundializado los problemas locales y ha localizado los problemas globales.

La tercera cuestión – *¿Cómo enseñar Historia?* – remite para los principios pedagógico-didácticos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la necesidad de concebir una práctica que promueva (i) una concepción de Historia problematizadora de la realidad social; (ii) el desarrollo de competencias que emergen de las fases del proceso de construcción del conocimiento histórico; (iii) la construcción de un pensamiento crítico que habilite cada uno a intervenir activamente en el sentido de la transformación social.

Finalmente, la cuarta cuestión – *¿Cómo enseñar a enseñar Historia?* – retoma, en trazos generales, las líneas de discusión sobre la Didáctica de la Historia, como campo de conocimiento teórico-práctico dirigido a la formación de maestros del 2.º CEB (10-12 años). Una didáctica que se ocupe de los problemas de la enseñanza de la Historia, los cuales se relacionan con sus finalidades, con el valor social y educativo que le es atribuido, con los contenidos seleccionados y, aún, con los métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

No obstante su presentación en secciones independientes, estas cuatro cuestiones deben ser analizadas de forma integrada. Replantear los contenidos y las metodologías de la enseñanza y aprendizaje de la Historia que hoy mejor podrán servir a la educación de jóvenes históricamente competentes, exige un análisis, tanto al modo cómo ha evolucionado la enseñanza de la Historia, como a la realidad que se vive actualmente en las escuelas del 2.º CEB. En última instancia, ensayamos una práctica de cuestionar el presente, buscando en el pasado respuestas que nos ayuden a definir un futuro diferente, para maestros y alumnos, para la escuela y la sociedad en que esta se inserta. Pero, este análisis de los contenidos debe ser complementada con una reflexión sobre las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Si los contenidos pueden condicionar las opciones metodológicas, sólo en parte esta afirmación puede ser considerada como verdadera. Más allá de los contenidos, o a pesar de ellos, creo ser posible a un maestro, reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones en la gestión del currículo, aprovechar los márgenes de libertad que la clase le ofrece, para implementar estrategias y actividades diferenciadas y contextualizadas, principalmente de carácter investigativo, que conduzcan los alumnos a experimentar lo que es el “taller de la Historia” y, de este modo, aprender a cuestionar la realidad, buscar respuestas para sus interrogaciones y, yendo más lejos, a actuar en el sentido de la transformación del mundo, “porque ‘pensar históricamente’ brinda elementos para comprender la realidad sobre la que los jóvenes deberán actuar” (De Amézola, 2011, pp. 189-190).

Este es el camino que me propongo recorrer, de modo a ensayar un análisis crítico a los procesos formativos que se encuentran implementados en la ESELx, identificando algunas líneas que hoy podrán nortear la enseñanza de la Historia, así como las metodologías que garanticen el desarrollo de sus competencias esenciales, en el contexto de la formación inicial del profesorado.

Este trabajo se organiza en dos partes: en la PARTE I – *PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS Y LÍNEAS METODOLÓGICAS* –, tras definir la finalidad y los objetivos generales

de este estudio, presento una fundamentación teórica que resumidamente se divide en las cuatro cuestiones anteriormente presentadas; en la PARTE II – LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN LA ESE DE LISBOA – presento la investigación empírica realizada alrededor del estudio de caso de la formación inicial de maestros de Historia que se encuentra a ser implementada en aquella escuela de la enseñanza superior, de Lisboa.

La *PARTE I* incluye los primeros cuatro capítulos.

En el Capítulo I – **Definición de la Problemática** – son identificados los problemas que están en el origen de este estudio que se propone responder a dos cuestiones centrales: 1. ¿En qué medida es que la Historia (concepciones, conceptos y contenidos) que se enseña hoy, tanto en las escuelas de la enseñanza básica (10-12 años), como en los cursos de formación inicial de maestros (ESELx), responde a los desafíos del mundo del siglo XXI? 2. ¿Qué cambios en la formación inicial de maestros (planes de estudio, prácticas de formación e iniciación a la práctica docente) pueden contribuir para la construcción de un nuevo abordaje a la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la enseñanza básica (10-12 años)?

Asumiendo un carácter teórico-práctico, este estudio formula tres hipótesis investigativas: a) las concepciones de Historia y de enseñanza de la Historia influyen las opciones de la práctica docente, no sólo al nivel de las metodologías que se adoptan, sino también de los contenidos y de los conceptos que se privilegian; b) una formación de maestros que promueva cambios en la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe integrar, en su currículo, un análisis sistémico centrado en las concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia, tanto en la formación inicial, como en las escuelas de la enseñanza básica (10-12 años); c) el estudio y la reflexión sobre los procesos de formación inicial de maestros permiten redefinir los planes de estudio, aproximándolos de las necesidades de formación de los futuros maestros, y presentando soluciones alternativas a la Historia que se enseña, hoy, en el 2.º CEB en Portugal.

El Capítulo 2 es dedicado a la presentación de las **Líneas Metodológicas**.

Los principales métodos y técnicas adoptados han sido seleccionados en función de los objetivos de la recogida de datos y del público encuestado.

La investigación bibliográfica es esencial para construir la fundamentación de la problemática y construcción del mapa conceptual de esta investigación.

El análisis documental se centra en los (i) currículos de la enseñanza de la Historia en la educación básica (10-12 años), en Portugal; (ii) planes y programas de formación en Historia y en la enseñanza de la Historia en los cursos de formación inicial

de maestros en la ESELx; (iii) registros de observación directa de las clases de los estudiantes durante la supervisión pedagógica; y, (iv) productos de los estudiantes de la ESELx, en la etapa final de su periodo de formación (master).

Las entrevistas realizadas han envuelto los profesores de la ESELx, alrededor de sus concepciones de Historia, Didáctica de la Historia y finalidades de la enseñanza de la Historia en la formación inicial de maestros.

Las encuestas por cuestionario acerca de las representaciones sobre la Historia y las finalidades de la enseñanza de la Historia se dirigen (a) a los estudiantes del master de la ESELx; (b) a los maestros de educación básica (10-12 años) que acogen los estudiantes de la ESELx durante sus periodos de formación práctica; (c) a los alumnos de las escuelas de educación básica (10-12 años).

Realización de un grupo focal, con la participación de un grupo de estudiantes que finalizaron su formación práctica en las escuelas de educación básica (10-12 años).

Observación directa no participante de las clases de los estudiantes de la ESELx, durante su formación práctica en escuelas de educación básica (10-12 años).

En el Capítulo 3 – **Formación inicial de Profesores de Historia** – se encuadra esta investigación en el campo de la formación inicial de maestros, en el ámbito de la Historia y de su didáctica. Reconociendo la formación inicial como una etapa formal de preparación para el ejercicio de la profesión docente, esta se encuentra condicionada, bien por las experiencias de los futuros maestros, como alumnos, bien por la presión de los maestros que, en las escuelas, rechazan ideas innovadoras que pongan en causa su inmovilismo.

La formación inicial de maestros requiere que sean definidas con claridad las competencias que hoy se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia, particularmente, la capacidad de tomar decisiones, al nivel de la gestión del currículo en clase. Por otro lado, se subraya la intención de promover la educación ciudadana, teniendo en cuenta los cambios socioculturales que se registran en el mundo del siglo XXI y, aún, el modo como han evolucionado las concepciones de la Historia y de Didáctica de la Historia. La formación histórica, en el campo historiográfico y en el campo epistemológico, es una condición necesaria, pero no suficiente, debiendo el maestro tener las competencias requeridas para analizar críticamente el currículo, tomar decisiones y cambiar sus prácticas, ocupando el espacio social que le está reservado para contribuir para la formación ciudadana de sus alumnos.

El Capítulo 4, el último de la PARTE I – **Historia y Didáctica de la Historia** –, ensaya algunas respuestas posibles a cuatro cuestiones fundamentales: ¿Qué Historia

se enseña, hoy?, ¿Qué Historia enseñar?, ¿Cómo enseñar Historia? y, ¿Cómo enseñar a enseñar Historia?

La Historia que se enseña, hoy, es marcada por dos tendencias esenciales: por un lado, una perspectiva marcadamente centrada en la nación; por otro lado, una práctica que valora los hechos y los personajes heroicos, abordados en la unicidad de la cronología.

La enseñanza de la Historia en el 1.º CEB (6-10 años) se inserta en el área disciplinar del *Conocimiento del Medio*, presentando propuestas abiertas en lo que concierne a los contenidos a abordar y objetivos a alcanzar, dejando en las manos de los maestros la decisión sobre las opciones a hacer. En el 2.º CEB (10-12 años), la integración en una vasta área disciplinar es sustituida por la integración curricular entre la Historia y la Geografía en una única disciplina – *Historia y Geografía de Portugal* –, asumiendo la complementariedad entre estas dos áreas científicas del campo de las Ciencias Sociales. El pasaje para el 2.º CEB anuncia, de forma explícita, la aproximación de los alumnos a la noción de tiempo histórico (y, también, de espacio geográfico), lo que explica, en gran medida, las opciones, no sólo al nivel de los contenidos, sino también de las metodologías previstas en los documentos oficiales.

Sin embargo, del análisis crítico en relación a estos programas y del que se conoce de las prácticas de clase, a partir de los momentos de observación en el ámbito de la supervisión pedagógica a las prácticas de los estudiantes, algunas cuestiones se levantan, exigiendo una reflexión crítica sobre (i) las necesidades identificadas en la formación de los alumnos; (ii) los contenidos que se mantienen centrados en un abordaje esencialmente nacional; (iii) las prácticas docentes que exponen verdades no cuestionables; y, (iv) los contextos donde transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

La Historia que se debe enseñar, teniendo por referencia diferentes autores que se han centrado sobre nuevos abordajes que la historiografía ha desbrozado, hace un llamamiento a la tarea de dar visibilidad a los grupos humanos que han venido a ser silenciados por las verdades históricas construidas por las clases dominantes, olvidando, las minorías, los vencidos y los olvidados, las grandes masas humanas que construyeron el futuro en el presente en que actuaron, las mujeres que se mantienen alejadas del papel social que han desempeñado en diferentes épocas y sociedades.

Reconociendo que la construcción del conocimiento histórico integra tres dimensiones esenciales – problematización, totalidad e interdisciplinariedad – la Historia a enseñar, al integrar estas mismas dimensiones, debe tener en línea de cuenta la

realidad política, económica, social y cultural que coloca nuevos desafíos a la(s) sociedad(s) europea(s). En este sentido, importa considerar un conjunto de criterios para la selección de contenidos de Historia para la enseñanza: problematizar los contenidos históricos escolares; potenciar la enseñanza del siglo XX; fomentar los estudios comparativos; potenciar el estudio de caso y evitar enfoques demasiado generales; conceder mayor protagonismo a hombres y mujeres concretos, que ocuparon y ocupan los territorios y que protagonizaron los cambios y continuidades de la Historia; renunciar a la antropomorfización de las realidades a estudiar, centrada en las realidades nacionales.

La cuestión *¿cómo enseñar Historia?* es direccionada para el análisis de los cuatro vectores que deben ser planteados de forma dinámica, por la influencia que ejercen entre sí: competencias, contenidos/conceptos, metodologías y contextos.

Se parte del principio que la enseñanza de la Historia debe ser promovida en el sentido de desarrollar competencias que emergen del proceso de construcción del conocimiento histórico: (i) recoja y tratamiento de la información: utilización de fuentes; (ii) comprensión/explicación histórica; (iii) comunicación en Historia. Se señala que se deben privilegiar los contenidos que estén próximos de la realidad social de los alumnos, facilitando la formulación de cuestiones relacionadas con su cotidiano, con sus preocupaciones y con los saberes y experiencias que transportan para dentro de la clase. Deben ser movilizados los conceptos que asumen un papel central en la construcción del conocimiento histórico a nivel escolar, ajustados a las características de los alumnos y a sus necesidades de desarrollo personal y social, dándose particular destaque a las nociones de tiempo, causalidad y cambio. Las metodologías movilizadas deben centrarse en la efectiva participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento, lo que depende de la posición que el profesor asume dentro de la clase, de los contenidos que seleccionar, de las actividades que proponga y de los espacios de libertad y participación que ofrecer a los alumnos. Por último, importa dar destaque a la influencia que los contextos económicos, sociales y culturales ejercen sobre lo que se pasa dentro de la clase.

Finalmente, la cuestión *¿cómo enseñar a enseñar Historia?* se dirige para el núcleo de la Didáctica de la Historia y su papel en la formación inicial de maestros, reconociendo que las prácticas docentes, en el proceso de construcción de la enseñanza y aprendizaje en un determinado contexto, dependen, fundamentalmente, de la capacidad de hacer elecciones. De este modo, se avanza con una respuesta posible a esta última cuestión, identificando ocho competencias: analizar el marco legal de su

acción pedagógica; gestionar el currículo de forma diferenciada y contextualizada; dar significado y relevancia al aprendizaje de la Historia; analizar críticamente el saber que se enseña; asumir el papel de profesor dinamizador de los aprendizajes; organizar la enseñanza de la Historia, haciendo Historia; promover el desarrollo de las competencias específicas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia; ser consciente de la función social de la enseñanza de la Historia.

La *PARTE II* de este estudio incluye cinco capítulos (del Capítulo 5 a 9) e incide sobre la investigación realizada en torno a las prácticas formativas que se encuentran implementadas en la ESELx.

El Capítulo 5 – **ESELx y Formación Inicial del Profesorado de Historia** – contextualiza esta investigación en la realidad formativa de la Escuela Superior de Educación de Lisboa, la cual se distribuye por los dos ciclos de formación: Grado en Enseñanza Básica y Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal (6-12 años).

Los planes de estudio se encuentran fuertemente condicionados por la legislación que los regula, apostando más en la formación científica de los contenidos del que en la formación didáctica de los futuros maestros. En la ESELx, el equipo del campo científico de las Ciencias Sociales ha venido a introducir cambios en los planes de estudio, en las asignaturas y en las prácticas de enseñanza, en el sentido de reducir el peso de una visión cronológica lineal de la Historia de Portugal, reforzar una perspectiva interdisciplinar histórico-geográfica e introducir actividades de carácter investigativo.

Todavía, se vive aún una solución de compromiso, considerando ser posible ir aún más lejos, integrando el conocimiento científico que se ha venido a desarrollar en los últimos años en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía. De este modo, no obstante las condicionantes institucionales, la autonomía pedagógica y científica de la ESELx, como institución de enseñanza superior, ofrece márgenes de libertad para redireccionar la formación en el dominio de la Historia en el sentido de un nuevo paradigma que se proponga: privilegiar la Historia contemporánea, reconociéndola como más significativa; problematizar cuestiones actuales y concretas, centrándose en cuestiones socialmente relevantes; valorar la diversidad humana, asumiendo explícitamente el estudio del pasado como una forma de reconocer el Otro; profundizar el análisis de los fenómenos, dando voz a los que, por regla general, la Historia ha venido a silenciar, desarrollando una conciencia histórica, más comprometida

con su papel en los procesos de transformación social; explicitar las especificidades del saber histórico y el espacio que este ocupa en la formación de una ciudadanía crítica.

En el ámbito del Máster en Enseñanza Básica son impartidas tres asignaturas que, en su conjunto revelan algunas áreas fuertes que son analizadas en este quinto capítulo: el conocimiento sobre los currículos de la enseñanza de la Historia en el 2.º CEB; la gestión del currículo de forma diferenciada y contextualizada; la promoción de una enseñanza y aprendizaje de la Historia basada en actividades de carácter investigativo; la práctica pedagógica basada en la metodología de proyecto; la movilización de las competencias específicas de la Historia (y de las competencias histórico-geográficas); la descentración de la enseñanza y aprendizaje de la Historia del profesor.

Sin embargo, son también identificadas algunas fragilidades, especialmente, ausencia de análisis crítico del programa de *Historia y Geografía de Portugal* (2.º CEB) y al saber histórico, limitadoras de las opciones didácticas de los futuros maestros; y la no explicitación de la función social de la enseñanza de la Historia.

En el Capítulo 6 – **Historia y Didáctica: Concepciones de los Profesores de la ESELx** – ensayamos un análisis a las concepciones de los docentes que imparten clases en la ESELx, las asignaturas relacionadas con la formación en los campos científicos de la Historia y de la Didáctica de la Historia.

En lo que respecta a las concepciones de Historia expresadas por los profesores, la dimensión que es claramente predominante, casi en exclusiva, es la problematización del pasado a partir de las interrogaciones colocadas por el presente. Las dimensiones relacionadas con las perspectivas de totalidad e interdisciplinaridad están casi ausentes en el discurso de los profesores.

El reconocimiento de la Historia como área del conocimiento humano que incide sobre la problematización de la realidad social en una perspectiva diacrónica, de diálogo entre el pasado y el presente, influye las concepciones sobre la enseñanza de la Historia y sobre las competencias a desarrollar en la formación inicial de maestros. La valorización de este abordaje problematizador de lo real contribuye para la fundamentación, no sólo de la opción por la valorización del estudio de la Historia contemporánea, como aún de la promoción del desarrollo de competencias investigativas que se basan en la interrogación del presente/pasado. Así, para concretizar esta práctica investigativa, la enseñanza y aprendizaje de la Historia es entendido como un proceso que gira en torno al desarrollo de sus competencias esenciales.

De las ocho competencias definidas en el campo de la formación inicial de maestros de Historia, cuatro son objeto de un interés más evidente por parte de los profesores de la ESELx, en particular: promover el desarrollo de las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia; organizar la enseñanza de la Historia, haciendo Historia; dar significado y relevancia al aprendizaje de la Historia; asumir el papel de profesor dinamizador de los aprendizajes.

En el Capítulo 7 – **Concepciones y prácticas de los futuros maestros** – se amplía el análisis a las concepciones de los estudiantes que frecuentan los cursos de formación inicial de maestros en la ESELx, identificándose algunas líneas de evolución de su pensamiento, reconociendo una Historia que (i) valora los procesos de cambio; (ii) confirma la centralidad del ser humano y de las sociedades humanas; (iii) sabe conjugar el pasado con el presente y, hasta, con el futuro. Por otro lado, también las finalidades de la enseñanza de la Historia han ganado un nuevo significado, reforzándose un pensamiento que apunta para la necesidad de problematizar la realidad social.

A finales de su proceso formativo, los estudiantes consideran que el núcleo fundamental de la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe incluir contenidos que faciliten (i) la problematización del presente; (ii) la formación ciudadana; (iii) un abordaje integrado del currículo (interdisciplinaridad y totalidad). Sin embargo, continúa a existir un abordaje poco explícito y poco sistemático de las competencias esenciales, lo que traduce fragilidades e inconsistencias en el abordaje a la enseñanza y aprendizaje de la Historia en una lógica de desarrollo de aquellas competencias. También las prácticas de enseñanza de la Historia se encuentran aún lejos de promover, con intencionalidad, el desarrollo del pensamiento histórico, en todas sus dimensiones conceptuales

El Capítulo 8 – **Concepciones y prácticas en las escuelas básicas (10-12 años) – maestros y alumnos** – el análisis se extiende a las concepciones de maestros y alumnos de los 10-12 años.

Para los maestros, su concepción de Historia se reparte por tres ideas fundamentales: (i) el ser humano, en el centro del estudio de la Historia; (ii) el reconocimiento de la Historia en la formación ciudadana; (iii) la Historia entendida como una narrativa que emerge de las fuentes. Partiendo de la centralidad del ser humano, los maestros entienden los conceptos de tiempo y espacio como nucleares de la enseñanza de la Historia, lo que los lleva a privilegiar, en la comprensión histórica las dimensiones espaciotemporales.

La segunda línea de su pensamiento, parte de la responsabilidad social de la Historia que se traduce en una enseñanza dirigida para la formación ciudadana de los

alumnos, a través del desarrollo del espíritu crítico. En sus prácticas, la concretización de esta vocación de la Historia se traduce en la movilización de metodologías que coloquen el alumno ante la exigencia de participar en la clase, por la interacción entre sí y por el debate, contribuyendo para el desarrollo de la competencia de la comunicación histórica, dando mayor énfasis a la comunicación oral.

Finalmente, la tercera línea que caracteriza el pensamiento de los maestros parte de una Historia aún reconocida en su concepción más tradicional, de la escuela positivista, donde la narrativa construida se erige en torno a la “verdad” que es comprobada por los documentos. Esta concepción de Historia puede ayudar a explicar la valorización de la contextualización de los fenómenos y de los procesos históricos en el ámbito de la competencia de la comprensión histórica.

En el campo de los alumnos, han sido identificadas las áreas fuertes y débiles que resultan del análisis de contenido a las definiciones que dan sobre lo que es la Historia.

Las áreas fuertes se caracterizan, fundamentalmente, por (i) valorar una visión factual de los procesos y de los fenómenos históricos, apelando al protagonismo de los personajes considerados relevantes por la historiografía tradicional/nacional; (ii) privilegiar un abordaje cronológico centrado en el pasado; (iii) reconocerse como un proceso narrativo basado en la memorización de hechos y de personajes; (iv) centrarse en el espacio nacional; y, (v) atribuir un lugar residual a la utilización y análisis de fuentes.

Al mismo tiempo, se reconocen las áreas que deben merecer mayor atención si fuera asumida la necesidad de introducir cambios en las prácticas, sea como maestros de la Enseñanza Básica, sea como profesores responsables por la formación inicial de maestros, en la enseñanza superior: incluir un abordaje de la Historia social, privilegiando las relaciones sociales y culturales, y privilegiando la centralidad del ser humano en su relación con el Otro; desamarrar la Historia de una lógica pasadista, promoviendo puentes con el presente y el futuro, a partir de las cuestiones sociales que emergen de los días de hoy; reconocer en la memorización, no la base en que asienta la estructura cognitiva del pensamiento histórico, reforzando los niveles cognitivos más complejos, como el descubrir, explorar y comprender; integrar los fenómenos de la Historia nacional en sus contextos espaciales y políticos más amplio, en particular la Península Ibérica y Europa; reforzar la utilización de las fuentes como un recurso nuclear de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Finalmente, en el Capítulo 9 – **Concepciones sobre la enseñanza de la Historia: entre la escuela y la formación inicial** – se procede al cruce de los resultados

alcanzados a partir del análisis realizado a cada uno de los agentes implicados en el proceso formativo de maestros: los profesores, que participan en la formación inicial, enseñando las asignaturas relacionadas con la dimensión científica y didáctica de la Historia; los estudiantes, que frecuentan la ESELx con la intención de ser futuros maestros de Historia de la enseñanza básica; los maestros de Historia, que enseñan en las escuelas donde los estudiantes realizan sus primeras experiencias de práctica docente y donde trabajarán, en el futuro, como maestros; y los alumnos (10-12 años), que son los últimos destinatarios de las acciones protagonizadas por los tres anteriores agentes identificados.

Todavía, lo más importante de este abordaje sistémico es analizar las interacciones que existen (o deberían existir) entre estos cuatro agentes que, en diferentes niveles y desempeñando papeles distintos, influyen y condicionan cualquier propuesta que se quiera dibujar en el sentido de promover la construcción de nuevas concepciones y prácticas en la formación inicial de maestros de Historia.

INTRODUÇÃO – SÍNTESE

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: *maestro* do ensino básico e secundário em África, na República Democrática de S. Tomé e Príncipe e na República Democrática do Congo (Zaire, na época); *maestro* do ensino básico em escolas localizadas nos arredores de Lisboa e no norte de Portugal; e, onde me encontro atualmente, professor do ensino superior, numa escola de formação de *maestros* 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 vocacionados 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 *maestros* 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 professores 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 *maestros* a desenvolver no futuro. Para tal, ensaio neste estudo uma reflexão crítica sobre o meu trabalho de professor 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 *maestros* do ensino básico para o ensino da História.

Em particular, nos últimos nove anos, 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 *maestros* 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 *maestros*.

Desta reflexão têm resultado mais dúvidas do que certezas, mas também algumas mudanças nos planos de estudo dos cursos ministrados na ESELx – *Grado en Enseñanza Básica (GEB) y del Master en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP)* – e nos conteúdos, objetivos e metodologias previstas nas unidades curriculares (UC) que, quer no plano científico, quer didático, alimentam a formação dos futuros *maestros* 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 GEB, de três anos, e o MEBPHGP com a duração de dois anos. Os diferentes percursos dos docentes, quer na sua formação em História, quer nas suas experiências anteriores como *maestros* 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 *maestros*; (iii) nos resultados que é possível observar junto do trabalho dos estudantes, candidatos a futuros *maestros* do ensino básico.

Partindo dos problemas que têm acompanhado este processo de mudança do plano formativo da ESELx, 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 *maestros* 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 (2.º CEB), a alunos dos 10 aos 12 anos de idade, assim como as orientações pedagógico-didáticas que os acompanham. São claros os sinais que revelam a tendência para o predomínio de uma História factual e política, balizada numa perspetiva nacional e fundamentalmente eurocêntrica.

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 os 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 *maestros* 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 selecionados 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 *maestros* 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 *maestro*, 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.

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, apresento 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 *maestros* de História que se encontra a ser implementada naquela instituição de ensino superior, de Lisboa.

A *PARTE I* inclui os primeiros quatro 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 (concepções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do ensino básico (10-12 anos), quer nos cursos de formação inicial de mestros (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?* 2. *Que mudanças na formação inicial de mestros (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 ensino básico (10-12 anos)?*

Assumindo um carácter teórico-prático, este estudo formula três hipóteses investigativas: a) as concepções 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 *mestros* que promova mudanças no ensino e aprendizagem da História deve integrar, no seu currículo, uma análise sistémica centrada nas concepções de História e das finalidades do ensino da História, quer na formação inicial, quer nas escolas do ensino básico (10-12 anos); c) o estudo e a reflexão sobre os processos de formação inicial de *mestros* permitem redefinir os planos de estudo, aproximando-os das necessidades de formação dos futuros mestros, e apresentando soluções alternativas à História que se ensina, hoje, no 2.º CEB em Portugal.

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 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 *mestros* 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 (*master*).

As entrevistas realizadas envolveram os professores de ESELx, em torno das suas concepções de História, Didática da História e finalidades do ensino da História na formação inicial de *mestros*.

Os inquiridos por questionário acerca das representações sobre a História e as finalidades do ensino da História dirigem-se (a) aos estudantes do *master* da ESELx; (b)

aos *maestros* de educação básica (10-12 anos) que acolhem os estudantes da ESELx durante os seus períodos de formação prática; (c) aos alunos das escolas de educação básica (10-12 anos).

Realização de um grupo focal, com a participação de um grupo de estudantes que finalizaram a sua formação prática nas escolas de educação básica (10-12 anos).

Observação direta não participante das aulas dos estudantes de la ESELx, durante a sua formação prática em escolas de educação básica (10-12 anos).

No Capítulo 3 – **Formação inicial de Professores de História** – enquadra-se esta investigação no campo da formação inicial de *maestros*, 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 *maestros*, enquanto alunos, quer pela pressão dos *maestros* que, nas escolas, rejeitam ideias inovadoras que ponham em causa o seu imobilismo.

A formação inicial de *maestros* requer que sejam definidas com clareza as competências que hoje se consideram necessárias para o exercício da docência, nomeadamente, a capacidade de tomar decisões, ao nível da gestão do currículo na sala de aula. Por outro lado, sublinha-se a intenção de promover a educação cidadã, tendo em conta as mudanças socioculturais que se registam no mundo do século XXI e, ainda, o modo como têm evoluído as concepções da História e de Didática da História. A formação histórica, no campo historiográfico e no campo epistemológico, é uma condição necessária, mas não suficiente, devendo o *maestro* ter as competências requeridas para analisar criticamente o currículo, tomar decisões e mudar as suas práticas, ocupando o espaço social que lhe está reservado para contribuir para a formação cidadã dos seus alunos.

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 vincadamente centrada na nação; por outro lado, uma prática que valoriza os factos e os personagens heroicizados, abordados na unicidade da cronologia.

O ensino da História no 1.º CEB (6-10 anos) 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 *maestros* a decisão sobre as

escolhas a fazer. No 2.º CEB (10-12 anos), 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* –, assumindo a complementaridade entre estas duas áreas científicas do campo das Ciências Sociais. 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 previstas nos documentos oficiais.

No entanto, da análise crítica em relação a estes programas 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, exigindo uma reflexão crítica sobre (i) as necessidades identificadas na formação dos alunos; (ii) os conteúdos que se mantêm centrados numa abordagem essencialmente nacional; (iii) as práticas docentes que expõe verdades não questionáveis; e, (iv) os contextos onde decorrem os processos de ensino e aprendizagem da História.

A 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.

Reconhecendo que a construção do conhecimento histórico integra três dimensões essenciais – problematização, totalidade e interdisciplinaridade – a História a ensinar, ao integrar estas mesmas dimensões, deve ter em linha de conta a realidade política, económica, social e cultural que coloca novos desafios à(s) sociedade(s) europeia(s). Neste sentido, importa considerar um conjunto de critérios para a seleção de conteúdos de História para o ensino: 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.

A questão *como ensinar História?* é direcionada 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 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. Assinala-se que se devem privilegiar os conteúdos que estejam 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. Devem ser mobilizados os 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, dando-se particular destaque às noções de tempo, causalidade e mudança. As metodologias mobilizadas devem centrar-se na efetiva participação dos alunos na construção do seu conhecimento, o que depende da posição que o maestro assumir dentro da sala, dos conteúdos que selecionar, das atividades que propuser e dos espaços de liberdade e participação que oferecer aos alunos. Por último, importa dar destaque à influência que os contextos económicos, sociais e culturais exercem sobre o que se passa dentro da sala de aula.

Finalmente, a questão *Como ensinar a ensinar História?* dirige-se para o núcleo da Didática da História e o seu papel na formação inicial de *maestros*, 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, 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.

A *PARTE II* deste estudo inclui cinco capítulos (do Capítulo 5 a 9) 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: *Grado en Enseñanza Básica*

e *Master en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal* (6-12 anos).

Os planos de estudo encontram-se fortemente condicionados pela legislação que os regula, apostando mais na formação científica dos conteúdos do que na formação didática dos futuros *maestros*. Na ESELx, a equipa do Domínio Científico das Ciências Sociais tem vindo a introduzir mudanças nos planos de estudo, nas unidades curriculares e nas práticas de ensino, no sentido de reduzir o peso de uma visão cronológica linear da História de Portugal, reforçar uma perspetiva interdisciplinar histórico-geográfica e introduzir atividades de carácter investigativo.

Todavia, vive-se ainda uma solução de compromisso, considerando 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 redireccionar a formação no domínio da História no sentido de um novo paradigma que se proponha: privilegiar a História contemporânea, reconhecendo-a como mais significativa; problematizar questões atuais e concretas, centrando-se em questões socialmente relevantes; valorizar a diversidade humana, assumindo explicitamente o estudo do passado como uma forma de reconhecer o Outro; 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; explicitar as especificidades do saber histórico e o espaço que este ocupa na formação de uma cidadania crítica.

No âmbito do *Master en Enseñanza Básica* são lecionadas três unidades curriculares que, no seu conjunto revelam algumas áreas fortes que são analisadas neste quinto capítulo: o conhecimento sobre os currículos do ensino da História no 2.º CEB; a gestão do currículo de forma diferenciada e contextualizada; a promoção de um ensino e aprendizagem da História baseada em atividades de carácter investigativo; a prática pedagógica baseada na metodologia de projeto; a mobilização das competências específicas da História (e das competências histórico-geográficas); a descentração do ensino e aprendizagem da História do professor.

No entanto, são também identificadas algumas fragilidades, nomeadamente, ausência de análise crítica do programa de *História e Geografía de Portugal* (2.º CEB) e ao saber histórico, limitadoras das opções didáticas dos futuros *maestros*; e a não explicitação da função social do ensino da História.

No Capítulo 6 – **História e Didática: Concepções dos Professores da ESELx** – ensaiamos uma análise às concepções dos docentes que lecionam na ESELx, as UC relacionadas com a formação nos campos científicos da História e da Didática da História.

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 colocadas pelo presente. As dimensões relacionadas com as perspetivas de totalidade e interdisciplinaridade, estão quase ausentes no discurso dos professores.

O reconhecimento da História enquanto área do conhecimento humano que incide sobre a problematização da realidade social numa perspetiva diacrónica, de diálogo entre o passado e o presente, influencia as concepções sobre o ensino da História e sobre as competências a desenvolver na formação inicial de *maestros*. A valorização desta 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.

Das oito competências definidas no campo da formação inicial de *maestros* de História, quatro são alvo de um interesse mais evidente por parte dos professores 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.

No Capítulo 7 – **Concepções e práticas dos futuros *maestros*** – alarga-se a análise às concepções 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.

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 a existir uma abordagem pouco explícita e pouco sistemática das competências essenciais, o que traduz fragilidades e inconsistências na abordagem ao ensino e aprendizagem da História numa lógica 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.

O Capítulo 8 – **Concepções e práticas nas escolas básicas (10-12 anos)** – **maestros e alunos** – a análise estende-se às concepções de *maestros* e alunos dos 10-12 anos.

Para os *maestros*, 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 *maestros* 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 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 e pelo debate, contribuindo para o desenvolvimento da competência de comunicação histórica, dando maior ênfase à comunicação oral.

Finalmente, a terceira linha que caracteriza o pensamento dos *maestros* 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 é provada pelos documentos. Esta concepção de História pode ajudar a explicar a valorização da contextualização dos fenómenos e dos processos históricos no âmbito da competência da compreensão histórica.

No campo dos alunos, foram identificadas as áreas fortes e frágeis que resultam da análise de conteúdo às definições que dão sobre o que é a História.

As áreas fortes caracterizam-se, fundamentalmente, por (i) valorizar uma visão factual dos processos e dos fenómenos históricos, apelando ao protagonismo das personagens consideradas relevantes pela historiografia tradicional/nacional; (ii) privilegiar uma abordagem cronológica centrada no passado; (iii) reconhecer-se como

um processo narrativo assente na memorização de factos e de personagens; (iv) centrar-se no espaço nacional; e, (v) atribuir um lugar residual à utilização e análise de fontes.

Ao mesmo tempo, reconhecem-se as áreas que devem merecer maior atenção se for assumida a necessidade de introduzir mudanças nas práticas, quer como *maestros* do Ensino Básico, quer como professores responsáveis pela formação inicial de *maestros*, no ensino superior: incluir uma abordagem da História social, privilegiando as relações sociais e culturais, e também a centralidade do ser humano na sua relação com o Outro; desamarrar 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; reconhecer na memorização, não a base em que assenta a estrutura cognitiva do pensamento histórico, reforçando os níveis cognitivos mais complexos, como o descobrir, explorar e compreender; integrar os fenómenos da História nacional nos seus contextos espaciais e políticos mais abrangente, nomeadamente a Península Ibérica e a Europa; reforçar a utilização das fontes como um recurso nuclear do ensino e aprendizagem da História.

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 *maestros*: os professores, 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 *maestros* de História do ensino básico; os *maestros* de História, que lecionam nas escolas onde os estudantes realizam as suas primeiras experiências de prática docente e onde trabalharão, no futuro, como *maestros*; 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 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 *maestros* de História.

PARTE I

PROBLEMÁTICA, MARCOS TEÓRICOS E LINHAS METODOLÓGICAS

Capítulo 1. Definición de la Problemática

Si el concepto de cambio es central en la caracterización del pensamiento histórico, tal significa también que, pensar históricamente implica reconocer la verdad como un punto de llegada provisional, representando simplemente un nuevo punto de partida para nuevas interrogaciones, nuevas investigaciones y construcción de nuevas verdades.

Vivimos en un tiempo en que se impone recolocar los seres humanos, sus comunidades y sociedades ensanchadas, en el centro de las Ciencias Sociales y de la Historia. Tal implica una noción más amplia del mundo que nos rodea. Hoy, este mundo es cada vez menos el medio que nos está próximo, pero tampoco puede ser sólo un mundo entendido en su globalidad. Una visión plena del mundo significa, en último análisis, comprender e interpretar las dinámicas que hoy se establecen entre el mundo próximo y el mundo distante, entre el local y el global, reconociendo las señales de sus múltiples interinfluencias, y entre éstas y el deseo de quien pretenda trillar el camino de quererse conocer a sí mismo.

Reflejar, hoy, como profesor de Historia y de Didáctica de la Historia, es partir de este proceso de conocimiento de nosotros y de este mundo complejo en que nos movemos, con la responsabilidad de cuestionarlo y problematizarlo como forma de conocerle mejor y de contribuir para su cambio.

De la observación directa y participante que acompaña nuestro cotidiano en la ESELx, integrando un equipo de trabajo dedicado a la docencia e investigación en el campo de las Ciencias Sociales y, más concretamente, de la Historia, ha resultado la identificación de los problemas que están en el origen de este estudio. Asumimos estos problemas como “problemas prácticos” que, recurriendo más una vez a Ortega y Gasset (2016), se definen por la actitud “mental en que proyectamos una modificación de lo real, en que premeditamos dar ser a lo que aún no es, pero nos conviene que sea” (p. 61).

El valor de esta definición se encuentra en las dos dimensiones que ella concluye: la primera es aquella que traduce un problema práctico en una problemática elaborada por el sujeto; la segunda es aquella que incluye en esa misma problemática la formulación de hipótesis para la transformación de lo real.

Así, los **problemas prácticos identificados**, aquí entendidos como causa de las inquietudes, personales y profesionales, mientras ciudadano y académico comprometidos con la formación inicial de maestros, pueden ser enunciados del siguiente modo:

- i. ausencia de una idea clara sobre qué Historia enseñar que nos ayude a interpretar el mundo actual;
- ii. manifestaciones de incoherencia entre el discurso sobre la Historia y la Didáctica de la Historia, y las prácticas desarrolladas por los docentes involucrados en los cursos de formación inicial del profesorado de la enseñanza básica (10-12 años).

Del enunciar de estos dos problemas se identifican dos necesidades, las cuales se espera que este estudio ayude a superar, a saber: (i) clarificar la idea de qué Historia se debe enseñar, hoy, que nos ayude a leer y a interpretar un mundo cada vez más globalizado; e, (ii) identificar los cambios a introducir en las prácticas de la formación inicial de maestros de la enseñanza básica (10-12 años).

En lo que concierne a la primera cuestión, ella remite esencialmente para la vertiente de los contenidos que, en alternativa a una Historia tendencialmente nacionalista y eurocéntrica, mejor podrán contribuir para la formación de jóvenes habilitados a leer y a interpretar la complejidad del mundo en que viven. Teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de lo cotidiano de las comunidades más próximas, la historia escolar debe integrar el estudio sobre la cuestión de la globalización y la formación de sociedades europeas cada vez más marcadamente multiculturales; la Historia de los vencidos y anónimos que, por regla general, se encuentran silenciados por la Historia de los vencedores; la Historia de la mujer y del papel que asume en la sociedad a lo largo del tiempo y en las diferentes sociedades contemporáneas de una determinada época; el encuentro con el Otro, que la Historia ha asumido desde siempre, al buscar conocer los Hombres y las Mujeres del pasado. El Otro temporalmente diferente, pero que ahora también se dirige a los contextos de diversidad que caracterizan nuestras sociedades y que, en gran medida, se explican, en su globalidad, cuando integrados en procesos históricos más completos como el colonialismo y el poscolonialismo.

Aunque sea posible enumerar estas temáticas que la enseñanza de la Historia tiende a desvalorizar, privilegiamos la Historia de Portugal... de España... de Francia..., centrados en los grandes acontecimientos y en los grandes hombres, la cual continuamos a tener mucha dificultad de abandonar.

Sin embargo, hay una dificultad añadida, que importa tener en cuenta, si consideráramos las expectativas de los estudiantes que esperan, en la formación inicial que les es dispensada, el trabajo directo con los contenidos y conceptos previstos en los

programas de Historia y Geografía de Portugal de la enseñanza básica. Cualquier alejamiento acentuado entre la Historia abordada en la formación inicial y la historia escolar prevista en los programas de la enseñanza básica hace anticipar siempre dificultades en el proceso de formación a desarrollar en la ESELx. Principalmente cuando esta expectativa de los estudiantes gana nuevos significados en una época en que la gestión del currículo y la evaluación tienen viniendo a salir de las manos de los maestros para pasar para la gestión pedagógica centralizada en cada Agrupación de Escuelas¹, además del aumento de la presión para el “cumplimiento” de los programas, por fuerza de la existencia, actualmente, de exámenes nacionales.

En cuanto a la segunda cuestión, ella se centra en la identificación de una incoherencia entre los discursos de los profesores involucrados en la formación inicial, en el campo de la Historia y de la Didáctica de la Historia, y su disponibilidad para implementar una práctica formativa coherente, en las diferentes asignaturas que integran el GEB y el MEBPHGP.

Si la primera cuestión se centra esencialmente en los contenidos y en los conceptos de la Historia que consideramos más pertinentes como forma de contribuir para la capacidad de leer, conocer, interpretar y pensar críticamente la realidad del mundo de hoy, la segunda cuestión se direcciona, en lo fundamental, para las metodologías de enseñanza, tanto al nivel de la escuela básica, como al nivel de la formación de maestros.

Comencemos por reconocer que el primer paso a dar en el abordaje de aquella segunda cuestión va en el sentido de intentar percibir sus verdaderos contornos. Por un lado, se impone conocer las concepciones de los docentes en relación a la Historia, a la enseñanza de la Historia y a la enseñanza de la enseñanza de la Historia, en el campo de la formación inicial de maestros. Por otro lado, parece ser imprescindible conocer también las prácticas de los docentes o, en el caso de que no sea posible avanzar para una observación directa, ensayar un análisis que cruce los documentos orientadores de las diferentes asignaturas y las representaciones que los profesores tienen de sus propias prácticas.

La complejidad de los problemas y las necesidades identificadas exigen a este estudio respuestas a aquellas que pueden ser consideradas las dos **cuestiones centrales** de la presente investigación:

¹ Actualmente, en Portugal, la gestión administrativa y pedagógica agrupa un conjunto de escuelas de una determinada área geográfica. Con esta centralización administrativa y pedagógica, los maestros tienen viniendo a perder cada vez más autonomía en la gestión del currículo, en la planificación de sus actividades y en la evaluación de los aprendizajes.

1. *¿En qué medida es que la Historia (concepciones, conceptos y contenidos) que se enseña hoy, tanto en las escuelas de la enseñanza básica (10-12 años), como en los cursos de formación inicial de maestros (ESELx), responde a los desafíos del mundo del siglo XXI?*

2. *¿Qué cambios en la formación inicial de maestros (planes de estudio, prácticas de formación e iniciación a la práctica docente) pueden contribuir para la construcción de un nuevo abordaje a la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la enseñanza básica (10-12 años)?*

La respuesta a estas dos cuestiones presupone la definición de los siguientes **objetivos investigativos**:

- A. Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los profesores de la ESELx sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica obligatoria y sobre sus prácticas en la formación inicial de maestros.
- B. Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los profesores de la ESELx sobre lo que es la Historia y qué Historia se debe movilizar para desarrollar en los niños de hoy competencias de lectura de las realidades políticas, económicas sociales y culturales de un mundo globalizado.
- C. Reconocer y analizar los resultados de las prácticas de los profesores de la ESELx en la formación inicial en Historia y Didáctica de la Historia (10-12 años).
- D. Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los maestros de la educación básica (10-12 años) sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta las realidades del mundo de hoy.
- E. Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los estudiantes de la ESELx sobre lo que es la historia y las finalidades de la historia que se les ha enseñado, los métodos y técnicas utilizados y las competencias que desarrollaron.
- F. Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los alumnos de educación básica (10-12 años) sobre lo que es la historia.

Los dos primeros objetivos (A y B) se centran en las concepciones de los profesores de la ESELx en relación a la Historia, a las finalidades de la enseñanza de la Historia y, aún, a sus prácticas.

Se asume, en este estudio, el concepto de concepción, como representación, retomando las ideas avanzadas por Durkheim y Moscovici para quien “estudiar las

representaciones sociales implica adentrar la densidad de un mundo que (re)presenta los seres humanos en sus pensamientos, en sus formas de estar y comprender el mundo, en sus cuestionamientos, en sus opciones históricas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, culturales o políticas” (Alves, 2006, p. 18).

Se trata, en síntesis, de una tentativa de reconocer como es que los profesores involucrados en la formación inicial observan, interpretan e intervienen en el mundo de su actividad docente, pudiéndose entonces inferir, a partir de su discurso, de qué modo sus concepciones influyen en sus prácticas y cuáles son los impactos de su trabajo en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, fue definido el tercer objetivo (C), este dirigido a los maestros del 2.º CEB.

En lo que concierne a los objetivos D y E, estos se centran en la cuestión de las prácticas de los docentes y en los resultados obtenidos junto de los estudiantes que frecuentan la formación inicial en la ESELx. A pesar de algunos intentos que se van ensayando, aún existe “poca investigación en España, y en general en todo el mundo, 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).

En la misma dirección apunta Estrella (2002) cuando destaca que son escasos los estudios que van “más allá de aquello que el profesor dice que hace, observen directamente lo que él realmente hace. Y son aún más raros aquellos que establecen la necesaria relación entre formación reflexiva, acción del profesor en situación profesional y las consecuencias sobre el alumno y la escuela” (p. 26).

Aunque reconociendo la dificultad en alcanzar estos objetivos, lo que aquí se propone es ensayar la recogida de un conjunto de datos e informaciones a partir de los cuales podrá ser posible inferir algunas conclusiones sobre el desempeño de los profesores en la formación proporcionada en la ESELx y sobre el desempeño de los estudiantes en sus periodos de práctica de enseñanza supervisada en el 2.º CEB. Para tal, se prevé el cruce entre el análisis de las concepciones y de las prácticas de los docentes de la ESELx (objetivos A y B), con las concepciones y los resultados alcanzados por los estudiantes en sus periodos de prácticas (objetivos D, E y F).

La identificación de las causas de los problemas antes enunciados, la profundización del trabajo del equipo docente alrededor de sus concepciones de Historia y de sus prácticas formativas en el campo de la Didáctica específica podrán crear nuevas condiciones para que las transformaciones de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas se traduzcan en efectivas oportunidades de cambio.

Tal como el historiador, también el profesor de Historia es hijo de sus circunstancias ideológicas y espaciotemporales (Torgal, 2014). Por eso, aquellos que «enseñan historia» han ido dando respuestas diferentes a cuatro cuestiones que, en el ámbito de este estudio, contribuyen para nuestra reflexión: ¿Qué Historia se enseña hoy? ¿Qué Historia enseñar? ¿Cómo enseñar Historia? ¿Cómo enseñar a enseñar Historia?

Aunque haciendo énfasis en la vertiente enseñanza, consideramos que el lado del aprendizaje no puede ser devaluado, reconociendo que enseñanza y aprendizaje forman parte de un mismo proceso educativo. Ambos visan la formación de ciudadanos activos, con capacidad de reflejar sobre las causas y consecuencias que, en una relación compleja, ayudan a explicar las acciones humanas, en el pasado y en el presente, así como las que se podrán delinear para el futuro.

A partir de las cuestiones centrales y de los objetivos de esta investigación pueden ser planteadas algunas hipótesis investigativas, en particular,

a) las concepciones de Historia y de enseñanza de la Historia influyen las opciones de la práctica docente, no sólo al nivel de las metodologías que se adoptan, sino también de los contenidos y de los conceptos que se privilegian;

b) una formación de maestros que promueva cambios en la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe integrar, en su currículo, un análisis sistémico centrado en las concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia, tanto en la formación inicial, como en las escuelas de la enseñanza básica (10-12 años);

c) el estudio y la reflexión sobre los procesos de formación inicial de maestros permiten redefinir los planes de estudio, aproximándolos de las necesidades de formación de los futuros maestros, y presentando soluciones alternativas a la Historia que se enseña, hoy, en el 2.º CEB en Portugal.

En síntesis, partiendo de los dos problemas iniciales y de las necesidades que originaron la realización de este estudio, han sido formuladas las cuestiones centrales de la investigación y sus objetivos y, finalmente, han sido enunciadas las hipótesis investigativas (Fig. 1).

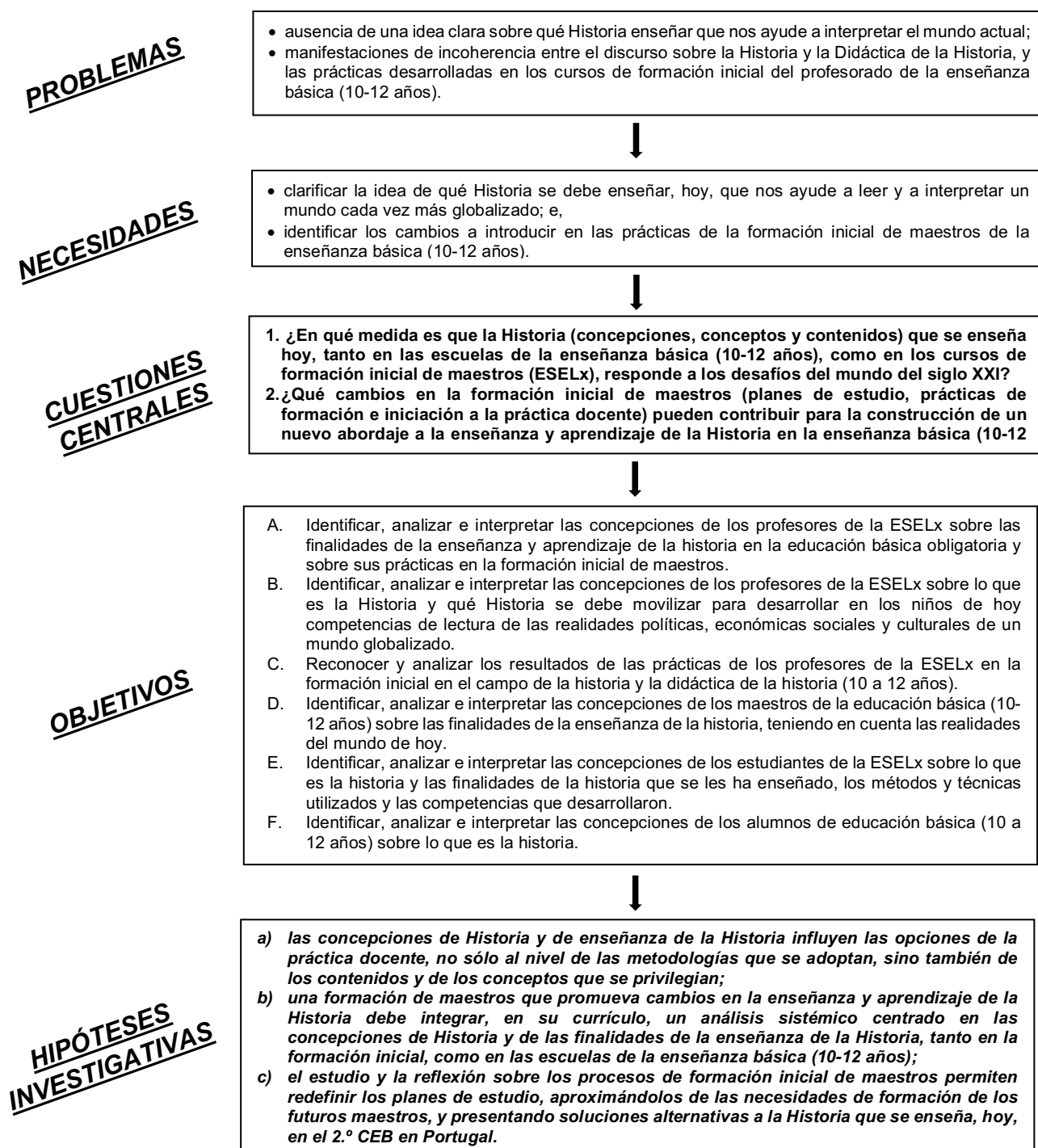


Fig. 1. Esquema del proyecto de investigación. Del autor.

Capítulo 1. 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 dos problemas que estão na origem deste estudo. Assumem-se estes problemas 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 *maestros*, 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 de que História 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 *maestros* do ensino básico (10-12 anos).

No que diz respeito à primeira questão, ela remete essencialmente para a vertente dos conteúdos que, em alternativa a uma História tendencialmente nacionalista e eurocêntrica, 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 *maestros* para passar para a gestão pedagógica centralizada em cada agrupamento de escolas², 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 o GEB e o MEBPHGP.

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 *maestros*.

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 *maestros*. 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 (conceções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do ensino básico (10-12 anos), quer nos cursos de formação inicial de maestros (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?

2. Que mudanças na formação inicial de maestros (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 ensino básico (10-12 anos)?

² Atualmente, em Portugal, a gestão administrativa e pedagógica agrupa um conjunto de escolas de uma determinada área geográfica. Com esta centralização administrativa e pedagógica, os *maestros* têm vindo a perder cada vez mais autonomia na gestão do currículo, na planificação das suas atividades e na avaliação das aprendizagens.

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

- A. Identificar, analisar e interpretar as concepções 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 *maestros*.
- B. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos professores 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 políticas, económicas sociais e culturais de um mundo globalizado.
- C. Reconhecer e analisar os resultados das práticas dos professores da ESELx na formação inicial em História e Didática da História (10-12 anos).
- D. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos *maestros* da educação básica (10-12 anos) 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 que se lhes ensinou, os métodos e técnicas utilizados e as competências que desenvolveram.
- F. Identificar, analisar e interpretar as concepções dos alunos de educação básica (19-12 anos) sobre o que é a história.

Os dois primeiros objetivos (A e B) centram-se nas concepções dos professores 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 “estudar as 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 sócio-económicas, 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 *maestros* 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, ainda existe “poca investigación en España, y en general en todo el mundo, 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 professores 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 concepções e das práticas dos docentes da ESELx (objetivos A e B), com as concepções e os resultados alcançados pelos estudantes nos momentos de prática (objetivos D, E e F).

A identificação das causas dos problemas antes enunciados, o aprofundamento do trabalho da equipa docente em torno das suas concepções 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 *maestros* 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 (10-12 anos);

c) o estudo e a reflexão sobre os processos de formação inicial de *maestros* permitem redefinir os planos de estudo, aproximando-os das necessidades de formação dos futuros maestros, 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).

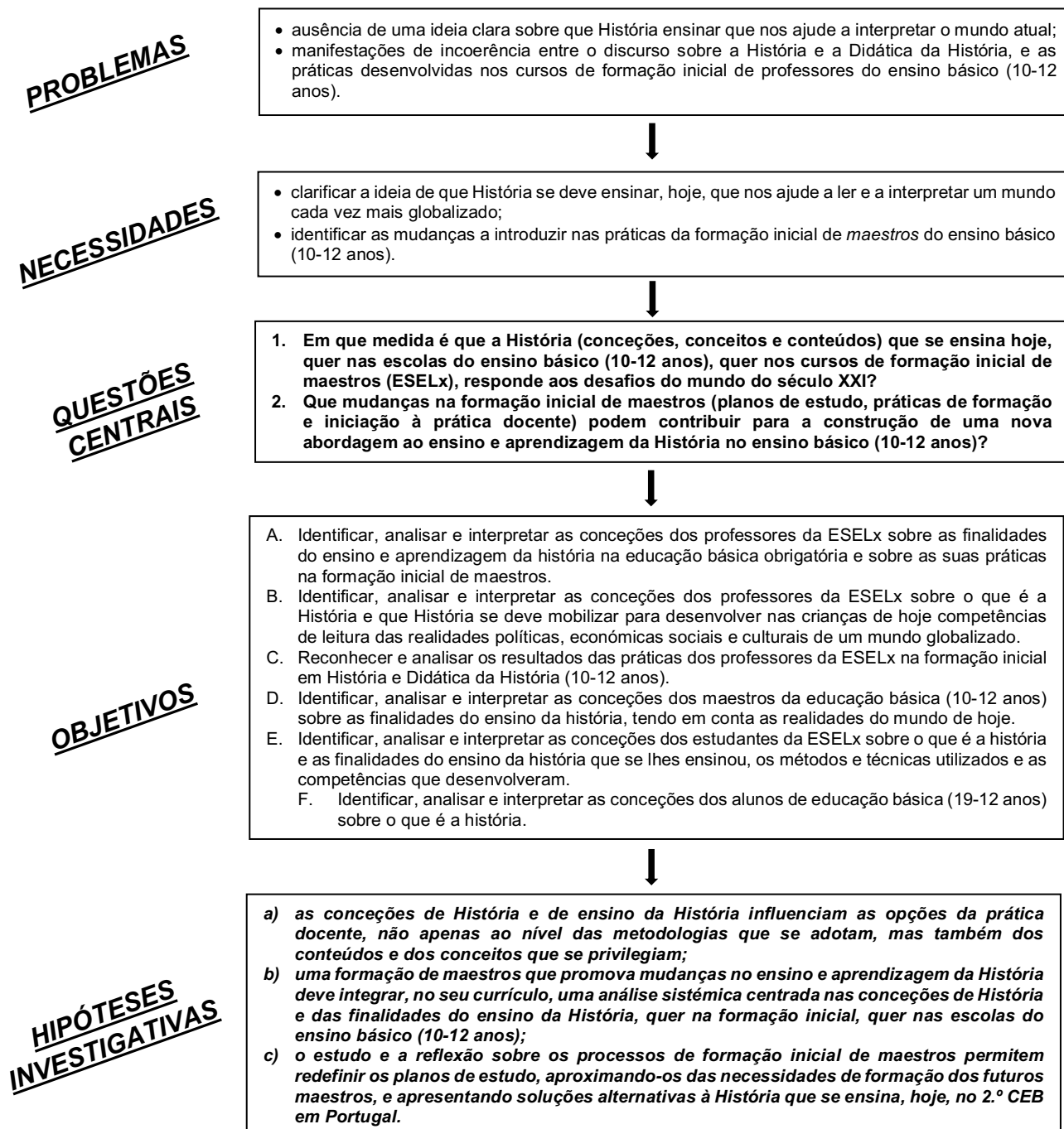


Fig. 1: Esquema do projeto de investigação. Do autor.

Capítulo 2. 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 maestros (10-12 anos), 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 ensino básico (10-12 anos), quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?

2. Que mudanças na formação inicial de maestros (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 ensino básico (10-12 anos)?

O estudo que pretendemos desenvolver centra-se no “caso” de uma instituição formadora de maestros, mais concretamente nos processos formativos que se encontram implementados na ESELx, no âmbito da História e da Didática da História (10-12 anos).

Num esforço para tentar sintetizar as características da abordagem metodológica do **estudo de caso**, Coutinho (2016) 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 carácter 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 *maestros* de História para o 2.º Ciclo do Ensino Básico português, que abarca alunos entre os 10 e os 12 anos. Dois cursos estão envolvidos no plano formativo da ESELx: o *Grado en Enseñanza Básica* (GEB), com a duração de três anos; e o *Master en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal*, 6-12 años (MEBPHGP), 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, professores da ESELx, estudantes da ESELx, maestros da disciplina de *História e Geografia de Portugal* do 2.º CEB e alunos do 2.º CEB (10-12 anos).

Trata-se de uma investigação que decorreu em dois ambientes complementares: a ESELx, onde ocorre a formação dos futuros *maestros*; 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 professores da ESELx envolvidos na formação em História e Didática da História nos cursos GEB e MEBPHGP, quer, ainda, pelo contacto direto com os *maestros* 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.

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 objectividade / subjectividade 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 y 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) os planos e programas de formação em História e no ensino da História nos cursos de formação inicial de *maestros* na ESELx; (iii) os registos de observação direta das aulas dos estudantes durante la supervisão pedagógica; e, (iv) os produtos dos estudantes da ESELx, na etapa final do seu período de formação (*master*).

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

Inquérito por questionário acerca das suas representações sobre a História e a educação histórica (a) aos estudantes do *master* da ESELx; (b) aos *maestros* de educação básica (10-12 anos) que acolhem os estudantes da ESELx durante os seus períodos de formação prática; (c) aos alunos das escolas de educação básica (10-12 anos).

Grupo focal, com a participação de um grupo de estudantes que finalizaram a sua formação prática nas escolas de educação básica (10-12 anos).

Observação direta não participante das aulas dos estudantes de la ESELx, durante a sua formação prática em escolas de educação básica (10-12 anos)³.

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

Tabla 1

Métodos y técnicas de recolección de información de acuerdo con la población encuestada.

Métodos y Técnicas	Prof. ESELx	Estudiantes ESELx	Maestros 2.º CEB	Alumnos 2.º CEB
Entrevista	X			
Encuesta por cuestionario		X	X	X
Grupo focal		X		
Observación directa no participante		X		

Nota. Del autor.

Tendo em conta as finalidades do estudo que se centra na análise das concepções e práticas do modelo de formação inicial de *maestros* 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 professores 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

³ Alguns dos instrumentos de recolha da informação utilizados tiveram por base materiais gentilmente cedidos pelo Professor Joan Pagès.

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).

O inquérito por questionário foi aplicado aos estudantes da ESELx, aos *maestros* do 2.º CEB e aos alunos do 2.º CEB, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Nos questionários aos estudantes foram utilizadas perguntas abertas de resposta restrita e perguntas fechadas. Nos questionários aos *maestros* 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 y Hill, 2008).

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 intervém 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 qualitativos foram assumidos como indicadores que permitiam proceder a uma análise fundamentalmente qualitativa dos resultados obtidos.

Objetivos de investigación: métodos y técnicas

Para cada objetivo de investigación se definieron los métodos y técnicas que se consideraron más adecuados, teniendo en cuenta los datos / informaciones que se pretendían recoger y el público a quien se dirigían (*Anexo A*).

Se intentó asegurar que los diferentes agentes involucrados en el proceso de formación inicial de maestros fueran incluidos en este estudio: profesores de ESELx, estudiantes, maestros y alumnos de educación básica (10-12 años).

Una vez analizados los datos recogidos a partir de los diferentes instrumentos, la información será triangulada, para relacionar lo que piensan y dicen los profesores de ESELx, los estudiantes de la Escuela, los maestros de educación básica y suyos alumnos.

Objetivo A

Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los profesores de ESELx sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica obligatoria y sobre sus prácticas en la formación inicial de maestros.

- *Método de recogida y análisis de la información:* análisis documental; análisis de contenido.
- *Instrumentos:* Fichas de Unidad Curricular (programas) de las asignaturas de Historia y de Didáctica de la Historia del Grado en Enseñanza Básica (GEB) y del Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).
- *Participantes:* 3 profesores de Historia y Didáctica de la Historia que enseñan en el Grado en Enseñanza Básica (GEB) y en el Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).
- *Fecha:* 2017/2018 (1.º semestre).

Objetivo B

Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los profesores de ESELx sobre lo que es la Historia y qué historia debe movilizarse para desarrollar en los niños de hoy competencias de lectura de las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de un mundo globalizado.

- *Método de recogida y análisis de la información:* entrevista semi-estructurada; análisis de contenido.
- *Instrumentos:* guion de entrevista (*Anexo B*) con preguntas abiertas.

- *Público:* 3 profesores de Historia y Didáctica de la Historia que enseñan en el Grado en Enseñanza Básica (GEB) y en el Máster en Enseñanza Básica de Portugués y Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).
- *Fecha:* 2017/2018 (1.º semestre).

Objetivo C

Describir y analizar los resultados de las prácticas de los profesores de ESELx en la formación inicial en historia y didáctica de la historia (10 a 12 años).

- *Método de recogida y análisis de la información:* observación directa; análisis documental; análisis de contenido.
- *Instrumentos:* guion de observación de clases (**Anexo C**); planificación y materiales pedagógicos de los estudiantes durante sus momentos de práctica de enseñanza supervisada (10-12 años); recursos y fuentes bibliográficas utilizadas; informes finales de los estudiantes del MEBPHGP.
- *Participantes:* estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2016-17 e 2017-18)
- *Fecha:* observación de clases; análisis de los materiales: 2017/2018 (2.º semestre); informes finales de los estudiantes del MEBPHGP: 2018/2019 (1.º semestre).

Objetivo D

Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los maestros de la educación básica (10-12 años) sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta las realidades del mundo de hoy.

- *Método de recogida y análisis de la información:* encuesta por cuestionario de administración directa (**Anexo D**); análisis de contenido.
- *Instrumentos:* guion de la encuesta por cuestionario de administración directa con preguntas cerradas.
- *Participantes:* 17 maestros de Historia y Geografía de Portugal de la Educación Básica (10 a 12 años).
- *Fecha:* 2017/2018 (2.º semestre).

Objetivo E

Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los estudiantes de ESELx sobre lo que es la Historia y las finalidades de la historia que se les enseñó, los métodos y técnicas utilizados, y las competencias que desarrollaron.

- *Método de recogida y análisis de la información:* grupo-focal: encuesta por cuestionario de administración directa; análisis de contenido.
- *Instrumentos:* guion de la encuesta por cuestionario de administración directa con preguntas abiertas (*Anexo E*); guion del grupo-focal con preguntas abiertas (*Anexo F*); guion de autoevaluación de la encuesta por cuestionario de administración directa con preguntas cerradas (*Anexo G*).
- *Participantes:* 12 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2017-2018); 19 estudiantes del 2.º año del MEBPHGP (2017-2018); 20 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2018-2019); grupo focal – 4 estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-18); encuesta por cuestionario – 7 estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-2018).
- *Fecha:* 2017/2018 (1.º y 2.º semestre); 2018/2019 (1.º semestre).

Objetivo F

Identificar, analizar e interpretar las representaciones de los alumnos de educación básica (10 a 12 años) sobre lo que es la Historia.

- *Método de recogida y análisis de la información:* encuesta por cuestionario de administración directa; análisis de contenido.
- *Instrumentos:* encuesta por cuestionario con una pregunta abierta de respuesta restringida (*Anexo H*).
- *Participantes:* 542 alumnos (10-12 años) de las escuelas donde los estudiantes de ESELx realizan sus prácticas de enseñanza supervisada.
- *Fecha:* 2017/2018 (2.º semestre).

Capítulo 3. 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 concepções que orientam os planos de formação inicial de *maestros* 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, no ensino básico.

Em qualquer destes sentidos, partimos da definição avançada por Marcelo-Garcia (1999), 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” (p. 26). 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, este autor 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 (Marcelo-Garcia, 1999, p. 23).

Referenciando outros autores, como Freitas e Loureiro, Mesquita e Machado (2017) identificam 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 (p. 98).

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 y González, 2002). No entanto, esta relação só se constitui como a principal garantia para o desenvolvimento pessoal e social, profissional e científico, de cada um dos docentes, 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), 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” (pp. 25-26).

Destas etapas, a segunda é aquela que corresponde ao contexto formativo que está na origem do presente estudo. Mas, 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 *maestros* quando iniciam a sua atividade profissional, pondo facilmente em causa as convicções construídas durante a formação inicial, face ao peso das inércias da escola, da pressão dos pares que, exercendo uma autoridade tacitamente conferida pela antiguidade, dificilmente admitem «ousadias 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 y 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) 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 *maestros* 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). 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 “decorre não só do facto de toda a 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 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 teoricista 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 aos interesses e necessidades sentidas 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”. 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).

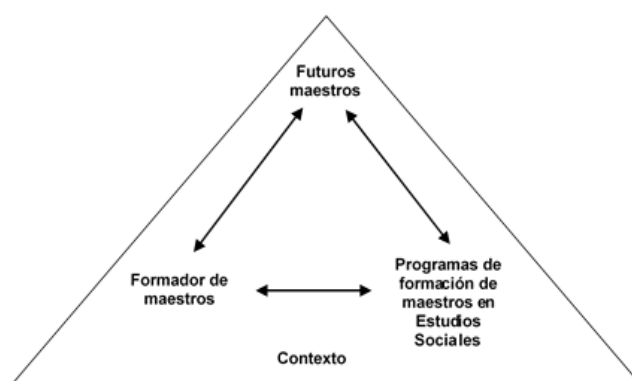


Fig. 2: El desarrollo profesional de profesores de Estudios Sociales. Fuente: Armento, 1991.

Armento (1991), no que chama de «revolução silenciosa», salienta as mudanças que se registam no papel dos professores, 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 *maestros* deve continuar a aprofundar, nomeadamente, *como é que o maestro toma as suas decisões? que decisões assume na sua sala de aula? como envolve os alunos nessas decisões?*

Para Pagès (2000a), 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” (p. 3).



Fig. 3: Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de profesores. Fuentes: Armento, 1991; Pagès 2000a; Pagès 2002.

A Didática das Ciências Sociais surge, assim, como uma vertente formativa dos *maestros* 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) destaca a relação entre estes dois tipos de práticas: as práticas onde ocorre a formação inicial dos *maestros* 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” (Pagès, 2002, p. 263).

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 maestros 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 *maestros* 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 conceção 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) 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 (p. 75).

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).

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 *maestros* que “pueden actuar como porteiros del curriculum” (Valencia, 2014, p. 78).

Neste capítulo, Valencia (2014) reconhece que a realidade educativa de hoje ainda coloca o professor, não como “um porteiro 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 perspetiva 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), para quem, os professores têm a responsabilidade de tomar decisões, no seu dia-a-dia, em relação aos conteúdos a ensinar e nas 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 maestros 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 das Ciências Sociais no seu conjunto, e a História em particular, constituírem-se como áreas disciplinares cujo ensino e aprendizagem são, também elas, social e historicamente contextualizadas. Esta complexidade acrescida exige que a formação de *maestros*, 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 conceções 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 conceções 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).

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 maestros de História? Quais as principais questões que se levantam à sua prática de ensino e às suas conceções sobre a História que ensinamos e a História que devemos ensinar? Que respostas podem ser avançadas de modo a garantir a formação de maestros 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 *maestro*.

Neste sentido, a formação inicial tem a responsabilidade de responder ao desafio de formar docentes 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 *maestro* 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” (Andelique, 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 *maestro* deve ser levado a refletir sobre *o que é o conhecimento histórico? para quem 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” (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) 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” (p. 654).

A evolução das concepções de História e de Didática da História

A formação de *maestros* 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) identifica três domínios de saberes que devem ser desenvolvidos nos programas de formação de *maestros* 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 *maestro* de História resultam de um processo de construção elaborado pelo próprio docente, dentro e fora das escolas de formação, onde acumulam conhecimentos académicos e experiências de vida, em determinadas condições sociais e históricas (Zamudio, 2012). Trata-se de um processo contínuo que depende, essencialmente, da capacidade do *maestro* 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) salienta a necessidade de o *maestro* 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” (p. 259).

Neste mesmo sentido aponta Pagès (2004), 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?” (p. 156).

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 *maestro* de História está reservada a tarefa, não só de decidir como ensinar, mas também que conteúdos ensinar (Pagès, 1994). Assim, o *maestro* 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 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 concepção sobre o conhecimento histórico e a história escolar que remete para o positivismo do século XIX. E, embora muitos *maestros* 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 *maestros* 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 maestro 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 *maestros* 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 *maestros* e as escolas acompanharem. Algumas alternativas vão sendo encontradas. Para Pagès (2002), 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 (Pagès, 2002, pp. 256-257).

Contudo, para que estes novos caminhos comecem a ser percorridos pelos *maestros*, 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 *maestros* 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 imensa investigação produzida. No mesmo sentido, também as finalidades que os *maestros* atribuem ao ensino da História no ensino básico devem ser explicitadas, constituindo-se, assim, com um fator determinante para a construção da sua prática docente.

Capítulo 4. 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).

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, exerce sempre 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).

Mas, 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 representado o escenificado”, 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) como conjunto de conteúdos culturalmente organizados, (ii) como plano de instrução; (iii) como experiências de ensino e aprendizagem; e (iv) como prática. Se os dois primeiros paradigmas, grosso modo, se aproximam da perspetiva 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 y Pino-Juste, 2011, p. 35).

Assim, estas 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 y 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, o conhecimento científico resultante do longo processo de construção do saber 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. Isto é, a didática constitui-se como um corpo de conhecimentos distintos, com uma identidade própria, formando uma área do saber específica (Pagès, 2000a). 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” (p. 3).

Todavia, 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 maestros (Fig. 4).



Fig. 4: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 1). Del 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 ensino básico, mais concretamente no 2.º CEB, abrangendo crianças entre os 10 e os 12 anos de idade.

4.1. Que História se ensina, hoje?

Nos estudos que têm realizado sobre o ensino da História, Pagès (2007b) 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” (p. 22).

Focando-se no caso francês e citando Nicole Tutiaux-Guillon⁴, Pagès (2007b) 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” (p. 22).

⁴ 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 Buchandlung.

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 vincadamente balizada pelo solo pátrio e 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 y Picard, 2009, p. 9). É o eco dos novos tempos em que se tenta reinventar a nação, usando a História como recurso. Assim, o discurso da história escolar, influenciado por aquela visão do «romance nacional», é ainda dominante nas salas de aula (De Clock y Picard, 2009). 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 y 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.

A área disciplinar do *Estudo do Meio* no 1.º CEB encontra-se em vigor desde a reforma curricular de 1990 (Roldão, 1995). Esta autora identifica uma estrutura curricular por alargamento progressivo, do eu para os outros e a comunidade, do próximo para o distante, do familiar para o desconhecido, do presente para o passado.

O programa do EM ensaia uma abordagem prevendo a integração curricular de diferentes saberes, não só do campo das Ciências Sociais, mas, também das Ciências da Natureza. Neste particular, o programa reconhece a realidade como uma totalidade que só é possível apreender se tivermos à nossa disposição os diferentes saberes disciplinares que, em última análise, social ou natural, todos tentam apreender as realidades humanas.

Boaventura Sousa Santos, em 1985, anunciava como paradigma emergente o esbater da dicotomia entre as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza,

reconhecendo-se que o conhecimento, como a própria realidade que pretende estudar, é uma totalidade e que todas as ciências são Ciências do Homem (Santos, 2008). O discurso deste autor oferece o alicerce epistemológico em que assenta o programa do EM do 1.º CEB. Complementarmente, para Roldão (1995), a construção do conhecimento científico e do saber didático obedecem a lógicas distintas, não podendo, todavia, apagar por completo a relação que existe entre si.

Qual é o papel reservado à História no programa do EM? A análise da organização do programa do EM em seis blocos, cujas temáticas se estendem por mais de um ano de escolaridade, permite-nos compreender melhor de que modo esta área disciplinar do 1.º CEB contribui para o desenvolvimento de crianças historicamente competentes (*Anexo I*), ao longo dos dois primeiros blocos.

Pensar o ensino e aprendizagem da História no 1.º CEB implica reconhecer as duas fases que se encontram desenhadas para o desenvolvimento do EM naquele nível de ensino: a primeira, que grosso modo corresponde aos dois primeiros anos, centra-se no desenvolvimento de competências que se definem em função da construção da noção de tempo/passado próximo da criança; a segunda, abrangendo o 3.º e o 4.º anos de escolaridade, prevê as primeiras abordagens a temáticas relacionadas com a história local, seguindo-se os conteúdos e os conceitos relacionados com o passado nacional.

Numa breve síntese, destaquemos algumas ideias: (i) ao longo dos quatro anos de escolaridade, entre os 6 e os 10 anos, apresenta-se um programa que se propõe contribuir para o desenvolvimento da noção de tempo na criança, em particular nos dois primeiros anos, e de tempo histórico, no 3.º e 4.º anos; (ii) a lógica organizacional dos conteúdos previstos aponta para a valorização do meio próximo da criança e dos saberes de que é portadora; (iii) a abordagem à História foca-se em dois momentos distintos com finalidades diferentes, no 3.º e no 4.º anos.

No 3.º ano, os quatro objetivos definidos pretendem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir da história local, reforçando o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da realidade próxima da criança:

- Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral...
- Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...).
- Conhecer vestígios do passado local...
- Reconhecer a importância do património histórico local.

No 4.º ano de escolaridade, os objetivos apontam em diferentes direções, mas aproximando-se de uma História nacional abordada numa lógica factual e puramente cronológica:

- Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...).
- Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.
- Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.
- Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.
- Conhecer unidades de tempo: o século.

Assim, no 3.º e no 4.º ano, com a liberdade de gerir o currículo, os *maestros* ficam também com a responsabilidade de fazer escolhas ou, retomando o conceito de Thornton (1991), de se assumirem como “gatekeepers” do currículo. Esta liberdade/responsabilidade para tomar decisões recai diretamente sobre a formação inicial dos *maestros*, que devem ser preparados para desempenharem este papel de decisores quando estão na sala de aula, quer quanto aos conteúdos a selecionar ou privilegiar, quer quanto às metodologias de ensino a adotar.

No 2.º CEB, sobre o qual incide esta investigação, o estudo da História insere-se na disciplina de *História e Geografia de Portugal* que 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, 1991):

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 os 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, 1991).

Do ponto de vista metodológico, está previsto um conjunto de orientações que, caso fossem seguidas, poderiam ajudar a garantir que estas finalidades fossem atingidas.

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 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 ainda 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 homem 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 *maestros* 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 *maestros*. A proximidade com as práticas de ensino nas escolas básicas, pelo trabalho que se desenvolve no âmbito da iniciação à prática docente, leva-nos a considerar que, regra geral, os *maestros* seguem, acriticamente, os temas sequenciados dos programas sem se preocuparem com a implementação de lógicas integradas do currículo, afastando-se, inclusive, de uma abordagem integrada entre a História e a Geografia, o que não surge como uma tarefa impossível visto tratar-se de uma única disciplina. No caso da ESELx, tem sido nossa opção promover esta abordagem interdisciplinar quando se trabalha na disciplina de *Didática da História e Geografia* no Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

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 incômodo 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 maestros 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 obrigatório, 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, embora tenham acrescentado mais documentos orientadores para o ensino básico, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de 2001 e revogado em 2011, e, mais recentemente, as *Metas Curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*, mantiveram inalterados os conteúdos dos programas do ensino da História quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB. Políticos e “técnicos” têm sido incapazes de promover qualquer mudança nos 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 *maestros*, poderá ser formulada do seguinte modo: *em que medida os programas em vigor há cerca de 25 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.

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 concepções 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 concepção 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) 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 *maestros* 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 2010⁵, 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

⁵ Os textos, compilados neste livro, basearam-se nos testemunhos orais recolhidos por Laurentin, durante um programa de rádio que dirigiu.

“fazer” História, dando resposta à questão que lhes foi colocada e que ofereceu o título ao livro. Não é de admirar que a perspetiva 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 ruturas, com a preocupação de compreender e, também, de transmitir (Laurentin, 2010/Claire Zalc). Ensaando uma resposta, embora pela negativa, Daniel Roche 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 cotidiano de todos os homens e de todas as mulheres, habilitando-os com a capacidade de refletir sobre as ações humanas e de aprender 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 anguisse? (...) 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, recentrando-a nas questões do presente e tendo por finalidade a construção de um mundo melhor. Em última análise, retoma-se, nesta dupla dimensão, 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 historiador 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 bombardeamento 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 Jeanneney), 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 perspetiva que só a História lhe pode oferecer, isto é, a perspetiva 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 o Outro 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*, 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 perspetiva 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 incómodas, 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 (re describiéndolo) 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 dêem 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).

A referência de Jenkins, à hipótese de uma historiadora feminista, marxista e de cor, é um exemplo paradigmático.

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 género. 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 y 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 desta 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 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 (Marx y Engels, 1848/1982, p. 110).

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) 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).

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 noutros pontos 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» ou a recentração do mapa-mundo no continente americano, sobrevalorizando o domínio imperial dos EUA.

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 «trastemporal», todavía no” (Guldi y 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 perspetiva 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 desenvolvimento do 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). Mas, 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 anteriormente.

Neste sentido, pode-se acompanhar, em grande medida, o pensamento 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).

Porque 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 y 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 salvaguardarlas de la ideología: las universidades (Jenkins, 2009, p. 23).

O facto de considerarmos a História como uma construção ideológica, do 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 o não fosse (Jenkins, 2009). “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 *maestros* de História, estas são matérias sobre as quais importa refletir e debater, a fim de, enquanto professores, 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 perspetivas 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 relembando 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 perspetiva 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. Ler uma realidade de forma crítica e “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 fenómenos 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) do que acabamos de dizer: “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” (p. 255).

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) 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 isso 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. “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. Isto 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, *maestros* 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).

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 *maestros* para abordarem o ensino e aprendizagem da História numa perspectiva 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 o *como ensinar História?*

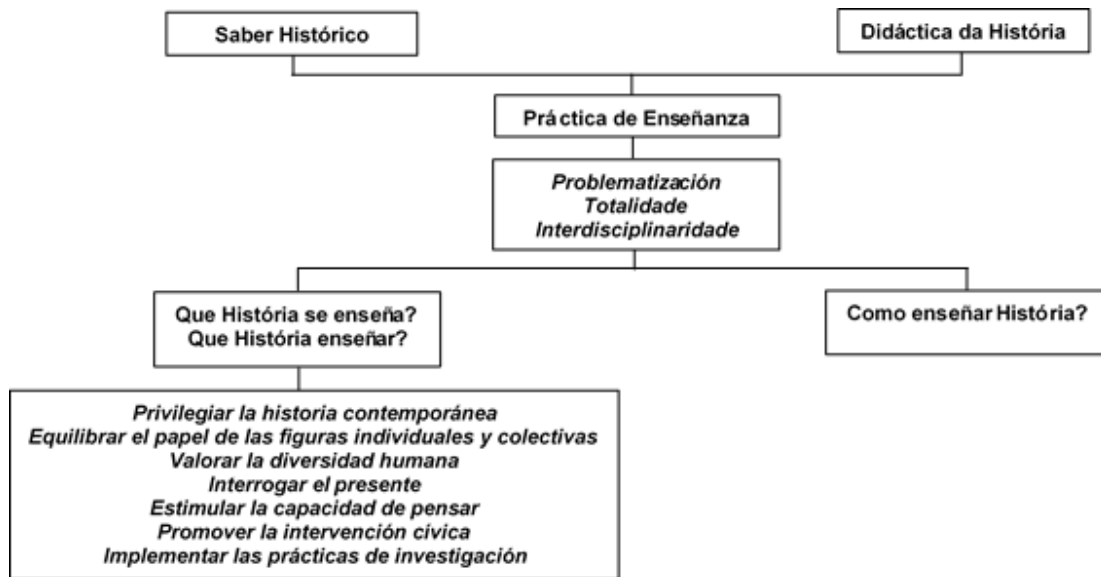


Fig. 5: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 2). Del autor.

4.3. Como ensinar História?

Depois de ensaiarmos o estudo e reflexão sobre as concepções 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 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 concepções de História e as finalidades do ensino da História influenciam as práticas dos *maestros*, 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 e participação 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), isto é, “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7).

No sentido de 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 (Sácristan, 2011).

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 Sácristan (2011), 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” (p. 68).

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 perspetiva 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), existem sete saberes fundamentais “que la educación del futuro debería abordar en cualquier sociedad y en cualquier cultura (p. 19): (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 “individuo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie” (Sácristan, et al, 2011, pp. 90-91). Em resumo, para Morin (2011), 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” (p. 22).

Num texto que faz uma síntese de diferentes definições do conceito de competência, apresentadas por vários autores, Pagès (2012) 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 (p. 3).

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 historiadores que refletiram e escreveram sobre o ofício de “fazer História”: um, português, José Mattoso (1933-...), outro, francês, Paul Ricoeur (1913-2005). Estes dois autores, embora construindo discursos distintos, convergem na apresentação das mesmas três fases para o processo de construção do conhecimento histórico, profundamente interrelacionadas, 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).

Na perspetiva de Mattoso (1988), 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), esta fase que designa de “documental”, caracteriza-se pela recolha de testemunhos a partir dos documentos disponíveis. Mas, os documentos não «falam» 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 (1988), 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).

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), 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 (1988), 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” (p. 27).

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 a educação básica obrigatória (Tabella 2).

Tabla 2

Fases de construcción del conocimiento histórico y su relación con las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Fases de construcción del conocimiento histórico	Competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia
Recogida y tratamiento de la información: las fuentes	Recogida y tratamiento de la información / utilización de fuentes
Comprensión / Explicación	Comprensión / explicación histórica
Producción / comunicación	Comunicación en la historia

Fuentes: Cf. Mattoso (1988), 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 das 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, desenvolver o pensamento histórico 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), 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 ensino básico (10-12 anos), 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) 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” (p. 11). 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 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)⁶: “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” (p. 24).

⁶ 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).

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

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), 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) dá voz a este debate em torno das teorias piagetianas do desenvolvimento. Barca (2001) 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” (p. 20).

De acordo com Trepát (2000), é importante que os *maestros* de História rompam com a concepção de tempo positivista, na prática docente. “La enseñanza de la historia también se ha de hacer eco necesariamente de este cambio de perspectivas temporales” (p. 43). 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) parte de uma perspetiva 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” (p. 23).

Desenvolvendo esta análise, para Pagès e Santisteban (2011), as relações entre o presente, o passado e, em menor grau, o futuro correspondem a uma finalidade do ensino da História, apontando duas perspetivas 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” (p. 233). 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 (Pagès y Santisteban, 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 fenómenos 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). Associada aos processos de **mudança**, a explicação da causalidade dos fenómenos, partindo da linearidade causa-efeito (Cooper, 2002), 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 y 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).

Tempo, causalidade e mudança são, deste modo, os conceitos fundamentais em que se alicerça o pensamento histórico, e 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), 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” (p. 41).

As metodologias

De acordo com Prats e Santacana (2014b), 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” (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*” (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*” (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 y Santacana, 2014b).

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” (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

Ihe é dada pelo modo como se estrutura enquanto conhecimento científico do passado, isto é, incluindo os métodos e as técnicas do historiador (Prats y 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) sublinha 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” (p. 31).

Na valorização da centralidade do aluno, encontramos também Montserrat Oller (2011), 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 *maestro* 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 maestro, mas seriam facilitadas se o programa da disciplina de *História e Geografia de Portugal* 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 de integração social urgentes, 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” (Pagès y Santisteban, 2011, p. 173).

Deslocamos, deste modo, o ensino da História para a responsabilidade de “formar ciudadanos 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. Mas, 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 *maestro* 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 *maestros*, 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, como a Espanha. Dificuldades que começam quando o *maestro* 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 descenden 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 *maestro* com o desafio de transformar o que parece, à primeira vista, como 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. Mas, 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) considera que não se pode desvalorizar o enfoque sociocultural do ensino da História, cujas intenções se enquadram num determinado contexto social.

Por seu lado, Pagès (2002) 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” (p. 257), 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), 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),

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 (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).

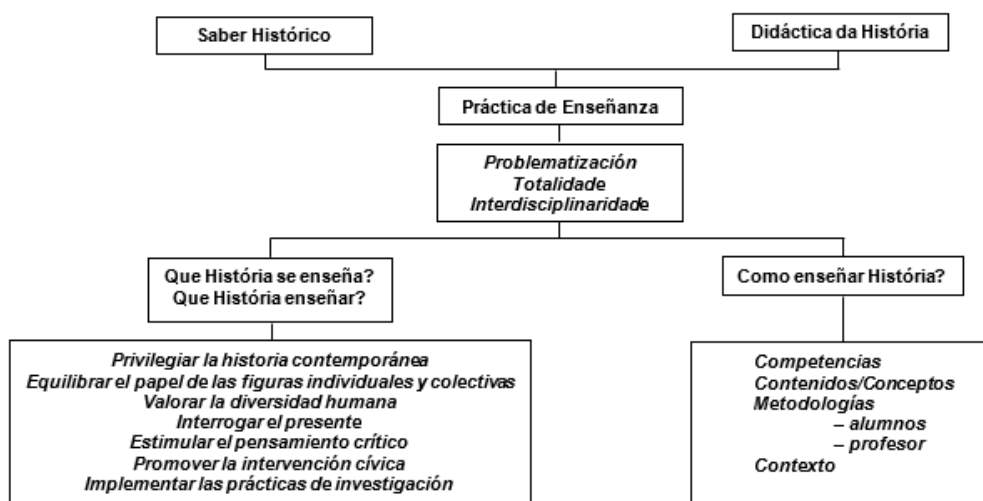


Fig. 6: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión 3). Del autor.

Centrando aquelas relações nas práticas de ensino, vai sendo possível relacionar também as questões sobre a História que deve ser mobilizada no ensino básico (10-12 anos) 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 meio em que se insere o contexto educativo em que decorre a prática de ensino.

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) 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” (p. 6). 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" (p. 9).

Reportando-se ao *National Council Social Studies*, de 2004, Pagès (2012) 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 desejam 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) desenvolve num outro texto anterior, sublinhando que ensinar é comunicar:

en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: 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 (p. 157).

Incorporando os diferentes contributos que os vários autores nos oferecem, e mobilizando também a 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 “profissional que sea capaz de interpretar las normativas legales desde los fundamentos de la disciplina que va a impartir” (Souto, citado por Pagès, 2000a).

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, assumindo-se 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) 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 (p. 38).

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) 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 (p. 272).

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 do 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).

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).

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, o 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 perspectiva 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 fenómenos; e, comunicar os resultados da sua investigação.

Mas, 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), 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 y 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, dos 6 aos 10 anos); *História e Geografia de Portugal* (2.º CEB, dos 10 aos 12 anos).

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 y Dias, 2017b; Dias y 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. selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;
- C. localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- D. contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos 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) 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 y 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 cumprido 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 Concepções da História e da Didática da História na Formação de Professores (10-12 anos)* (Fig. 7).

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

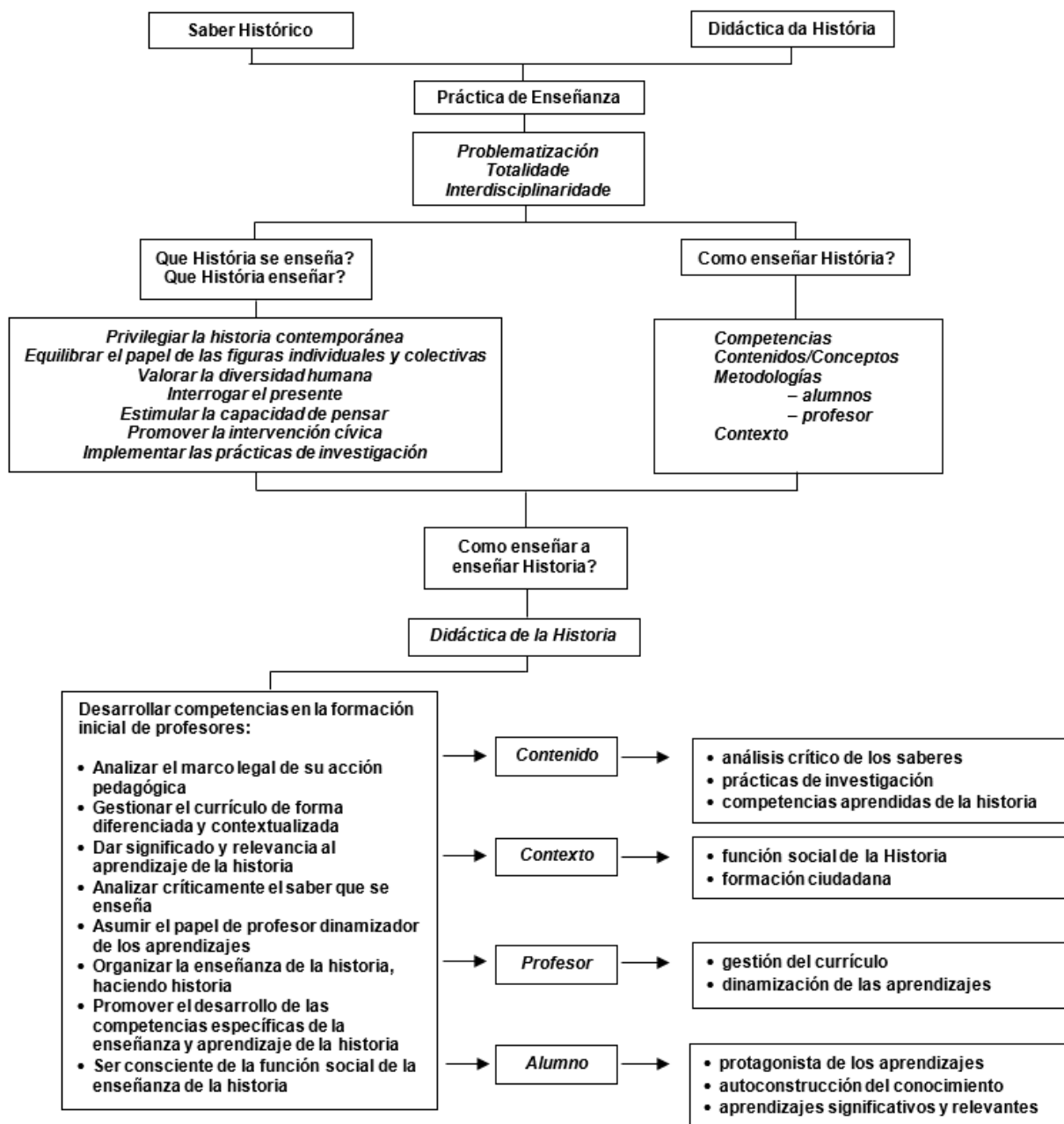


Figura 7: Saber histórico, didáctica de la Historia y formación de profesores (versión final). Del autor.

PARTE II

A FORMAÇÃO INICIAL DE MAESTROS DE HISTÓRIA NA ESE DE LISBOA

Capítulo 5. ESELx e Formação Inicial de Professores de História

A Escola Superior de Educação localiza-se no Campus de Benfica do 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, em 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.⁷

Foram criadas pelo país escolas públicas primárias, para as quais era necessário formar *maestros* competentes o que exigia dar seguimento 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 *maestros* 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 Benfica⁸. 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 y Serrazina, 2009, p. 9). Da Escola do Magistério Primário de

⁷ *Diário do Governo*, n.º 73, de 30 de março de 1911.

⁸ 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.

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 *maestros* de 1.º e 2.º Ciclos de Educação Básica (6-10 anos; 10-12 anos), de acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014⁹.

O primeiro ciclo de formação é concedido pelo *Grado en Enseñanza Básica* (GEB), cujo plano de estudos ficou estabelecido no Despacho n.º 14905/2014¹⁰, de 26 de novembro de 2014. O segundo ciclo de formação envolve dois cursos de mestrado: o primeiro diz respeito ao *Máster en Enseñanza Básica de Matemáticas y Ciencias Naturales*, 6-12 años; o segundo refere-se ao *Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal*, 6-12 años (MEBPHGP).

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

- a área de docência que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento”¹¹;
- 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”¹²;
- 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”¹³, 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 *maestros*, daremos destaque a dois daqueles cursos: a GEB e o MEBPHGP, 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).

⁹ Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República, I Série, N.º 92*, pp. 2819-2828.

¹⁰ Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro de 2014. *Diário da República, II Série, N.º 237*, pp. 30757-30759.

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ 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.

5.1. A História no *Grado en Enseñanza Básica*

No plano de estudos do GED, 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 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 2014-2015¹⁴.

A unidade curricular **PIRS**, com 9 ECTS, 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 GEB 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 *maestros* e educadores. Mas não só: trata-se de dirigir o elemento interrogativo inerente ao processo investigativo para questões relacionadas com o quotidiano dos alunos e por eles identificadas. Neste sentido, 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 escolhas assumidas, 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, perspectivada

¹⁴ Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro.

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

numa lógica interdisciplinar para a qual concorrem 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).

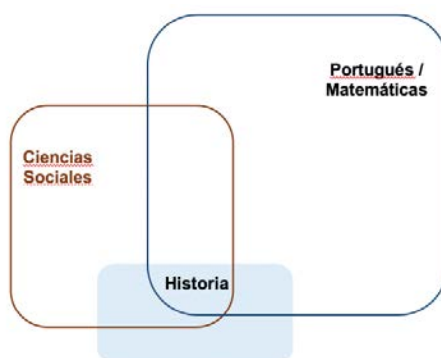


Fig. 8: La Historia en la UC de Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social. Del autor.

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, que nasceu da fusão de duas unidades do plano de estudos anterior, *História de Portugal I* e *Geografia de Portugal I*. Na **HGP I** começa-se por fazer

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

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 espaço-temporal 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, é proporcionado aos estudantes o estudo mais aprofundado do saber histórico-geográfico aplicado à realidade nacional, mobilizando, nos 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

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.

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 *maestros*, pois nelas se baseiam, em grande medida, algumas das opções didáticas que podem ser adotadas na sala de aula.

Ainda no terceiro ano do GED, 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 (6-10 anos), 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 perspetiva 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 no GED, a qual está reservada aos alunos que optem pela continuação dos seus estudos nos mestrados.

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 maestros e sobre as quais importa refletir.

O enquadramento de uma História nacional. Quer a legislação que regula os cursos de formação inicial de *maestros* em Portugal, quer o currículo do Ensino Básico (6-12 anos), definem a formação no domínio da História centrada na História de Portugal, assumindo, explicitamente o seu carácter nacional¹⁹. “La nación, la patria, ha constituido

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

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*

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 *maestros* 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 perspectiva 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, quer para aproximar os alunos da construção do seu conhecimento sobre a realidade social (Santistebán y Pagès, 2006).

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), 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 y Pagès, 2006). 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 y Pagès, 2006). 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 no GEB. 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

de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem (2 volumes). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Editorial do Ministério da Educação.

é solicitado no Grado 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 *maestros*: 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 y 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 *maestros* 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 y 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 y Hortas, 2015; Dias, Hortas, Cabanillas y Carretero, 2017; Dias y 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 *maestros* 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 y Pagès, 2006).

5.2. A História no *Master en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal*

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

No *Master en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal*, 6-12 años (MEBPHGP), 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. daquelas 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 MEBPHGP 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 *História 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.

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 do 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

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

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 MEBPHGP 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 **SCT**²¹. 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 mestros; (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 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 (6-10 anos) ou do 2.º CEB (10-

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

12 anos), 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 y Laurent, 2016, p. 507).

No terceiro semestre do MEBPHGP 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 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 y Dias, 2011, p. 501).

Embora se considere que a formação didática dos futuros *maestros* decorre, essencialmente, durante os dois anos de Mestrado, o que constatamos, à semelhança do que já concluímos em relação ao GED, é que aquela componente didática continua

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

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 *maestros* 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 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) “Existen evidencias más que suficientes que demuestran que el profesorado es, en última instancia, el responsable principal del éxito o del fracaso del currículum” (p. 7). Os trabalhos de planificação de sequências 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). Este trabalho de garantir esta intencionalidade no ensino da História tem vindo a afirmar-se na formação inicial de mestros, 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 y Hortas, 2015; Dias, Hortas, Cabanillas y Carretero, 2017; Dias y Hortas, 2018). A estas competências acresce o facto da promoção das atividades práticas ajudarem 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 *maestros*, 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 *maestros*, no exercício da sua prática docente, em fazerem escolhas sobre os conteúdos/conceitos a lecionar ou, tão simplesmente, a privilegiar, quando abordam determinados temas que se encontram estabelecidos 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).

En síntesis, de la lectura y análisis de los programas de las asignaturas que contribuyen para la formación inicial de maestros, en el dominio de la Historia, es posible identificar aquellas que podremos considerar, a este nivel, las áreas fuertes y débiles del proyecto formativo de la ESELx (Tabla 3).

Una vez identificados los puntos fuertes y débiles del plan de formación implementado en la ESELx, a partir del análisis de los programas de las diferentes asignaturas, importa ahora ensayar el análisis del pensamiento de los docentes que contribuyeron para su concepción y que imparten estas mismas asignaturas.

Tabla 3
Áreas fuertes y débiles del plan de formación inicial de maestros en la ESELx.

Áreas Cursos	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
GED	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión histórica: temporalidad, espacialidad y contextualización • “Saber hacer” Historia: recogida y tratamiento de la información (fuentes) • Comunicación en Historia: producción de textos (síntesis) • Promoción de un abordaje interdisciplinar (competencias histórico-geográficas) • Promoción de actividades investigativas, promotoras de la autoformación • Introducción de un abordaje temático que se cruza con la perspectiva cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de la componente didáctica de la formación • Mantenimiento de una perspectiva nacional de la enseñanza de la Historia • No valorización de la Historia contemporánea • Ausencia de problematización de cuestiones sociales relevantes • No valorización de la diversidad humana • Se mantienen ausentes los “ausentes” de la Historia • No explicitación de las especificidades del saber histórico (ciudadanía crítica)
MEBPHGP	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre los currículos de la enseñanza de la Historia en el 2.º CEB • Gestión del currículo de forma diferenciada y contextualizada • Promoción de una enseñanza y aprendizaje de la Historia basada en actividades de carácter investigativo • Práctica pedagógica basada en la metodología de proyecto • Movilización de las competencias específicas de la Historia (y de las competencias histórico-geográficas) • Descentración de la enseñanza y aprendizaje de la Historia del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de análisis crítico del programa de Historia y Geografía de Portugal (2.º CEB) • Ausencia de análisis crítico al saber histórico, limitantes de las opciones didácticas de los futuros maestros • No explicitación de la función social de la enseñanza de la Historia

Fuente: Fichas de las asignaturas del GEB y del MEBPHGP. Del autor.

Intentaremos, entonces, reconocer las áreas de (in)coherencia que puedan existir entre las concepciones que los profesores de la ESELx verbalizan sobre la Historia y la

enseñanza de la Historia y el plan de formación inicial de maestros que se encuentra definido para el dominio de la Historia y de la Didáctica de la Historia.

Em síntese, da leitura e análise dos programas das UC que contribuem para a formação inicial de *maestros*, 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.

Tabla 3

Áreas fuertes y débiles del plan de formación inicial de maestros en la ESELx.

Áreas Cursos	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
GED	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión histórica: temporalidad, espacialidad y contextualización • “Saber hacer” Historia: recogida y tratamiento de la información (fuentes) • Comunicación en Historia: producción de textos (síntesis) • Promoción de un abordaje interdisciplinar (competencias histórico-geográficas) • Promoción de actividades investigativas, promotoras de la autoformación • Introducción de un abordaje temático que se cruza con la perspectiva cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de la componente didáctica de la formación • Mantenimiento de una perspectiva nacional de la enseñanza de la Historia • No valorización de la Historia contemporánea • Ausencia de problematización de cuestiones sociales relevantes • No valorización de la diversidad humana • Se mantienen ausentes los “ausentes” de la Historia • No explicitación de las especificidades del saber histórico (ciudadanía crítica)
MEBPHGP	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre los currículos de la enseñanza de la Historia en el 2.º CEB • Gestión del currículo de forma diferenciada y contextualizada • Promoción de una enseñanza y aprendizaje de la Historia basada en actividades de carácter investigativo • Práctica pedagógica basada en la metodología de proyecto • Movilización de las competencias específicas de la Historia (y de las competencias histórico-geográficas) • Descentración de la enseñanza y aprendizaje de la Historia del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de análisis crítico del programa de Historia y Geografía de Portugal (2.º CEB) • Ausencia de análisis crítico al saber histórico, limitantes de las opciones didácticas de los futuros maestros • No explicitación de la función social de la enseñanza de la Historia

Fuente: Fichas de las asignaturas del GEB y del MEBPHGP. Del autor.

Tentaremos, então, reconhecer as áreas de (in)coerência que possam existir entre as conceções que os professores da ESELx verbalizam sobre a História e o ensino

da História e o plano de formação inicial de *maestros* que se encontra definido para o domínio da História e da Didática da História.

Capítulo 6. História e Didática: Concepções dos Professores da ESELx

São três os professores que, com o autor deste estudo, têm a responsabilidade de lecionar as UC no domínio da História que, no GEB e no MEBPHGP, integram a formação inicial dos maestros 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 concepções de História, de ensino da História e, ainda, sobre a formação inicial de maestros.

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 professor (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 (12-15 anos).

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 professores (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 professores P.2 e P.3 lecionam ou lecionaram diferentes UC, quer no GEB, quer no MEBPHGP, e também nas práticas de ensino supervisionado. O professor P.1 apenas leciona no GEB.

Numa primeira análise, mais geral, sobressaem duas ideias comuns aos três professores entrevistados no âmbito deste estudo e que merecem ser destacadas (*Anexo B*). 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 maestros, 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 concepções

acerca da História, do ensino da História e da formação inicial de maestros, 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 (10-12 anos).

Retomando a primeira ideia por nós aqui apontada, ela manifesta-se sempre no mesmo sentido entre os três professores entrevistados.

Para o 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 professor 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 dum ensino centrado no aluno, efetivamente, o que fazíamos, era muito mais um ensino centrado no professor”. Assim, testemunha-se 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 concepções 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, do *Grado* 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 concepções de cada um dos professores.

6.1. “... a história depende sempre do teu presente ... como tu olhas á 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 (*Anexo J*) e privilegiando uma abordagem indutiva (Amado, 2000)²³.

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 á tua frente” (P.2).

²³ “Em essência, trata-se de uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (Amado, 2000, p. 53).

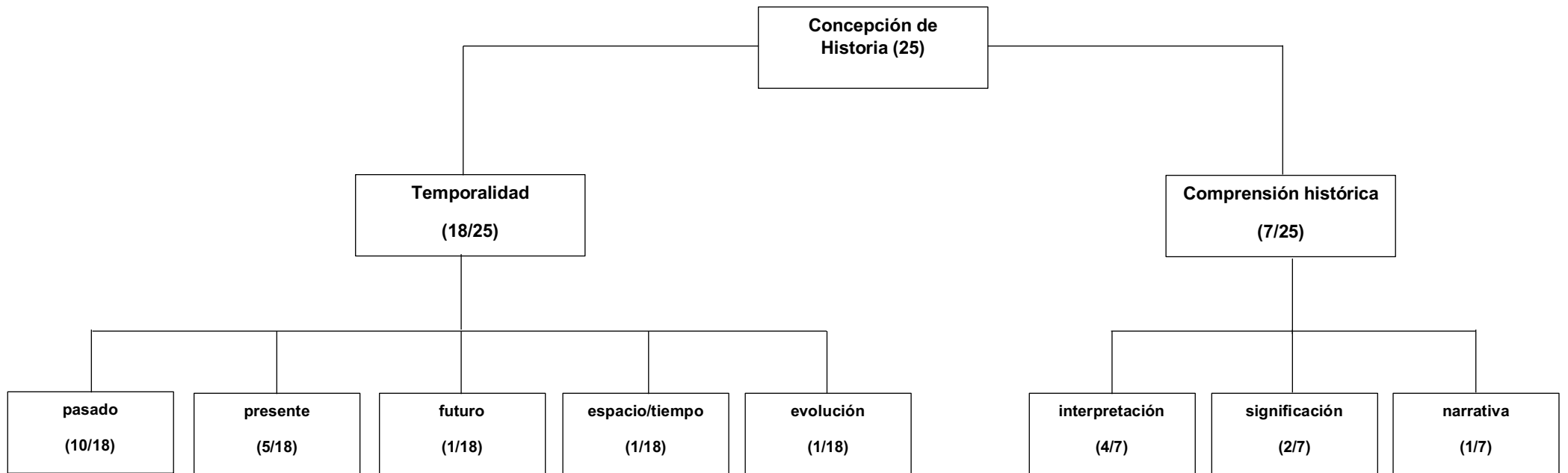


Fig. 9: Profesores de la ESELx: la concepción de Historia. Del autor.

A estas junta-se uma quarta subcategoria 'espaço/tempo', com 1/18 referências – “ciência social que estuda a evolução do homem no tempo e no espaço” (P.3) – 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.

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 y Armitage (2016): “La disciplina de la Historia contiene la promesa de mirar tanto hacia atrás como hacia adelante. Después de todo. Los historiadores son maestros del cambio que se produce a lo largo tiempo” (p. 36).

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

À primeira subcategoria – 'interpretação' – identificámos 4/7 referências, considerando que “é mais importante a interpretação sobre o que aconteceu” (P.1), desvalorizando a perspectiva 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 no sentido de “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 conceções 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* á apenas associada à Geografia, se assumirmos o conceito de espaço como nuclear desta área do saber, ainda que de uma forma muito reduzida. 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 professores quando se lhes pergunta de que modo é que a sua conceção de História influencia a sua prática docente, quando lecionam nos cursos de formação inicial de *maestros* 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 *maestros*.

O professor 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 concepção 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 conhecimento 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 concepção 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).

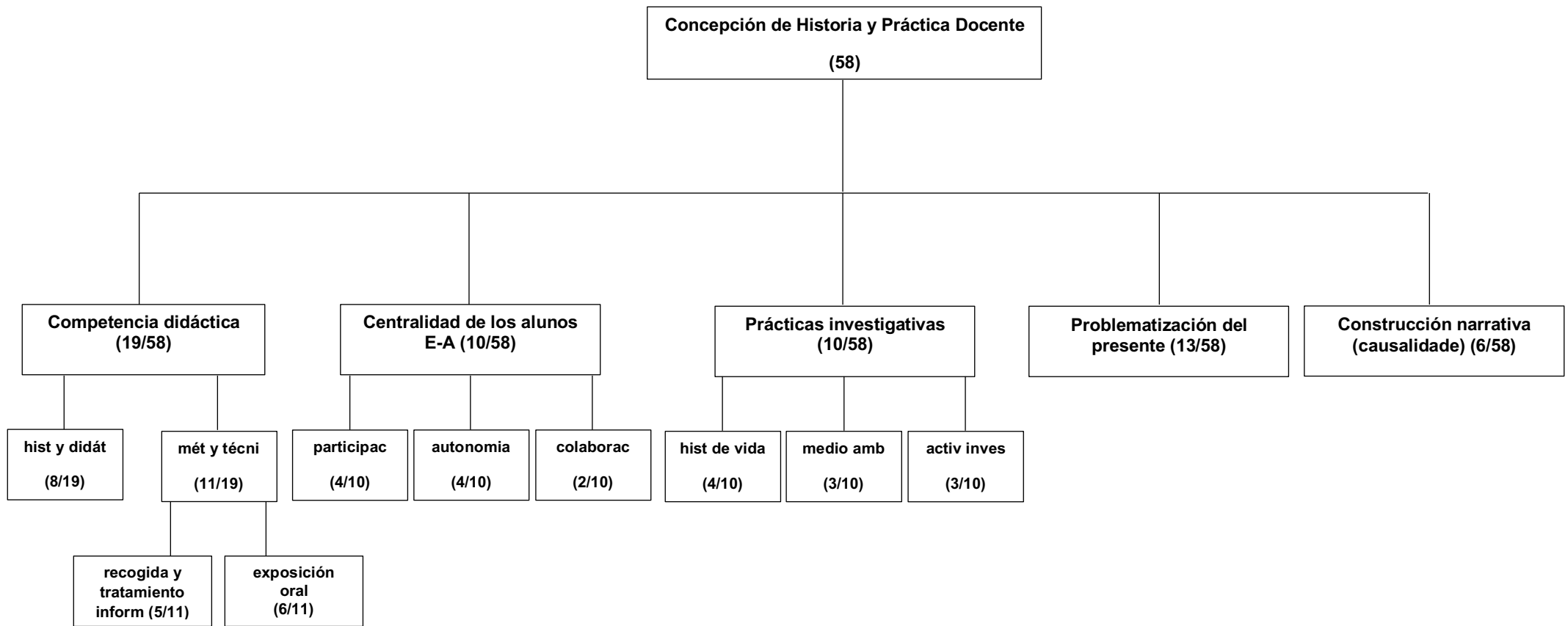


Fig. 10: Profesores de ESELx: concepción de Historia y práctica docente. Del autor.

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 conceção 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 maestros 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 conceção 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 y Garcia, 2007; Delacroix, Dosse, Garcia, y Offenstadt, 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).

O 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 concepções 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, ela 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 concepção 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 professores 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 professores remete para o **promover o desenvolvimento de competências específicas no ensino e aprendizagem da História**.

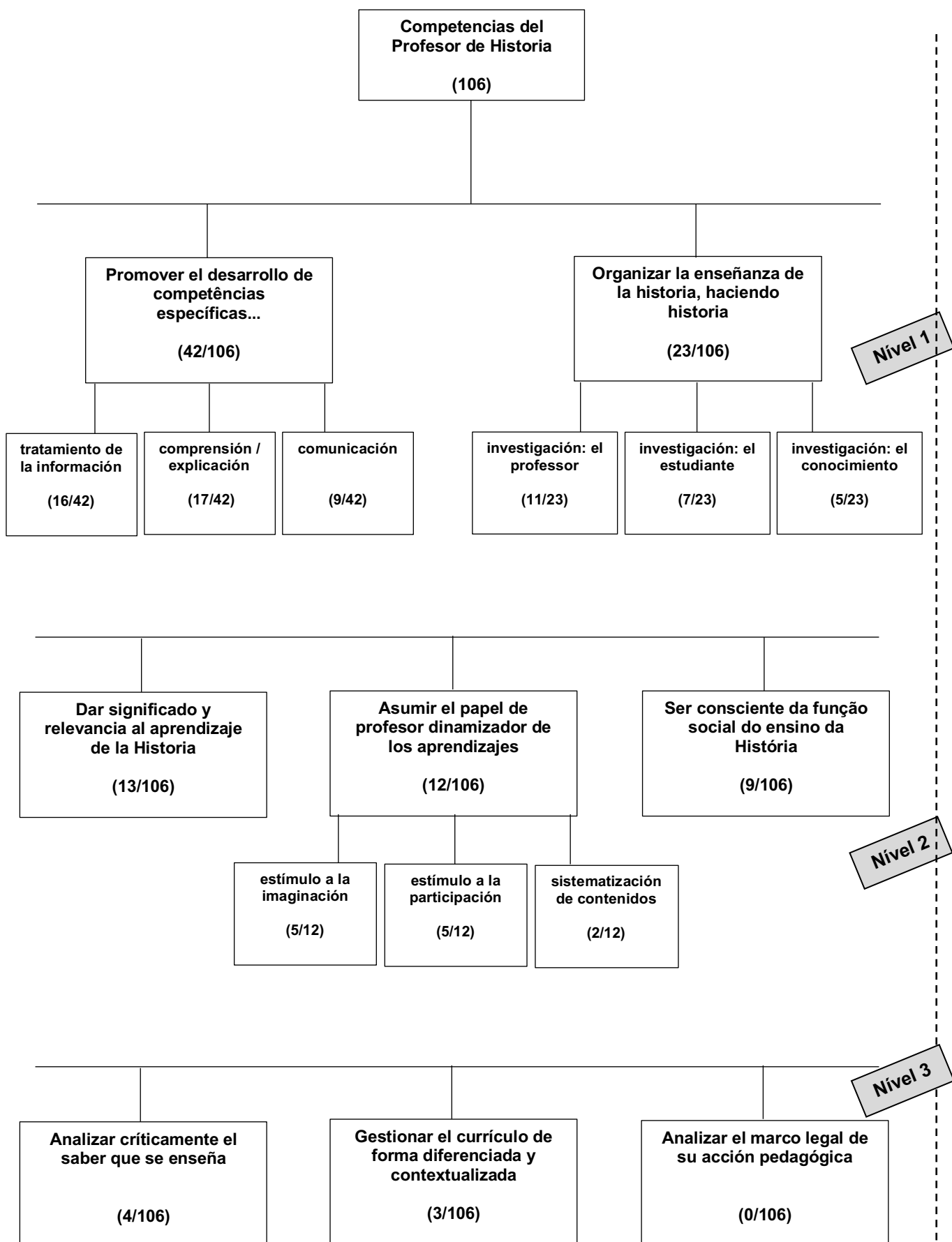


Fig. 11: Competencias para desarrollar en la formación de un maestro de Historia. Del autor.

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 *maestros* 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 maestros, 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 depois apontar 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 *maestros* 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 perspectiva de “colocar a História ao serviço de uma cidadania” que ele adjectiva 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 *maestros* 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 *maestro* 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 (10-12 anos)* – 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).

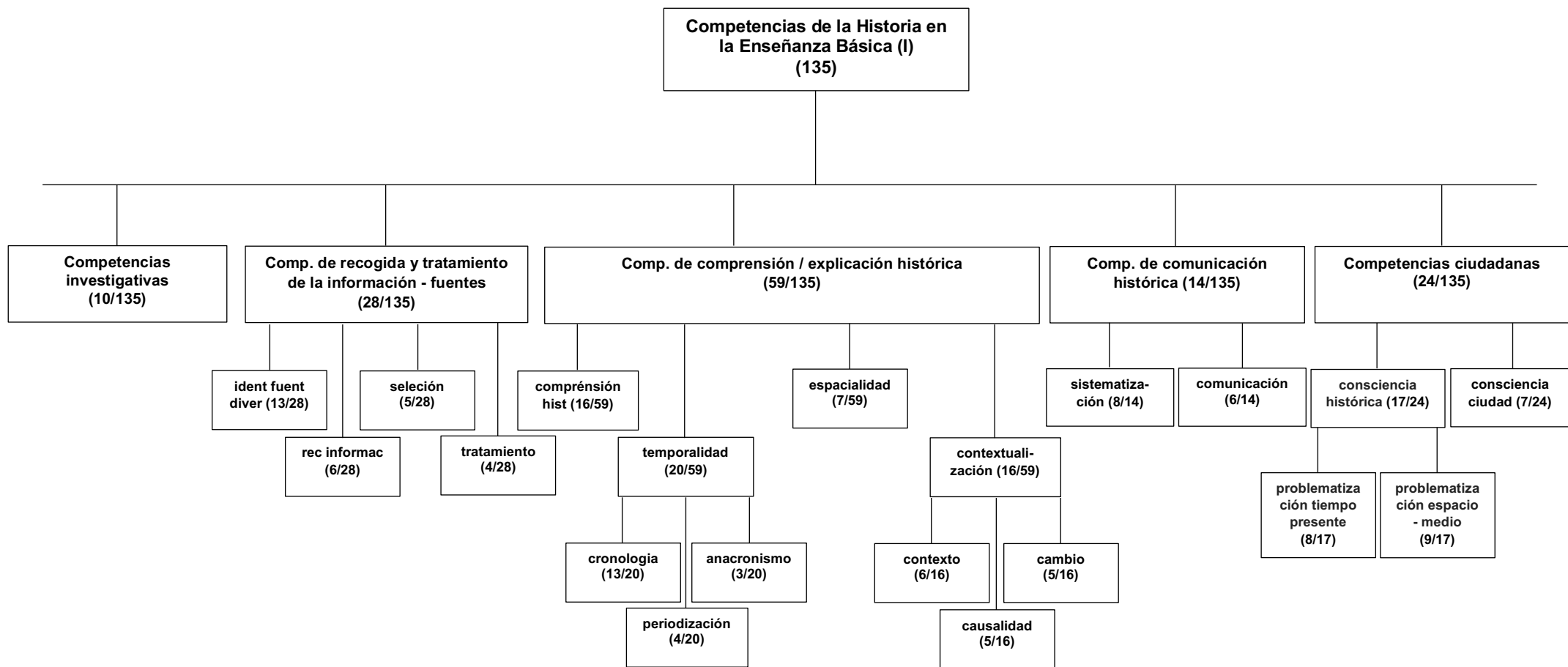


Fig. 12: Competencias de la Historia en la Enseñanza Básica (I). Del autor.

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' focam-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 dos 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 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 dos 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). Mas, 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 ensino básico (10-12 anos), quando nos encontramos a viver os novos desafios que se levantam a um mundo que já se encontra em pleno século XXI.

Optamos por definir duas categorias *á 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 Ensino Básico (10-12 anos), 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 perspetiva 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.

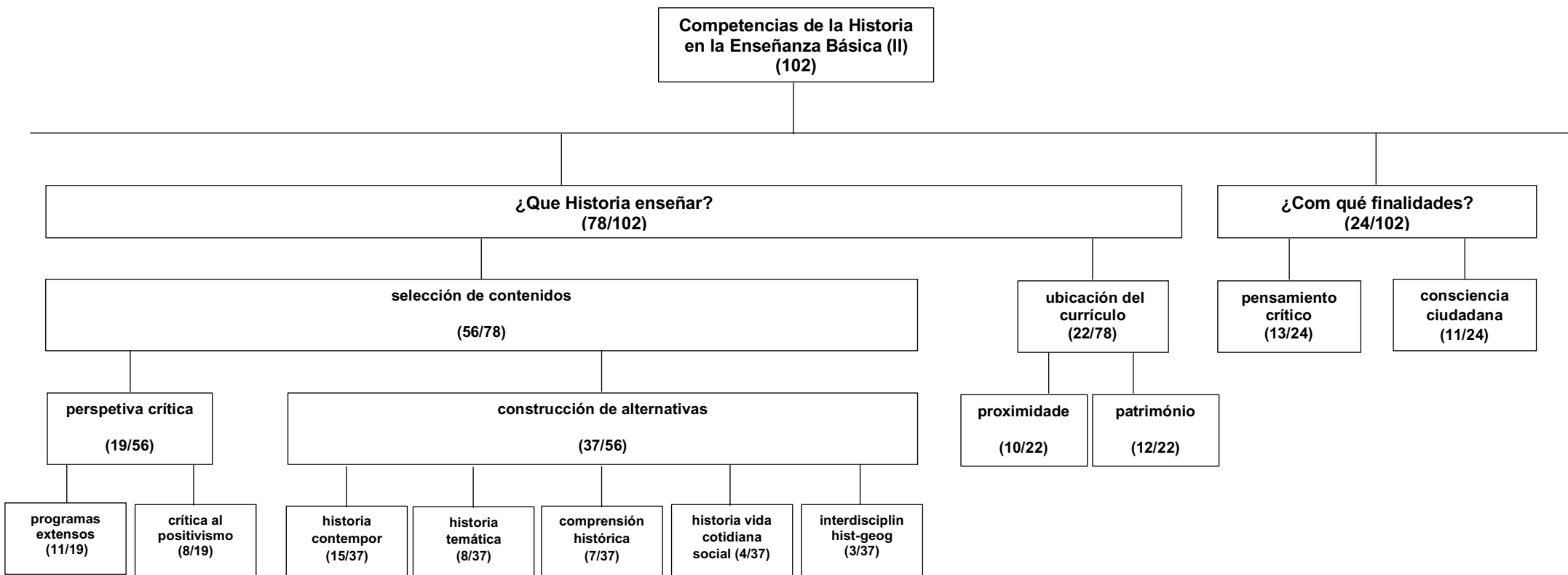


Fig. 13: Competencias de la Historia en la Enseñanza Básica (II). Del autor.

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 nos 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).

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 “ao professor trabalhar aquele problema ou aquela pergunta que desencadeia qualquer coisa” (P.2) ou oferecendo a possibilidade de dar evidências de fenómenos 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 (*Anexo B*), coloca-se-nos a necessidade de construir uma síntese das conceções dos professores 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 conceção de História que transparece da análise anteriormente realizada assenta em três vertentes, a primeira das quais assume particular relevância: **problematização do presente** (88/180).

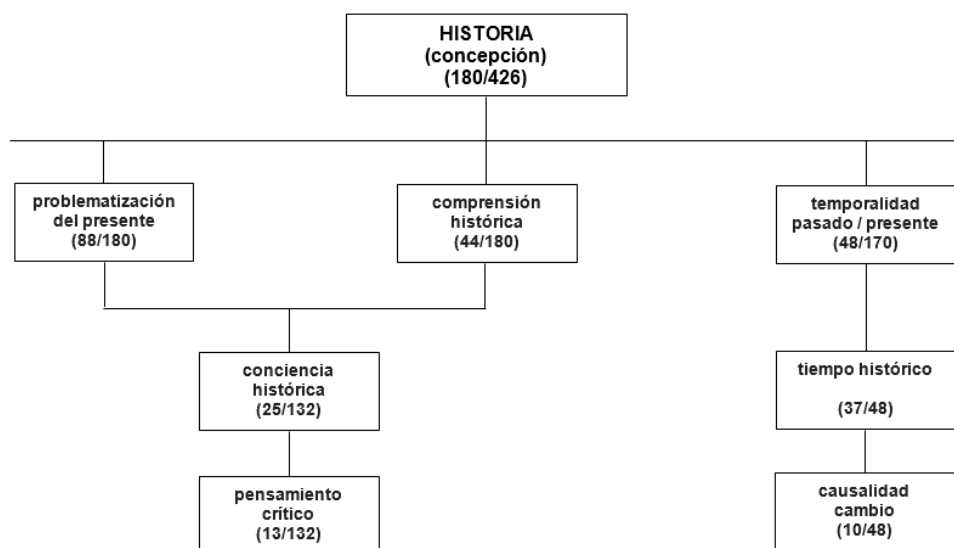


Fig. 14: Concepción de Historia de los profesores. Del autor.

Coincidindo com uma das dimensões da História identificadas na PARTE I – problematização –, esta conceção afasta-se da História factual, do positivismo oitocentista, privilegiando os processos e os significados. Embora reconhecendo que existem factos incontrovertidos, 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 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) da mobilização dos conceitos de **causalidade** e **mudança** (10/48).

Também seguindo o pensamento de Rüsen, Balseiro (2011) 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” (p. 238). 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 críticamente 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 cidadãs** (75/186).

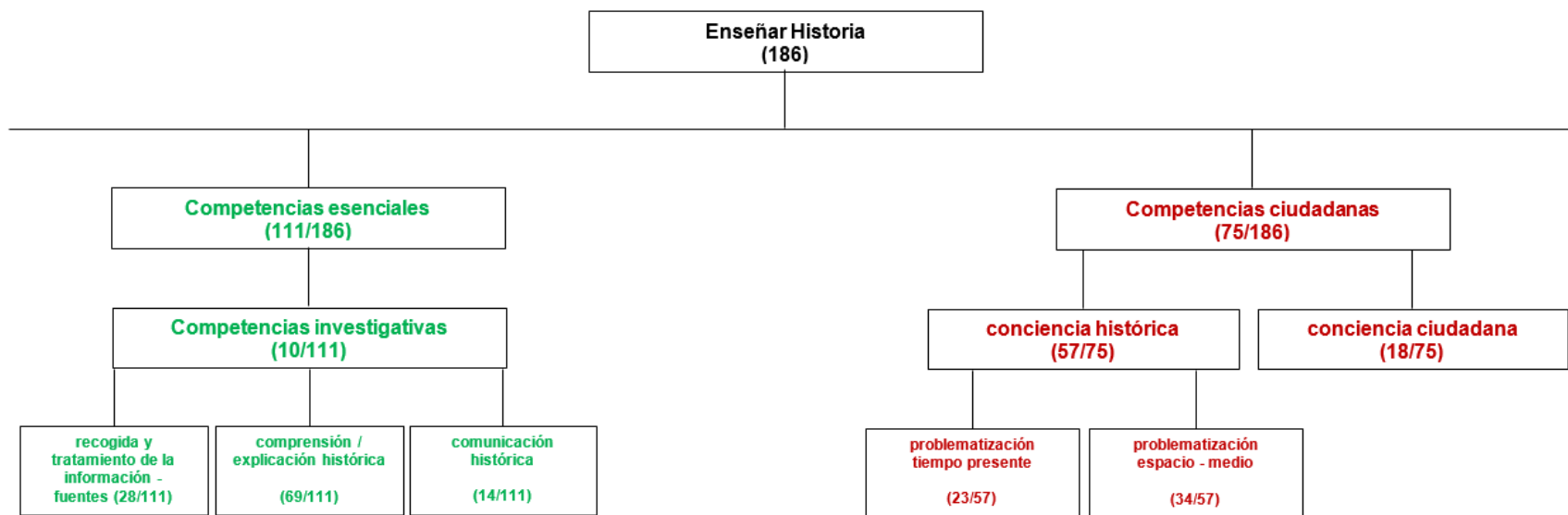


Fig. 15: Concepción de la enseñanza de la Historia de los profesores. Del autor.

No que diz respeito às competências essenciais, porque emergem do processo de construção do conhecimento histórico, são alicerçadas numa perspectiva 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 (aspecto 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 professores sobre a formação de *maestros* 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 professores da ESELx, no que respeita ao processo de formação inicial de *maestros*: 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 professores encontramos a necessidade de os futuros *maestros* 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 *maestros* 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 (2003),

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



Fig. 16: Concepción sobre la enseñanza de la Historia y formación de maestros. Del autor.

Finalizando, confirma-se que nem todas as competências por nós identificadas como fundamentais no processo da formação inicial de *maestros* 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 *maestros* de História.

En síntesis, en lo que concierne a las concepciones de Historia expresadas por los profesores, la dimensión que es claramente predominante, casi en exclusiva, es la **problematización** del pasado a partir de las interrogaciones que el presente nos coloca (Tabla 4).

Tabla 4

Áreas fuertes y débiles de las concepciones de Historia y de la enseñanza de la Historia de los profesores de la ESELx.

Áreas Dimensiones	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
... de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Problematización 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Historia total ○ Historia global • Interdisciplinaridad
... de la enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización del estudio de la historia contemporánea • Competencias investigativas • Competencias esenciales: <ul style="list-style-type: none"> ○ comprensión/explicación ○ recogida y tratamiento de la información – fuentes • Función social de la Historia: formación ciudadana • Competencias ciudadanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión crítica sobre... <ul style="list-style-type: none"> ○ las concepciones de Historia y de la enseñanza de la Historia ○ la función social de la Historia y de la enseñanza de la Historia ○ los currículos / programas • Valorización de la diversidad humana • Equilibrio en el papel reservado a las figuras individuales y colectivas
... de la formación de maestros (competencias)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. • Organizar la enseñanza de la Historia, haciendo Historia • Dar significado y relevancia al aprendizaje de la Historia • Asumir el papel de profesor dinamizador de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de la función social de la enseñanza de la Historia • Analizar críticamente el saber que se enseña • Gestionar el currículo de forma diferenciada y contextualizada • Analizar el marco legal de su acción pedagógica

Fuente: Entrevistas realizadas a los profesores de la ESELx. Del autor

La dimensión referente a la noción de **totalidad** que resulta del saber histórico, no obstante las escasas referencias a lo largo de las entrevistas al papel que el concepto de espacio desempeña en la construcción de la Historia, está casi ausente del pensamiento de los profesores. No sólo está ausente esta perspectiva de una Historia que tiene por designio abarcar el todo de la realidad social, como también está ausente una perspectiva de Historia Global, capaz de integrar en su proceso de construcción del

conocimiento un análisis multiescalar espaciotemporal que dé relevancia a las interinfluencias entre el local y el global en los acontecimientos, fenómenos y procesos históricos.

Finalmente, en cuanto a la dimensión de la **interdisciplinaridad** que hoy se presenta a la Historia como un desafío importante para su desarrollo en cuanto área del saber integrado en el campo de las Ciencias Sociales, ésta ocupa también un lugar muy residual en el pensamiento de los profesores, limitándose a las escasas referencias a la Geografía, pero silenciando otras disciplinas, como la Sociología o la Antropología. Así, cuando cuestionados sobre «la Historia», los profesores fácilmente se centran en su disciplina, manifestando claras dificultades en abrirse a las otras que integran el campo de las Ciencias Sociales.

Centrando nuestra atención en aquellas que podemos considerar como las áreas fuertes de las concepciones de los profesores, en el dominio de la Historia y de la enseñanza de la Historia, el reconocimiento de la Historia como área del conocimiento humano que incide sobre la problematización de la realidad social en una perspectiva diacrónica, de diálogo entre el pasado y el presente, ejerce también su influencia sobre sus concepciones sobre la enseñanza de la Historia y sobre las competencias a desarrollar en la formación inicial de maestros.

Continuando el análisis de la Tabla 4, este abordaje problematizador de lo real contribuye para la fundamentación, no sólo de la opción por la valorización del estudio de la Historia contemporánea, como aún de la promoción del desarrollo de competencias investigativas que se basan en la interrogación del presente/pasado. Así, para concretizar esta práctica investigativa, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es entendido como un proceso que gira alrededor del desarrollo de sus competencias esenciales, aunque los profesores tiendan a privilegiar dos de esas fases/ competencias: la comprensión/explicación histórica y la recogida y tratamiento de la información – utilización de fuentes, aunque esta última con menos expresión. Por otro lado, es aún en esta capacidad de problematización del pasado, a partir de las interrogaciones del presente que mejor se comprende el énfasis colocado en una enseñanza de la Historia con una función social bien definida, que se direcciona para la formación ciudadana de los jóvenes que frecuentan las escuelas de la Enseñanza Básica.

Coherentemente, no es de extrañar que de las ocho competencias definidas en el campo de la formación inicial de maestros de Historia, sean cuatro de ellas objeto de un interés más evidente por parte de los profesores de la ESELx, concretamente: promover el desarrollo de las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje

de la Historia; organizar la enseñanza de la Historia, haciendo Historia; dar significado y relevancia al aprendizaje de la Historia; asumir el papel de profesor dinamizador de los aprendizajes. Con una salvedad: la poca incidencia de un discurso que valore la competencia de ser consciente de la función social de la enseñanza de la Historia, la cual, debido al reducido número de referencias en los discursos de los profesores, lleva a que se coloque esta competencia en las áreas débiles de su pensamiento. De algún modo, los profesores, cuando direccionan su reflexión para la enseñanza de la Historia valoran esta función social, pero parece que tienden a olvidarla cuando centran su pensamiento en la formación inicial de maestros, lo que nos podrá indicar, de hecho, una fragilidad a tener en cuenta cuando pretendemos analizar críticamente el proceso formativo que se desarrolla en la ESELx.

También por eso se explica la escasa relevancia que asume, junto de los estudiantes, la reflexión sobre sus propias concepciones de Historia, las funciones sociales de su enseñanza y, incluso, sobre los propios currículos y programas. Además, una visión de la Historia poco abierta, tateando al mundo, cada vez más globalizado, como a las otras disciplinas de las Ciencias Sociales, por parte de los profesores, contribuye para que no se amplíen los horizontes en la dirección de una enseñanza de la Historia de valorización del Otro, y de los grupos que la Historia dominante tiende a silenciar. Esta es una perspectiva de la enseñanza de la Historia que sólo tiene a ganar cuando se abre a la contribución que otras áreas del saber social – Geografía, Sociología y Antropología – pueden ofrecer al análisis de la realidad política, económica, social y culturales que hoy somos invitados a interrogar, buscando respuestas en el pasado.

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).

Tabla 4

Áreas fuertes y débiles de las concepciones de Historia y de la enseñanza de la Historia de los profesores de la ESELx.

Áreas Dimensiones	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
... de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Problematización 	<ul style="list-style-type: none"> • Totalidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Historia total ○ Historia global • Interdisciplinaridad
... de la enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización del estudio de la historia contemporánea • Competencias investigativas • Competencias esenciales: <ul style="list-style-type: none"> ○ comprensión/explicación ○ recogida y tratamiento de la información – fuentes • Función social de la Historia: formación ciudadana • Competencias ciudadanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión crítica sobre... <ul style="list-style-type: none"> ○ las concepciones de Historia y de la enseñanza de la Historia ○ la función social de la Historia y de la enseñanza de la Historia ○ los currículos / programas • Valorización de la diversidad humana • Equilibrio en el papel reservado a las figuras individuales y colectivas
... de la formación de maestros (competencias)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de las competencias específicas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. • Organizar la enseñanza de la Historia, haciendo Historia • Dar significado y relevancia al aprendizaje de la Historia • Asumir el papel de profesor dinamizador de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de la función social de la enseñanza de la Historia • Analizar críticamente el saber que se enseña • Gestionar el currículo de forma diferenciada y contextualizada • Analizar el marco legal de su acción pedagógica

Fuente: Entrevistas realizadas a los profesores de la ESELx. Del 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 professores. 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, fenômenos 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 professores, 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 professores, 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 *maestros*.

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 professores 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 *maestros* de História, sejam quatro delas alvo de um interesse mais evidente por parte dos professores 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 professores, 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 *maestros*, 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 professores, 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.

Capítulo 7. Concepções e práticas dos futuros *maestros*

Se os professores responsáveis pela área de formação em História e Didática da História têm um papel importante a desempenhar na construção dos futuros *maestros*, 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 *maestros* de amanhã.

Por isso, propomo-nos conhecer (1) as suas concepções quando iniciam o mestrado em ensino na ESELx, que os habilita a serem *maestros*; (2) o modo como concebem o ensino da História, através das planificações das aulas que lecionam; (3) os resultados do seu desempenho, observados pelos professores 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 MEBPHGP. 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 (*Anexo E*).

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 MEBPHGP.

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

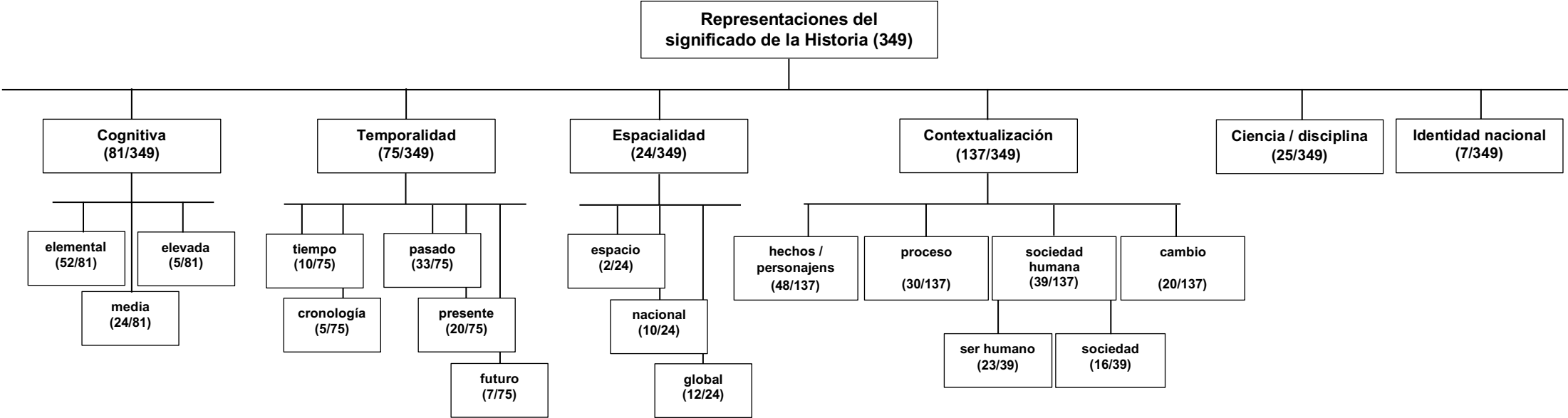


Fig. 17: Representaciones del significado de la Historia. Del autor.

No que diz respeito ao primeiro objetivo – *presentar sus representaciones sobre el significado de la Historia* – 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 MEBPHGP, são três as principais dimensões que a sua conceção 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 conceções 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 conceções 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 do GEB, ao longo de três anos. A segunda dimensão aglutina as perspetivas **temporal** e **espacial**, privilegiando a 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 conceções e práticas do ensino da unidade curricular da *História e Geografia de Portugal* I e II, do GEB. Todavia, surge neste estudo com relevância bastante para que seja possível assumirmos a existência de uma dimensão espaciotemporal na conceção 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, mas reconhecendo-o como 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 reconhecida apenas na 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 reconhecem como associados 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 las finalidades de la enseñanza de la Historia* – 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 concepções de História, já apresentadas anteriormente, e as concepções 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 concepção 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 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 associadas ao 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 concepção 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), presente (17/49) e futuro (7/49).

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 concepções 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).

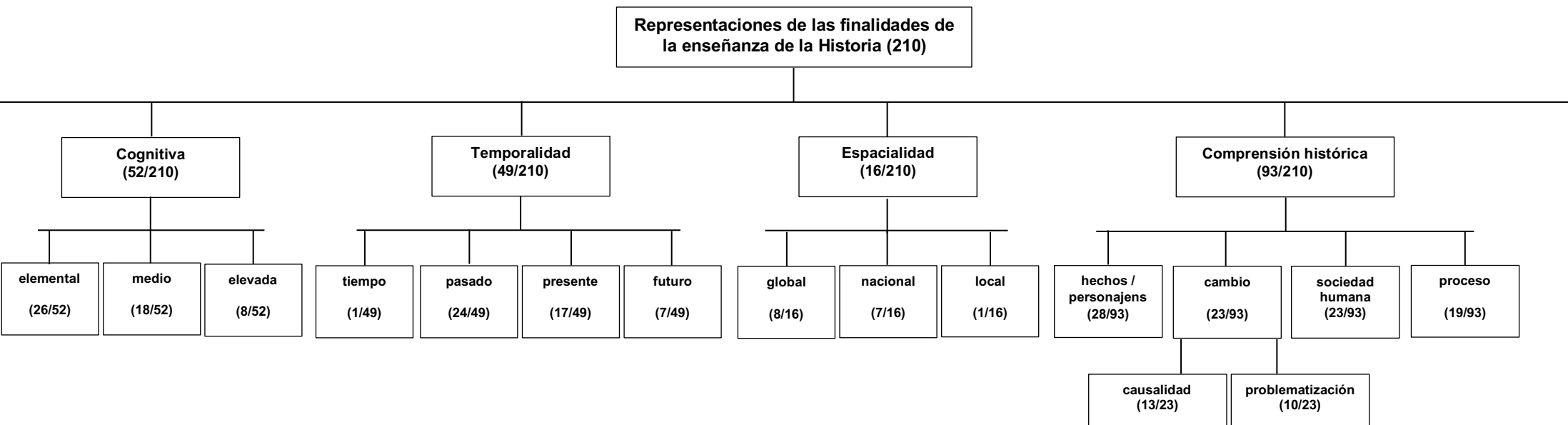


Fig. 18: Representaciones de las finalidades de la enseñanza de la Historia. Del autor.

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

Uma derradeira palavra para a pouca expressividade que a perspectiva nacional ocupa, quer nas concepções de História, quer nas concepções 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).

Tabla 5
Aspectos esenciales de las concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de ESELx.

Concepciones	Aspectos esenciales
... de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la historia como proceso de cambio. • Identificación de las sociedades humanas como objeto del conocimiento histórico. • Centralidad de la dimensión temporal en un pasado explicativo del presente y prospectivo del futuro. • Equilibrio entre las escalas nacional y global en la dimensión espacial de los fenómenos humanos. • Reconocimiento de los procesos cognitivos, como tendencialmente elementales.
... de las finalidades de la enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización de los procesos de cambio en la enseñanza de la historia. • Desarrollo de las relaciones de causalidad. • Aproximación a la enseñanza de la historia, desde una perspectiva problematizadora de los fenómenos. • Asociación de la dimensión temporal a una perspectiva cronológica. • Inclusión de la escala local para el estudio de los fenómenos históricos. • Reconocimiento de los procesos cognitivos, como tendencialmente elementales.

Fuente: Encuesta por cuestionario dirigido a los estudiantes de primer año del MEBPHGP. Del 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 do GEB. 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 *maestros* das escolas onde realizam os seus estágios profissionais, mobilizam as suas conceções 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 – a 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 MEBPHGP em escolas do 2.º CEB. A duração das aulas observadas variou entre os 45 e os 150 minutos²⁴. 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 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). Em anexo, podem ser consultadas cinco dessas planificações, que ajudam a ilustrar o trabalho realizado pelos estudantes (**Anexo K**).

No ponto seguinte deste capítulo iremos proceder à análise da prática, com base nas observações realizadas.

²⁴ 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.

Tabla 6

Distribución de las planificaciones de 14 clases de HGP de los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.

Duración Año	45 min.	50 min.	90 min.	100 min.	150 min.	Total
5.º año	3	2	2			7
6.ª año	2	1	1	2	1	7
Total	5	3	3	2	1	14

Fuente: Planificaciones de los estudiantes, realizadas durante la Práctica de Enseñanza Supervisada. Del autor.

A análise realizada sobre as concepções de ensino da História nos estudantes que se encontram a terminar o MEBPHGP, a partir das planificações que desenharam para as suas aulas, incide sobre dois grandes domínios: o primeiro centrado nos níveis cognitivos que as planificações apresentam, como uma exigência definida a partir dos objetivos específicos de cada aula planificada; o segundo 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.

As planificações que os estudantes, a terminar o MEBPHGP, desenharam para as suas aulas pode, pois, fornecer-nos indicadores acerca das suas concepções 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 definição bidimensional dos 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 y 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 os alunos aprendem e a natureza do conhecimento.

Quando as suas perspetivas de aprendizagem se baseiam na aquisição de conhecimento, os professores, por vezes, tendem a privilegiar um tipo de processo cognitivo nas suas aulas, que se designa por “Recordar” (Mayer, 2002).

Neste sentido, uma planificação em que os objetivos de aprendizagem são definidos recorrendo predominantemente a verbos como reconhecer, identificar, localizar, 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).

A aprendizagem envolve a aquisição de conhecimento, 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 y DiDonato-Barnes, 2013).

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).

Ensaçando uma aproximação destes níveis ao caso concreto do ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e, mais concretamente, da História, podem-se entender aqueles 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, reconhecemos 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.

Tabla 7
Objetivos específicos / niveles cognitivos en las planificaciones de 14 lecciones de HGP enseñadas por los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.

Planificaciones		Objetivos Específicos														TOTALES				
		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		%		
Niveles cognitivos	Elementar	Reconocer	1	2		1	1	2	3			5				15	44	90	45,83	93,75
		Conocer				2	3	2		1	1			1		10				
		Identificar		1				1				4			1	7				
		Referir									2	1				3				
		Indicar									1			1		2				
		Delimitar										1				1				
		Rever			1											1				
		Subrayar											1			1				
		Leer												1		1				
		Describir													1	1				
	Comunicar													1	1					
	Registrar													1	1					
	Medio	Participar						1	1	1	1			1	3	8				
		Relacionar						1						3	3	7				
		Comprender	1				1		1	1						4				
		Localizar		1								1			2	4				
		Distinguir	1	1		1										3				
		Caracterizar						1			1	1				3				
		Intervenir							1	1						2				
	Interpretar						1								1					
	Comparar	1													1					
Elevado	Producir							1	1	1	1	1			5					
	Analizar			1				1							2					
	Movilizar							1	1						2					
	Descubrir			1											1					
	Organizar			1											1					
	Emitir (opinión)											1			1					
	Utilizar							1							1					
Saber-estar	Respetar			1							1				2					
	Compartir						1	1							2					
	Colaborar										1				1					
	Cooperar												1		1					
Totales															96	96	96	100,0	100,0	

Fuente: Planificaciones de los estudiantes, realizadas durante la Práctica de Enseñanza Supervisadas. Del autor.

Uma última palavra para um pequeno conjunto de objetivos (cerca de 6%) que remete, fundamentalmente, para o saber-estar, o qual só poderia adquirir uma maior expressão (particularmente relevante quando se tem a intenção de assumir o ensino da História enquanto disciplina que tem um papel a desempenhar na formação cidadã dos alunos) se o processo de ensino e aprendizagem da História se orientasse mais no sentido de uma História construída e não de uma História memorizada.

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 planejado; 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:

- 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* (**Anexos K2, K4 e K5**).

Tabla 8
Dominios de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia en las planificaciones de los estudiantes del MEBPHGP de ESELx en 2017-2018.

Planificaciones	Competencias Específicas de la Historia					Métodos de Enseñanza					Recursos																		
	Recogida y tratamiento de la información	Comprensión Histórica			Comunicación Histórica (oral / escrita)	Participación de los alumnos	Exposición oral: maestro	Debate	Trabajo de Grupo	Actividades Investigativas	Recursos Audiovisuales					Fuentes					Recursos (Informativos)			Organización de la Información					
		Contextualización	Espacialidad	Temporalidad							Video	PPT	Audio	Cuadro Interactivo	Plataforma on-line / E-manual	Fuentes Cartográficas	Fuentes Primarias	Fuentes iconográficas	Datos Estadísticos	Testimonio personal	Libro de Texto	Texto narrativo	Fichas informativas	Esquemas conceptuales	Friso Cronológico				
Planif. 1	1	5	4			1	1				2				1														
Planif. 2	1	1	2	5		3					2				2					1	1							2	
Planif. 3	1	2	1	2	3	2	1					1		2						1	1							2	
Planif. 4	1	1	1			1	1					1			1		1			1									
Planif. 5	9				1	6	1		1		2					3	5		1	2									
Planif. 6	4	2				5	4					4				1	1	1		4							2		
Planif. 7	4	3			1	1	3	2	1	1		1				2	1			2							1		
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									1					2		1							
Planif. 11	1	1		1	2	1	1		1											2		1							
Planif. 12	1				1				1							1													
Planif. 13	2	1			1	2	1		1					1	1					1		1							
Planif. 14	1	1	1	1		4					2				2	1													
Totales	29	21	10	9	10	34	15	6	5	1	14	7	2	2	2	10	9	8	1	1	18	4	3	5	4				
	79					60					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			100,00					

Fuente: Planificaciones de los estudiantes, realizadas durante la Práctica de Enseñanza Supervisadas. Del autor.

Num segundo plano, a preocupação dos estudantes dirige-se para a promoção das capacidades de “recolha e tratamento da informação – utilização de fontes” (**Anexos K2, K3, K4, K5**). Uma nota a destacar é o facto desta competência essencial ser a única que está presente em todas as planificações analisadas.

A competência da “comunicação em História” é aquela que merece menor atenção da parte dos estudantes (**Anexo K3**).

Considerando que esta perspetiva do ensino e aprendizagem da História, numa lógica de desenvolvimento destas três competências, tem feito parte do processo formativo dos estudantes do MEBPHGP 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 e pela pressão colocada sobre os estudantes, por parte dos *maestros* que os acolhem, no sentido de 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 *maestros* 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 *maestros* 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 *maestro* 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 um forte investimento 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 (**Anexos K2 e K4**). Todavia mantêm-se longe de uma prática docente que promova aprendizagens mais ativas e de caráter 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 (**Anexos K1 e K3**) e apresentações em PPT (**Anexos K2 e K4**);
- (ii) fontes de informação para recolha, seleção e análise, repartidas por fontes cartográficas (**Anexo K1**), fontes primárias escritas (**Anexos K3, K4 e K5**) e por fontes iconográficas (**Anexos K3, K4 e K5**), frequentemente retiradas do manual dos alunos;
- (iii) materiais informativos, nomeadamente pequenos textos narrativos ou apontamentos escritos, muitas vezes elaborados pelos futuros *maestros*, não obstante o destaque ir, em primeiro lugar, para o uso do manual, o livro adotado pela escola para todas as classes e alunos (**Anexos K2, K4 e K5**);
- (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 (**Anexos K6 e K7**), ou a construção de barras cronológicas (**Anexos K1 e K2**).

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 mais expositivo, apelando à memorização, e menos

construído, afastando os alunos de uma prática problematizadora da realidade social (Tabela 9).

Tabla 9

Concepciones de los estudiantes del 2º año MEBPHGP, en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018, en la planificación de su práctica docente.

Registros positivos	Debilidades
Desarrollo de las competencias esenciales...	... desvalorización de la "comunicación en historia" ... frágil enfoque a la dimensión espaciotemporal de los fenómenos y procesos históricos
Participación de los alumnos en la construcción de la narrativa histórica construida en la clase...	... centrada en el profesor ... movilizando niveles cognitivos elementales que apelan a la memorización
Uso de recursos visuales (vídeo, fotografía, diseño, mapas...	... registrándose el predominio del uso del manual escolar

Fuente: Planificaciones de las aulas de la asignatura de *História e Geografia de Portugal* de los estudiantes del 2.º año del MEBPHGP, en contextos de Intervención Educativa en 2.º CEB, en 2017/2018. Del autor.

7.3. Da planificação à prática: as 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 maestros. 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 (**Anexo C**), 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.

Tabla 10

Competencias movilizadas por los estudiantes del 2º año MEBPHGP, en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.

Identificar las competencias esenciales de la Historia movilizadas para la clase

Recogida, selección y tratamiento de la información (fuentes)

Fuentes escritas primarias	10
Fuentes escritas secundarias	11
Fuentes estadísticas e numéricas	2
Fuentes monumentales	1
Fuentes icónicas e imagen	21
Fuentes orales	0

Fuentes do manual	17
Otras fuentes	17

Envolver a los alumnos en la identificación de las principales informaciones / datos / mensajes	22
Promueve la reflexión sobre los datos en análisis	14
Moviliza otros conocimientos / conceptos para el análisis de la fuente	8

Comprensión histórica

Contextualización

Contexto de los fenómenos	17
Narrativa histórica	13
Personajes históricos	12

Temporalidad

Barra cronológica	10
Tabla cronológica	3
Unidades de tempo	7

Espacialidad

Localización de lugares en el mapa	7
Espacialización de los fenómenos históricos	8

Recursos de la dimensión espacial

Mapas de ciudades, región, país, continente	6
Planisferio	1
Globo	0
Mapas temático-históricos	7
Atlas históricos	0

Comunicación en Historia

Oral

respuesta a las preguntas	24
presentación de producciones de los alumnos	8
debates	9
otra:	4

Escrita

síntesis	3
respuesta a preguntas abiertas	3
producciones de textos escritos en grupo	5
producciones de textos escritos individuales	2

Fuente: Fichas de observación en la clase de la asignatura de *História e Geografia de Portugal* de los estudiantes de 2.º año MEBPHGP en contextos de intervención educativa en el 2.º CEB en 2017/2018 (Cf. anexo C). Del autor.

A primeira constatação que importa registrar 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, 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 *maestros*/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 suscitem a participação da turma, de modo a garantir momentos expositivos construídos em 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. Mas, também não podemos deixar de considerar as limitações desta estratégia que não é suficiente para cumprir uma prática docente que promova 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 MEBPHGP. 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 *maestro*/estudante, oferecendo às aulas uma dinâmica que reduz o impacte de um método expositivo, exclusivamente centrado no discurso do maestro.

Apesar desta 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).

No seguimento do que vínhamos chamando a atenção sobre o incentivo aos alunos para participarem na construção da narrativa da aula com o *maestro*, 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.

Tabla 11

Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (observación de la práctica docente), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.

Reconocer principios didácticos

recurre a los conocimientos previos	13
moviliza experiencias y vivencias de los alumnos	9
integra la vida cotidiana en la enseñanza-aprendizaje	4
se relaciona con los problemas del presente	9
promueve la reflexión crítica	9
moviliza acontecimientos / recursos del medio local	2
involucra a los alumnos en la investigación de información	18
promueve el respeto por el Otro	12

Fuente: Fichas de observación en la clase de la asignatura de *Historia e Geografía de Portugal* de los estudiantes de 2.º año MEBPHGP en contextos de intervención educativa en el 2.º CEB en 2017/2018 (Cf. anexo C). Del autor.

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 *maestro* 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 estruturado como estes momentos ocorreram nas aulas observadas, não deixam de ser um sinal positivo que é identificado na formação de futuros maestros 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 *maestros/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 *maestro*, 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 *maestros* 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 (*grado e master*).

7.4. Estudantes: representações das suas práticas

Recorrendo ao mesmo instrumento de recolha da informação que foi utilizado para a observação das aulas (*Anexo C*), foi pedido aos alunos 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 os estudantes 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 narrativas construídas pelos futuros maestros na sala de aula, enquadrando os eventos, os fenómenos e as personagens históricas constituíram o fundamental dos momentos de exposição oral, partindo do professor, embora recorrendo ao diálogo com os alunos.

Tabla 12

Competencias movilizadas por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (autoevaluación de los estudiantes), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.

1- nada; 2- poco; 3- frecuente; 4- muy frecuente

Identificar las competencias esenciales de la historia movilizadas para la clase

Recogida, selección y tratamiento de la información (fuentes)	Media
Fuentes escritas primarias	2,7
Fuentes escritas secundarias	3,4
Fuentes estadísticas e numéricas	2,1
Fuentes monumentales	2,0
Fuentes icónicas e imagen	3,9
Fuentes orales	1,9
Fuentes do manual	3,7
Otras fuentes	2,3
Involucrar a los alumnos en la identificación de las principales informaciones / datos / mensajes	3,6
Promueve la reflexión sobre los datos en análisis	3,1
Moviliza otros conocimientos / conceptos para el análisis de la fuente	3,3
Comprensión histórica	
Contextualización	
Contexto de los fenómenos	3,7
Narrativa histórica	3,4
Personajes históricos	3,0
Temporalidad	
Barra cronológica	2,7
Tabla cronológica	1,3
Unidades de tempo	2,3
Espacialidad	
Localización de lugares en el mapa	3,1
Espacialización de los fenómenos históricos	3,0
Recursos de la dimensión espacial	
Mapas de ciudades, región, país, continente	3,0
Planisferio	1,9
Globo	1,0
Mapas temático-históricos	2,1
Atlas históricos	1,3
Comunicación en Historia	
Oral	
respuesta a las preguntas	3,7
presentación de producciones de los alumnos	2,3
debates	1,9
otra:	
Escrita	
síntesis	3,0
respuesta a preguntas abiertas	3,3
producciones de textos escritos en grupo	1,9
producciones de textos escritos individuales	1,7

Fuente: Cuestionario de autoevaluación de las prácticas a los estudiantes en contextos de Intervención Educativa en el 2.º CEB, en 2017/2018 (Cf. Anexo G). Del autor.

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 *maestros*, 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).

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”.

Tabla 13

Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año del MEBPHGP (autoevaluación de los estudiantes), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.

Reconocer principios didácticos

recurre a los conocimientos previos	3,6
moviliza experiencias y vivencias de los alumnos	3,4
integra la vida cotidiana en la enseñanza-aprendizaje	3,1
relaciona con los problemas del presente	3,3
promueve la reflexión crítica	3,3
moviliza acontecimientos / recursos del medio local	2,7
involucra a los alumnos en la investigación de información	2,6
promueve el respeto por el Otro	4,0

Fuente: Cuestionario de autoevaluación de las prácticas a los estudiantes en contextos de Intervención Educativa en el 2.º CEB, en 2017/2018 (Cf. Anexo G). Del autor.

Ensaïando 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).

Ao compararmos os resultados que se obtêm a partir da observação das aulas e da autoavaliação dos estudantes, constata-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.

Tabla 14

Principios pedagógico-didácticos seguidos por los estudiantes del 2º año MEBPHGP (comparación entre la observación y la autoevaluación), en contextos de Intervención Educativa en el 2º CEB, en 2017/2018.

Reconocer principios didácticos

	Observación das aulas	Autoevaluación de los Estudiantes
recurre a los conocimientos previos	2	2
moviliza experiencias y vivencias de los alumnos	4	3
integra la vida cotidiana en la enseñanza-aprendizaje		
relaciona con los problemas del presente	4	4
promueve la reflexión crítica	4	4
moviliza acontecimientos / recursos del medio local		
involucra a los alumnos en la investigación de información	1	8
promueve el respeto por el Otro	3	1

Fuente: Fichas de observación en la clase y cuestionario de autoevaluación de las prácticas a los estudiantes en contextos de Intervención Educativa en el 2.º CEB, en 2017/2018 (Cf. Anexos C y G). Del autor.

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 *maestros*, 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 *maestros*, compensada pelo diálogo com os alunos e o 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 MEBPHGP, 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, participando na sessão que decorreu numa sala de aula da ESELx. Este momento de reflexão foi preparado com a construção de um guião (**Anexo F**) e a sua concretização ficou registada em vídeo e áudio, tendo o diálogo sido transcrito para permitir a análise de conteúdo das diferentes intervenções (**Anexo L**).

Com o primeiro objetivo definido para a realização deste grupo focal, pretendia-se *reconocer las concepciones de Historia en el ejercicio de las prácticas en el 2.º CEB (10-12 años)*. 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 MEBPHGP 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 conceções dos futuros *maestros*. Abre-se então a hipótese de se registar uma interinfluência entre as práticas de ensino, o aprofundamento do conhecimento didático da disciplina e a conceção 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 y Anguera, 2014). Mas, 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 varável essencial para ler, interpretar e agir sobre a realidade de hoje.

A segunda dimensão reforçada na conceção 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 da 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 são o resultado 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 las competencias de Historia privilegiadas en las prácticas 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”, que um 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 fenómenos históricos que se encontravam a ser trabalhados na sala de aula: “deu-se mais prioridade à compreensão histórica” (A1) e “nós ficámos 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 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 MEBPHGP, se disponibiliza no campo da Didática da História.

O terceiro objetivo pretendia *identificar las principales finalidades de la enseñanza de la Historia*. 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). Finalmente, a quarta finalidade, muito sublinhada pelos estudantes, que 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 y 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 y 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 y Castro, 2018, p. 601).

O quarto e último objetivo do grupo focal foi o de *identificar los contenidos que deben ser privilegiados en la enseñanza de la Historia, hoy*. 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, para alunos entre os 10 e os 12 anos.

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 *maestros* de 1.º CEB (6-10 anos), 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 da 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 perspetiva 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. Isto 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 (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 o contributo do ensino e aprendizagem da História na formação cidadã dos alunos.

Para os quatro estudantes que se encontravam a finalizar o MEBPHGP, participantes no grupo focal, a História deixou de ser vista como a “ciência que estuda o

passado”, para passar a ser um domínio científico 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 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 MEBPHGP 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 *maestros*, 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 contribua 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 simples 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 de desenvolver o pensamento histórico nos alunos do ensino básico tem sido uma das áreas de investigação assumida pelos investigadores da Didáctica das Ciências Sociais e História. De acordo com alguns autores (Seixas, 2001; Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010; Facal, Carrasco, Martínez y Cuevas, 2017), o esquema conceptual que define as competências do pensamento histórico remete para quatro dimensões de conceitos (Fig. 20):

- consciência histórico-temporal;
- representação da História;
- empatia histórica;
- interpretação histórica.

A primeira dimensão conceptual que podemos analisar é a que diz respeito à **consciência temporal histórica**. 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.

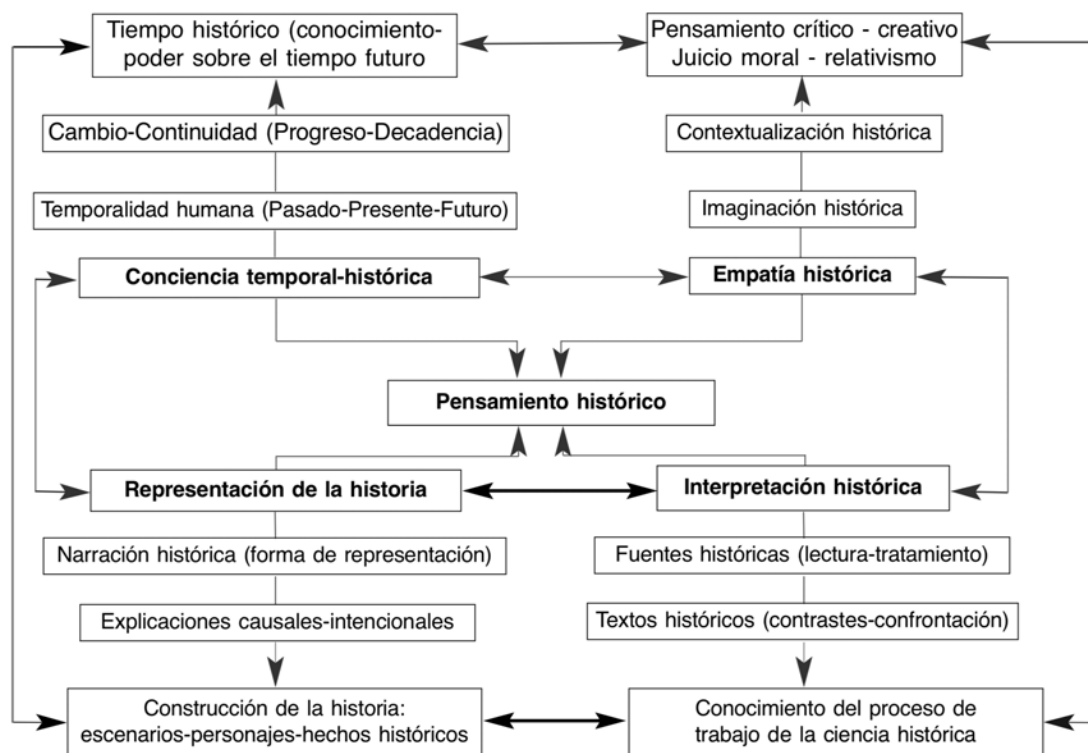


Fig. 19: Esquema conceptual: pensamiento histórico.
Fuente: Santisteban, González y Pagès, 2010, p. 117.

Deste modo, os estudantes, durante a sua prática docente, raramente promoveram o exercício de estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro, estando 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 *maestros* 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) 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” (pp. 45-46).

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 y 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 emergia 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 *maestros* 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.

En síntesis, en lo que concierne a las concepciones de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo es relevante señalar las líneas de evolución de su pensamiento y la forma como se refleja en el desempeño de la práctica docente. Aunque reconociendo algunas limitaciones a los datos recogidos, principalmente en la realización del grupo focal, donde nos gustaría tener más estudiantes a participar, de modo a garantizar una muestra más significativa, las cinco técnicas de recogida de la información que han sido movilizadas en momentos diferentes – encuesta inicial, análisis de las planificaciones, observación de las prácticas, autoevaluación y grupo focal – nos ofrecen una riqueza de datos que nos permiten tener alguna seguridad en las notas conclusivas que nos atrevemos a avanzar en este momento (Tabla 15).

Tabla 15
Concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de la ESELx (2016-2018) y su relación con la práctica docente.

Concepciones	Características	Práctica docente
... de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización de la dimensión de la comprensión histórica, principalmente en sus dimensiones de temporalidad • Reconocimiento de la Historia como proceso de cambio. • Identificación de las sociedades humanas como objeto del conocimiento histórico. • Centralidad de la dimensión temporal en un pasado explicativo del presente y prospectivo del futuro. • Reconocimiento de los procesos cognitivos, como tendencialmente complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias esenciales más valoradas son la recogida y tratamiento de la información y la comprensión histórica. • No se confirma una valorización de la escala global en la dimensión espacial de los fenómenos humanos. • Tendencia para privilegiar los hechos y los personajes, en detrimento de los procesos. • Práctica docente que estimula, fundamentalmente, procesos cognitivos elementales.
... de las finalidades de la enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las competencias esenciales de la enseñanza y aprendizaje de la Historia • Valorización de los procesos de cambio (causalidad) en la enseñanza de la Historia. • Inclusión de la escala local para el estudio de los fenómenos históricos. • Equilibrio entre procesos cognitivos simples y elevados. • Abordaje a la enseñanza de la Historia, partiendo de una perspectiva problematizadora de los fenómenos. • Desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica. • Contribución de la Historia para la formación ciudadana de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de la "comunicación en Historia" • Frágil abordaje a la dimensión espaciotemporal de los fenómenos y procesos históricos. • Asociación de la dimensión temporal a una perspectiva cronológica. • Los contenidos del programa escolar, alrededor de la historia nacional, inhiben un abordaje global de los fenómenos. • Preferencia por niveles cognitivos elementales que favorecen una enseñanza memorizada. • Dificultades en la construcción de una relación entre el Pasado y la problematización del presente. • Prácticas centradas en el profesor, pero estimulando la participación de los alumnos (interacción profesor-alumno). • Predominio del uso del manual escolar. • No es clara la existencia de una práctica que estimule la contribución de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la formación ciudadana de los alumnos.

Fuente: Del autor.

De la lectura de este cuadro síntesis, quedan claras algunas de las líneas de evolución de las concepciones de los estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo en la ESELx, mereciendo, en este aspecto, que sean destacadas algunas ideas que nos abren la puerta a la reflexión sobre los cambios a introducir en las prácticas de enseñanza de la Didáctica de la Historia:

- de una concepción de Historia, más centrada en hechos y acontecimientos, se ha pasado a una Historia que valora los procesos de cambio;
- la relevancia de los hechos y de los “personajes históricos” se ha transferido para el ser humano y las sociedades humanas;
- la Historia que estudia el pasado ha evolucionado para una Historia que sepa conjugar el pasado con el presente y, hasta, con el futuro;
- las finalidades de la enseñanza de la Historia han ganado un nuevo significado, reforzándose un pensamiento que apunta para la necesidad de problematizar la realidad social.

Al final de su proceso formativo, los estudiantes consideran que el núcleo fundamental de la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe incluir contenidos que faciliten (i) la problematización del Presente; (ii) la formación ciudadana; (iii) un abordaje integrado del currículo (interdisciplinaridad y totalidad).

Sin embargo, continúa a existir un abordaje poco explícito y poco sistemático de las competencias esenciales, lo que traduce fragilidades e inconsistencias en la concepción de una enseñanza y aprendizaje de la Historia en una perspectiva de desarrollo de aquellas competencias. También las prácticas de enseñanza de la Historia se encuentran aún lejos de promover, con intencionalidad, el desarrollo del pensamiento histórico, en todas sus dimensiones conceptuales.

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).

Tabla 15
Concepciones de Historia y de las finalidades de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de la ESELx (2016-2018) y su relación con la práctica docente.

Concepciones	Características	Práctica docente
... de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Valorización de la dimensión de la comprensión histórica, principalmente en sus dimensiones de temporalidad • Reconocimiento de la Historia como proceso de cambio. • Identificación de las sociedades humanas como objeto del conocimiento histórico. • Centralidad de la dimensión temporal en un pasado explicativo del presente y prospectivo del futuro. • Reconocimiento de los procesos cognitivos, como tendencialmente complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias esenciales más valoradas son la recogida y tratamiento de la información y la comprensión histórica. • No se confirma una valorización de la escala global en la dimensión espacial de los fenómenos humanos. • Tendencia para privilegiar los hechos y los personajes, en detrimento de los procesos. • Práctica docente que estimula, fundamentalmente, procesos cognitivos elementales.
... de las finalidades de la enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las competencias esenciales de la enseñanza y aprendizaje de la Historia • Valorización de los procesos de cambio (causalidad) en la enseñanza de la Historia. • Inclusión de la escala local para el estudio de los fenómenos históricos. • Equilibrio entre procesos cognitivos simples y elevados. • Abordaje a la enseñanza de la Historia, partiendo de una perspectiva problematizadora de los fenómenos. • Desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica. • Contribución de la Historia para la formación ciudadana de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorización de la "comunicación en Historia". • Frágil abordaje a la dimensión espaciotemporal de los fenómenos y procesos históricos. • Asociación de la dimensión temporal a una perspectiva cronológica. • Los contenidos del programa escolar, alrededor de la historia nacional, inhiben un abordaje global de los fenómenos. • Preferencia por niveles cognitivos elementales que favorecen una enseñanza memorizada. • Dificultades en la construcción de una relación entre el Pasado y la problematización del presente. • Prácticas centradas en el profesor, pero estimulando la participación de los alumnos (interacción profesor-alumno). • Predominio del uso del manual escolar. • Dificultad en identificar la existencia de una práctica que estimule la contribución de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la formación ciudadana de los alumnos.

Fuente: Del 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:

- 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.

Capítulo 8. Concepções e práticas nas escolas básicas (10-12 anos) – *maestros* 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 ensino básico (10-12 anos).

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 os *maestros* estão longe de se sentirem suficientemente 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 *maestros* disponíveis para acolher os estágios pedagógico-didáticos, onde os estudantes do MEBPHGP realizem a iniciação à prática docente. Também por isso, foi com muita dificuldade que se obtiveram respostas ao questionário que se distribuiu pelos *maestros* de História. Os 17 questionários recebidos só foram possíveis devido aos contactos estabelecidos com os *maestros* 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 *maestros*. Assim, optámos também por ensaiar uma aproximação ao estudo sobre o pensamento dos alunos de 10-12 anos, os quais, em última análise, representam o centro de todo o nosso trabalho, como docentes e investigadores.

8.1. A História na escola básica: os *maestros*

Os 17 *maestros* que responderam ao inquérito por questionário (*Anexo M*) sobre as suas concepções de História e práticas de ensino lecionam na região de Lisboa, em escolas que, nos últimos anos, disponibilizaram-se para acolher os estudantes da ESELx.

Destes *maestros*, 14 são do sexo feminino e três do sexo masculino, realidade que não causa qualquer surpresa pois a profissão docente, em Portugal, encontra-se maioritariamente ocupada por mulheres.

Com uma idade média que se aproxima dos 45 anos de idade, os 17 *maestros* distribuem-se, no essencial, por duas grandes faixas etárias: a primeira reúne oito *maestros* com idades compreendidas entre os 24 e os 39 anos; a segunda, junta os *maestros* com idades entre os 42 e os 59 anos (Tabela 16)²⁵.

Relacionada com a idade, encontramos a formação inicial dos *maestros*, o que nos coloca perante duas gerações distintas, com formações científico-pedagógicas diferentes: dos 24 aos 39 anos, os *maestros* realizaram a sua formação em *grados* de formação de professores de ensino básico (exceto dois *maestros* que têm formação em Línguas e Literaturas Moderna e mestrado em Estudos Europeus); dos 42 aos 59 anos, os *maestros* realizaram, todos eles, um *grado* em História, realizando 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 aprofundada como o grupo anterior.

De assinalar ainda que todos os *maestros* do primeiro grupo concluíram o grau de mestrado, enquanto que os do segundo grupo têm apenas o *grado* de História (a única exceção é um *maestro* que fez o *Master* de Estudos Americanos). Como veremos mais adiante, esta diferença geracional e, simultaneamente, de formação científica e pedagógico-didática, tem repercussões nas conceções de História dos *maestros* 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 (*Anexo M*), os *maestros* 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

Tabla 16
Caracterización de los maestros encuestados, por edades.

Edad	N.º Maestros
24	3
26	2
28	1
38	1
39	1
42	1
54	1
55	2
56	2
59	1
Total	15

Fuente: Del autor.

²⁵ Dos 17 *maestros*, dois não indicaram a idade.

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 *maestros* inquiridos.

Iniciando a nossa análise pelas concepções de História que os *maestros* 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 *maestros* 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 concepção dos *maestros*, são obrigadas a conviver com uma concepção positivista que ainda se reconhece como “uma narrativa que emana da pesquisa” documental.

Ainda sobre a concepção de História dos *maestros*, 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 *maestros* se afastem de uma concepção hegeliana que apresenta a História como uma “representação do espírito”, mais difícil é explicar o seu afastamento em relação à Geografia e ao caráter 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 *maestros* sobre as suas práticas, a questão 8 do questionário pedia aos *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros*²⁶, destacando-se as seguintes:

1. desenvolver as noções de tempo e espaço (12/17);
2. desenvolver o espírito crítico (9/17);

²⁶ Tendo sido pedido a cada *maestro* que escolhesse três das nove opções, um deles assinalou quatro, as quais foram todas contabilizadas.

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 *maestros*. A dispersão das respostas é grande, o que pode traduzir a diversidade das suas formações e das suas experiências como *maestros* em diferentes contextos. Apesar desta 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 *maestros*, 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 *maestros* 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 concepções da História e da história escolar: na primeira, como vimos anteriormente, os *maestros* 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 concepções 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 concepções. Outras dimensões da formação dos *maestros* 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 y Mercier, 2016).

Em segundo lugar, há uma outra relação que é possível estabelecer e que nos pode ajudar a compreender, a relação entre as três ideias-chave da concepção de História

dos *maestros* 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 y Pagès, 2011a) e a capacidade de compreender, pensar e atuar sobre a realidade social (Canals y Pagès, 2011b). Deste modo, podemos agora avançar na análise das concepções dos *maestros* a partir destas duas linhas que caracterizam o seu pensamento (Fig. 20).

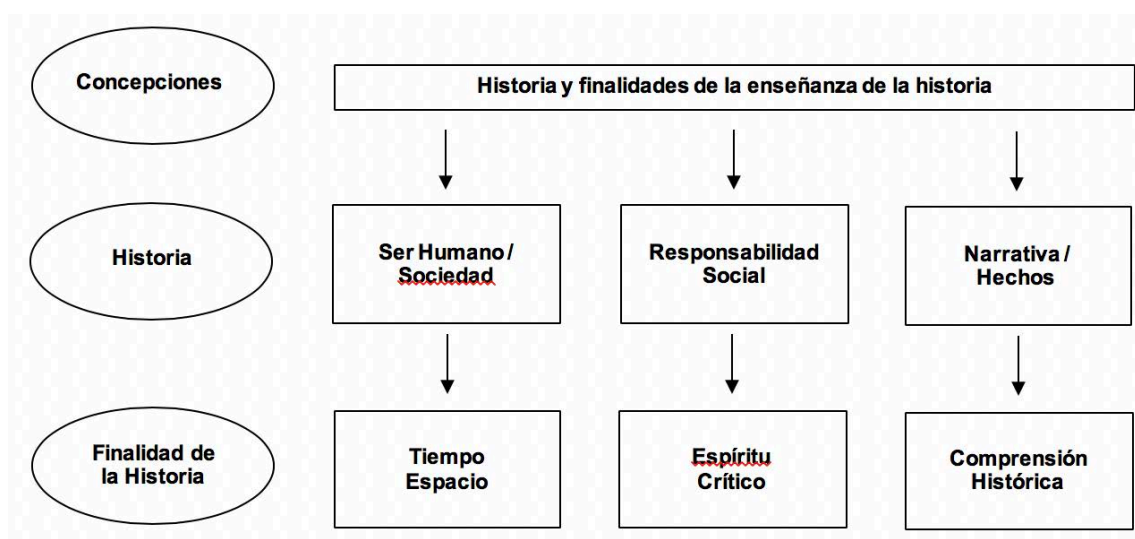


Fig. 20: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 1). Del autor.

Depois de ter sido dado o primeiro passo no sentido de construir as possíveis representações dos *maestros* 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 *maestros* 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 concepções dos *maestros*, podemos observar a Fig. 21.

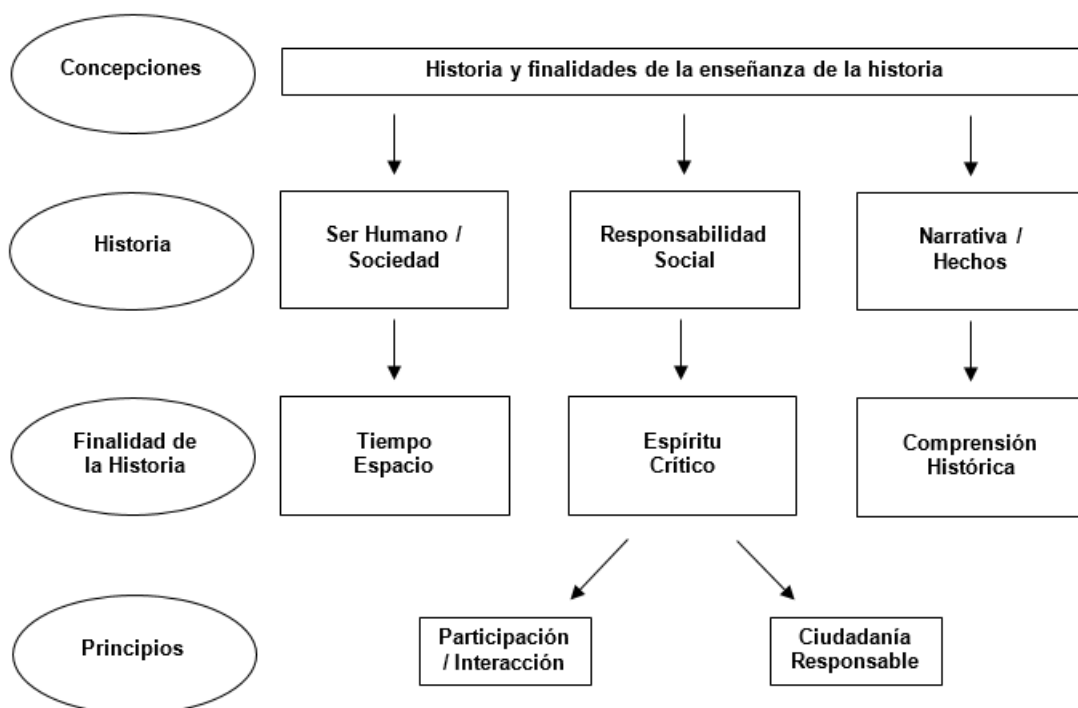


Fig. 21: Concepções de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 2). Del autor.

Uma última nota a propósito dos princípios pedagógico-didáticos selecionados pelos *maestros* inquiridos. Quando nos propomos analisar as diferenças das escolhas entre as duas gerações de *maestros*, com formações diferentes, é significativo verificar que existem dois itens escolhidos pelos dois grupos, mas com resultados opostos. Para os *maestros* 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 *maestros* com formação científica em História a pontuação fica-se pelos 2.9, numa média de 3.1.

Em sentido inverso, os *maestros* com uma formação num *grado* 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 *maestros* com *grado* em 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 dos docente pode ter nas suas escolhas, de conteúdos e metodologias, enquanto *maestros* de História: os *maestros* com *grado* em História revelam uma tendência para um ensino mais expositivo e mais preocupado em cumprir os programas definidos; os *maestros* com *grado* em formação inicial de docência desvalorizam essas preocupações e valorizam mais um ensino 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 *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros* que responderam ao inquérito por questionário, que o “Outro” se refere, no essencial, à diversidade cultural. É, desta forma, que nos é possível reconhecer e interpretar o significado deste item de resposta aparecer em primeiro lugar.

Os dois 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 questões que têm a ver com o presente, ensaiando um afastamento em relação a uma História exclusivamente conotada com o passado.

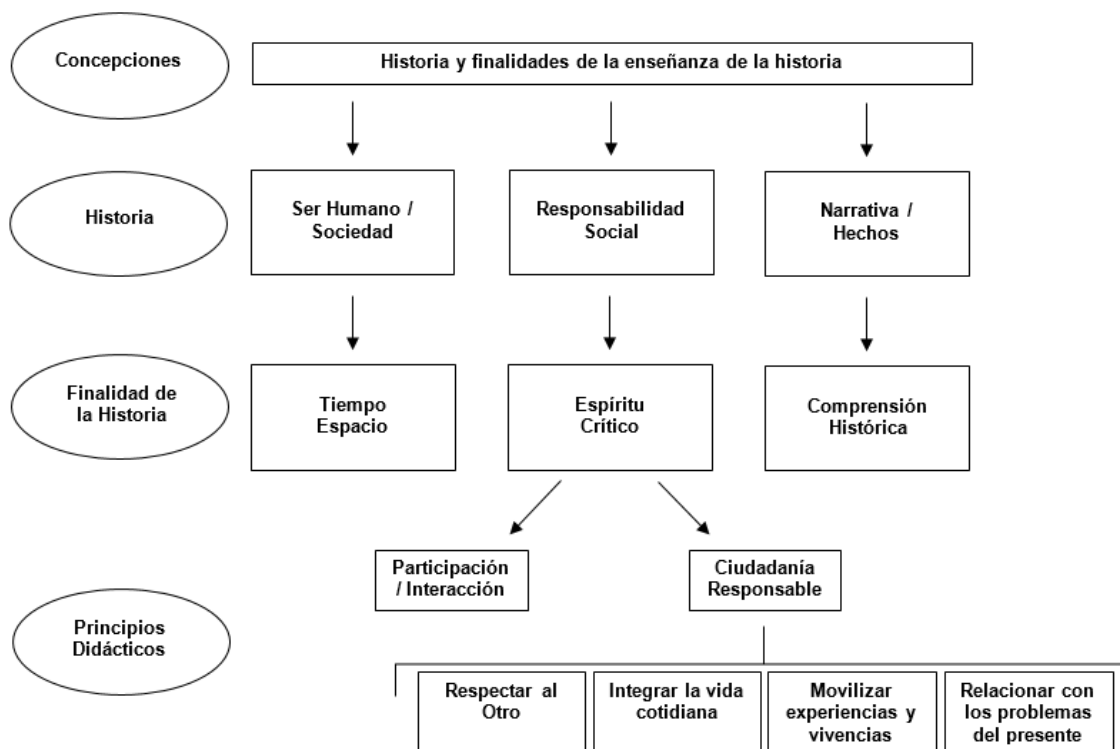


Fig. 22: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión 3). Del autor.

Todavía, estes são os princípios que os *maestros* 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.

Na questão 4 são abordados os fatores que, para os *maestros*, mais influenciam o ensino da História no ensino básico (10-12 anos), 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 perspetiva 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 *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros* 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 tradicional²⁷.

Mas, a principal conclusão a retirar deste equilíbrio das respostas remete, essencialmente, para fragilidades da parte dos *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros*.

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 as fontes primárias (2.8/2.8) e secundárias (2.9/2.8), mas sem uma diferença digna de registo.

A segunda competência – compreensão histórica – é a que merece mais destaque por parte dos *maestros*, 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 *maestros*:

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 *maestros* 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).

²⁷ Cf. PARTE I, 4.1. Que História se ensina, hoje?

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 fenômenos 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 de contextualizar espacialmente os fenômenos históricos. Apesar desta dimensão da competência de compreensão histórica ser tão valorizada, lembremo-nos, novamente, como nas respostas anteriores se confirma esta valorização da 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 *maestros* 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 *maestros* 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 dos dois grupos de maestros que temos vindo a adotar nesta análise, as respostas em torno da mobilização das competências essenciais do ensino e aprendizagem da História, 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.

En síntesis, podemos ensayar la construcción de un esquema síntesis de las concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Fig. 23).

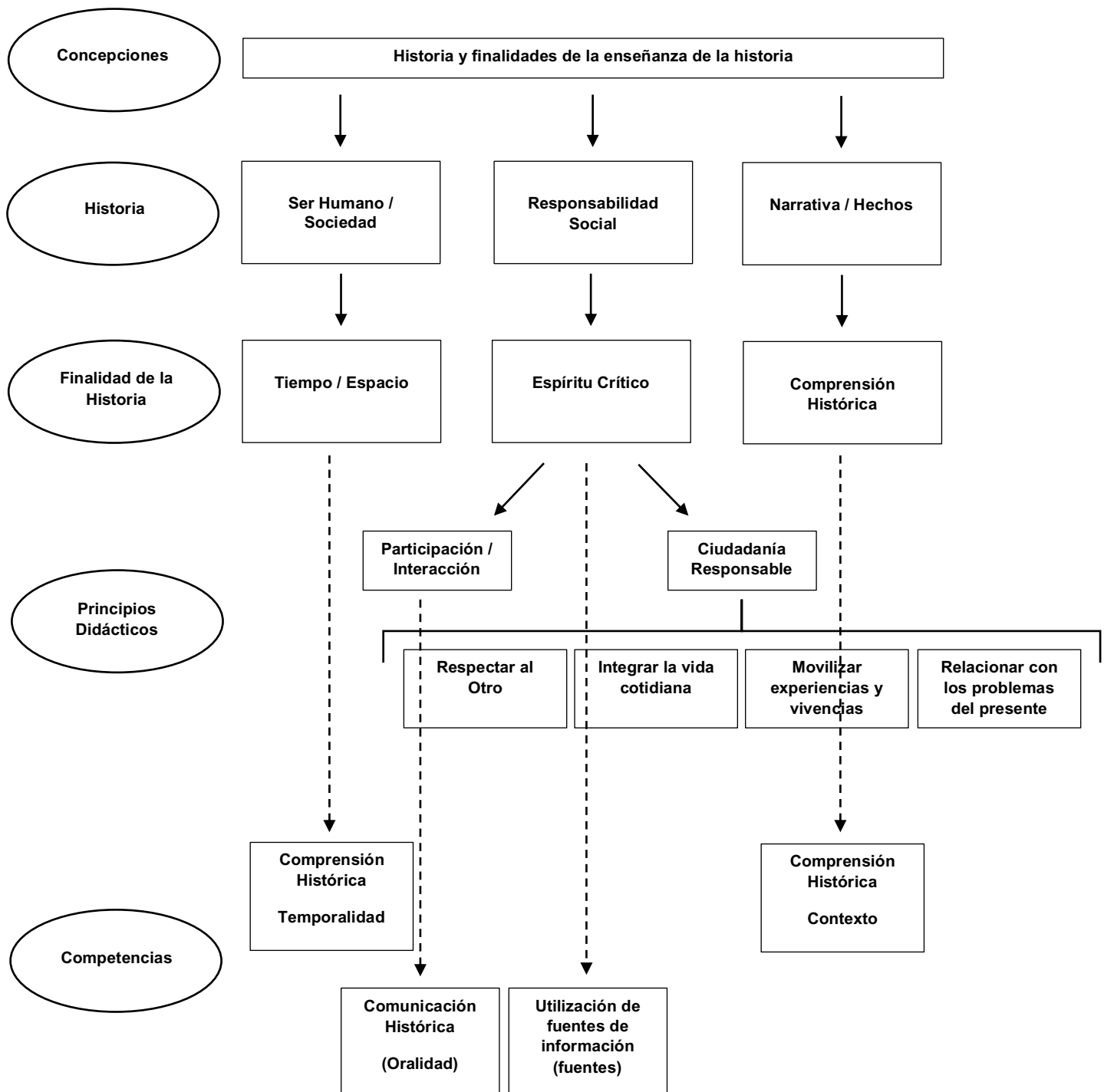


Fig. 23. Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión final). Del autor.

La construcción y presentación del esquema de la figura 23 permite inferir algunas ideas sobre las concepciones de los maestros que respondieron al desafío de la encuesta por cuestionario, reflejando sobre lo que entienden por Historia, la enseñanza de la Historia y sus prácticas docentes.

Su concepción de Historia se reparte por tres ideas fundamentales: (i) el ser humano, en el centro del estudio de la Historia; (ii) el reconocimiento de la Historia en la formación ciudadana; (iii) la Historia entendida como una narrativa que emerge de las fuentes.

Partiendo de la centralidad del ser humano, los maestros entienden los conceptos de tiempo y espacio como nucleares de la enseñanza de la Historia, lo que los lleva a privilegiar, en la comprensión histórica las dimensiones espaciotemporales.

La segunda línea de su pensamiento, parte de la responsabilidad social de la Historia que se traduce en una enseñanza vacacionada para la formación ciudadana de los alumnos, a través del desarrollo de su espíritu crítico. En sus prácticas, la concretización de esta vocación de la Historia se traduce en la movilización de metodologías que coloquen el alumno ante la exigencia de participar en la clase, por la interacción entre sí, por el debate, contribuyendo así para el desarrollo de la competencia de la comunicación histórica, dando mayor énfasis a la comunicación oral. Este estímulo a la participación de los alumnos pasa por un conjunto de principios didácticos que son identificados por los maestros: el respeto por el Otro, la movilización de los saberes, experiencias y vivencias de los alumnos y, aún, el establecer de una relación entre el Pasado y el Presente. En este proceso, el análisis crítico de las fuentes es uno de los caminos apuntados, aunque esta relación no sea explícita en el pensamiento de los maestros.

Finalmente, la tercera línea que caracteriza el pensamiento de los maestros parte de una Historia aún reconocida en su concepción más tradicional, de la escuela positivista, donde la narrativa construida se erige en torno a la “verdad” que los documentos nos ofrecen. Creemos ser esta concepción de Historia la que justifica el privilegiar de la contextualización de los fenómenos y de los procesos históricos en el ámbito de la competencia de la comprensión histórica.

Este análisis – el posible – del pensamiento de los maestros sobre estos temas está lejos de ser un asunto cerrado. Son más las interrogaciones que a partir de aquí se levantan, de que las certezas, principalmente manteniendo la “duda metódica” de reconocer la distancia que existe siempre entre la práctica y el modo como la observamos, sentimos y analizamos. Todavía esta duda y muchas otras que se levantan

a este breve análisis no pueden ser motivo para interrumpir los estudios que se van construyendo sobre los cambios que eventualmente se verifiquen en el modo de ser y estar de los maestros de Historia.

Una señal de optimismo queda señalada en estas páginas, cuando se da cuenta de la diferencia entre los dos grupos de maestros que se han definido en el inicio de este capítulo: la generación más joven, con una formación inicial directamente implicada en la formación de profesionales para la enseñanza, demuestra que hay caminos que comienzan a ser recorridos por los jóvenes maestros. Queda por descubrir lo mucho que aún puede mejorar durante su formación inicial y saber si las nuevas ideas y la voluntad de cambiar que llevan en su equipaje, no se pierde en la presión diaria de la sala de los profesores de cada escuela.

Em síntese, podemos ensaiar a construção de um esquema-síntese das concepções dos maestros sobre a História e o ensino da História (Fig. 23).

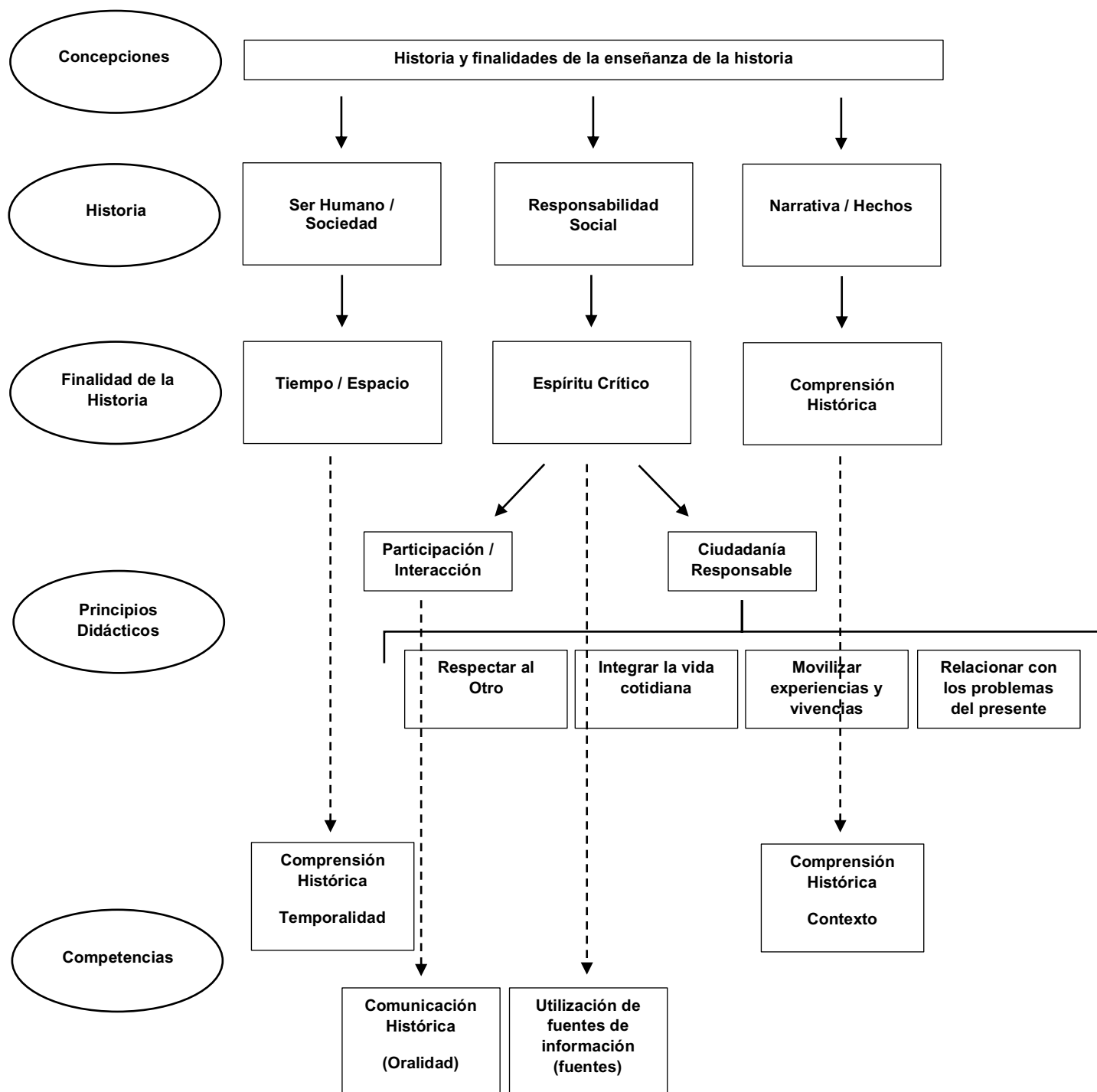


Fig. 23: Concepciones de los maestros sobre la Historia y la enseñanza de la Historia (Versión final).
Del autor.

A construção e apresentação do esquema da figura 22 permite inferir algumas ideias sobre as concepções dos *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros*: 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 *maestros*.

Finalmente, a terceira linha que caracteriza o pensamento dos *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros* de História.

Um sinal de otimismo fica assinalado nestas páginas, quando se dá conta da diferença entre os dois grupos de *maestros* 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 perde na pressão diária da sala dos professores de cada escola.

8.2. A História na escola básica: os alunos (10-12 anos)

Se os novos *maestros* 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 *maestros* e de professores, 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 (10-12 anos), 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 “Completem 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. Deste modo, 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 superior a sete, muitas delas surgindo apenas uma ou duas vezes.

Tabla 17
Concepciones de los alumnos (10-12 años) sobre la Historia.

Categorías	Referencias	
	%	N.
Objeto de estudio	34	821
Temporalidad	23	564
Niveles cognitivos	23	550
Cientificidad	10	245
Espacialidad	9	208
Fuentes	2	41
Total	100	2429

Fuente: Del 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 são os conteúdos 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 associar 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).

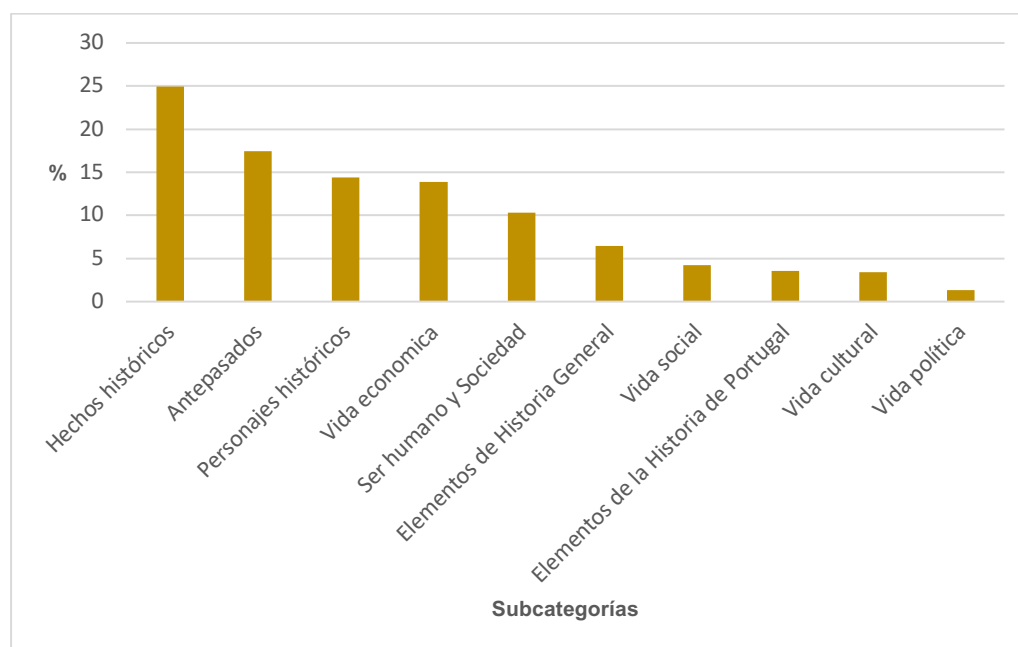


Fig. 24: "Objeto de estudio": contenidos de enseñanza (subcategorías). Del autor.

Neste sentido, não deixa de ser particularmente relevante o facto da 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 bom sinal dos conteúdos que se trabalham na sala de aula no 2.º CEB. Mas 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 perspetiva 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 isso, 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 “al 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 que constrói no seio da sociedade em que vive.

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 de “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). Mas 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”.

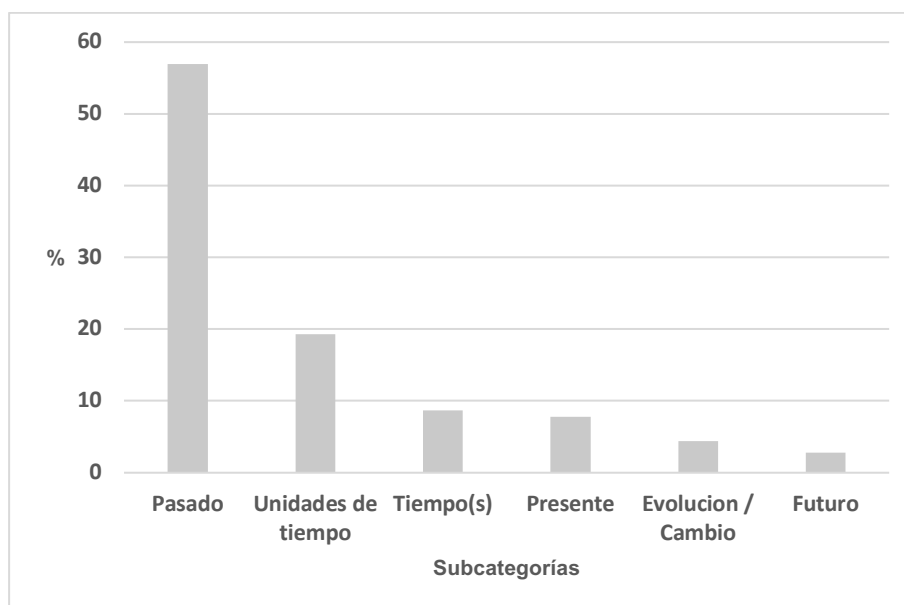


Fig. 25: "Temporalidad": contenidos de enseñanza (subcategorías). Del autor.

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 de 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).

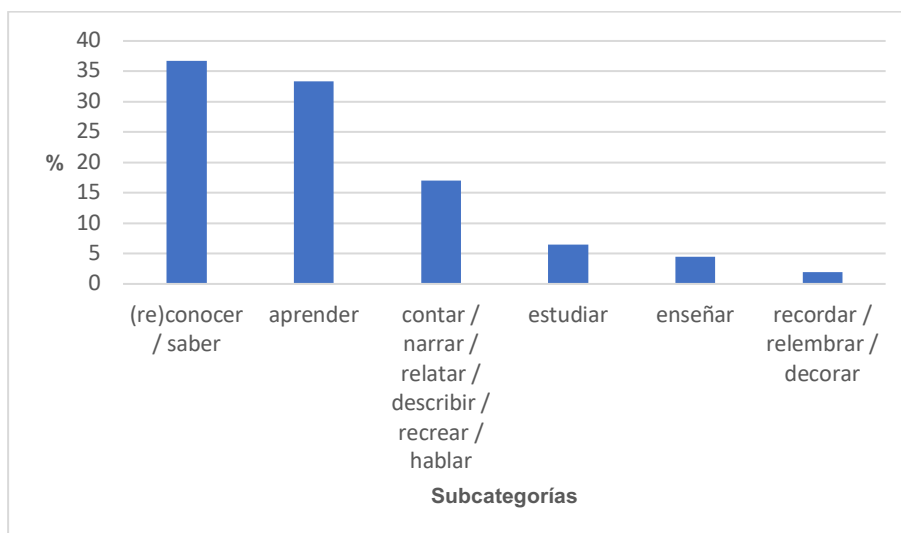


Fig. 26: "Niveles cognitivos" elementares: operaciones del pensamiento histórico. Del autor.

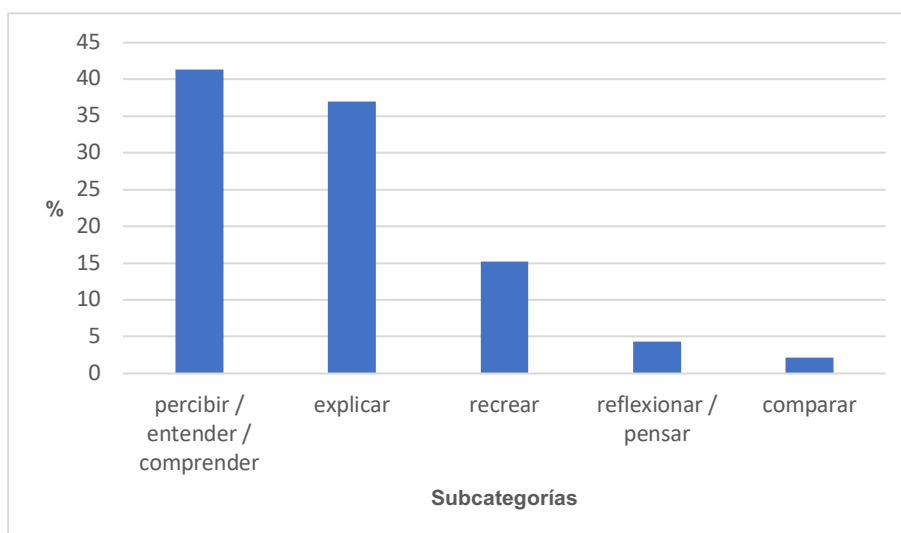


Fig. 27: "Niveles cognitivos" medios: operaciones del pensamiento histórico. Del autor.

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%.

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.

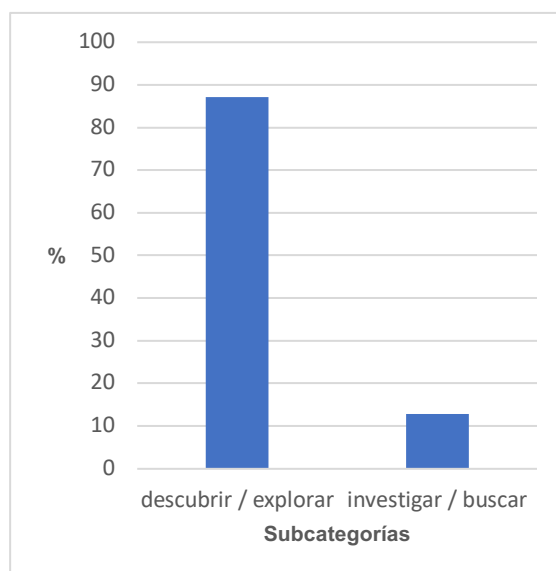


Fig. 28: "Niveles cognitivos" elevados: operaciones del pensamiento histórico. Del autor.

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 *maestros* 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 *maestros* 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 (4/245) 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.

Espacialidade. A quinta categoria mais referida pelos alunos (208/2429) remete para a dimensão espacial dos fenómenos 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 conceções sobre o que consideram ser a História (Fig. 30).

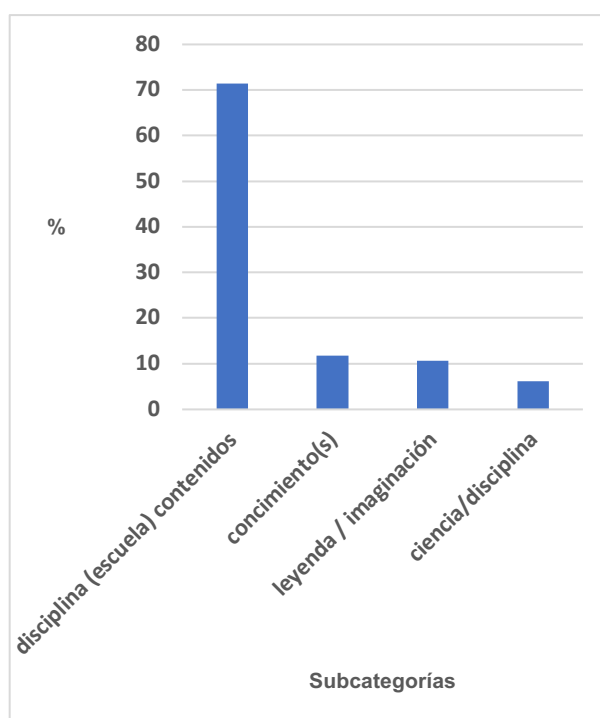


Fig. 29: "Cientificidad": contenido de la Historia (subcategorías). Del autor.

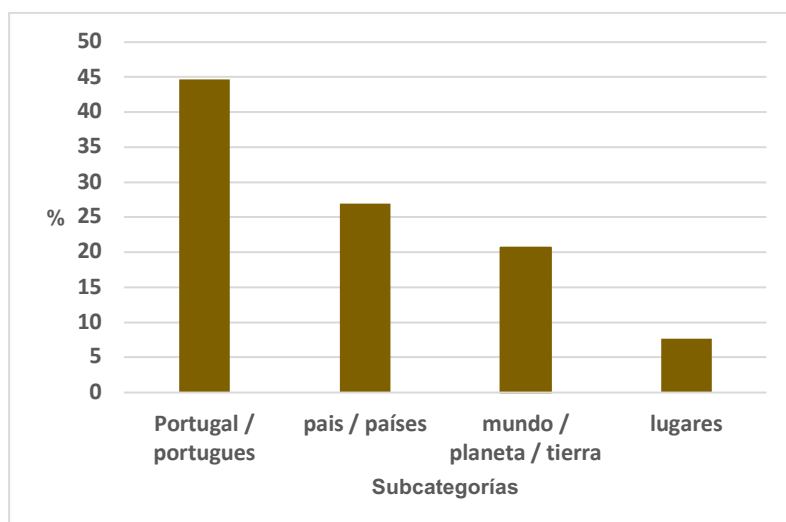


Fig. 30: "Espacialidad": escalas de análisis de los fenómenos y procesos (subcategorias). Del autor.

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, se nela integramos uma 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).

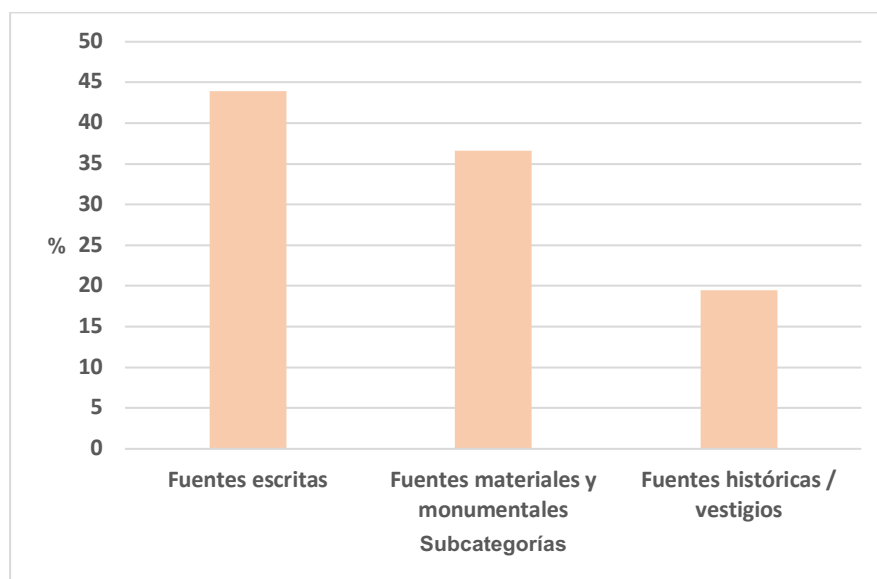


Fig. 31: "Fuentes": recursos en la construcción de la clase (subcategorías). Del autor.

Esta presença reduzida da ideia de fontes na concepção 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.

En síntesis, el análisis de las definiciones construidas por los alumnos del 5.º y 6.º año del 2.º CEB permiten retirar importantes ilaciones sobre los contenidos y las opciones metodológicas que se encuentran implementadas en las escuelas de la enseñanza básica.

Nunca está de más recordar que este estudio no tiene la pretensión de poderse generalizar y asumirse como una conclusión definitiva y global sobre la enseñanza de la Historia en aquel nivel de enseñanza. Se propone, solamente, encontrar tendencias e indicios que permitan analizar el estado del “arte de enseñar” Historia a alumnos entre los 10 y los 12 años, de modo a mejor fundamentar las opciones de los docentes en los procesos de la formación inicial en la ESELx.

Así, las concepciones de los alumnos que han sido transmitidas a través de sus pequeños textos permiten identificar, más una vez, las áreas fuertes y débiles de su pensamiento sobre lo que entienden ser la Historia (Tabla 18).

Tabla 18

Concepciones de los alumnos (10-12 años) sobre la Historia: áreas fuertes y débiles.

Categorías de Análisis	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
Objeto de estudio	Factos Personajes	Relaciones económicas, sociales y culturales
Temporalidad	Pasado Cronología	Relación con el Presente Cambio
Niveles cognitivos	Elementares (narrativa, memorización)	Elevados (descubrir, comprender)
Cientificidad	Historia escolar	Historia conocimiento
Espacialidad	Espacio nacional	Espacio global
Fuentes	Fuentes escritas secundarias	Ausencia de fuentes primarias

Fuente: Del autor.

Las áreas fuertes identificadas en la tabla 18 traducen las líneas dominantes del pensamiento de los alumnos sobre su concepción de Historia, la cual se caracteriza, expresamente, por:

- valorar una visión factual de los procesos y de los fenómenos históricos, apelando al protagonismo de los personajes considerados relevantes por la historiografía tradicional/nacional;
- privilegiar un abordaje cronológico centrado en el pasado;
- reconocerse como un proceso narrativo basado en la memorización de hechos y de personajes;

- centrarse en el espacio nacional;
- atribuir un lugar residual a la utilización y análisis de fuentes.

Al mismo tiempo, se puede sintetizar la otra cara de esta moneda, reconociendo las áreas que deben merecer mayor atención si fuera asumida la necesidad de introducir cambios en las prácticas, sea como maestros de la Enseñanza Básica, sea como profesores responsables por la formación inicial de maestros, en la enseñanza superior:

- incluir un abordaje de la Historia social, privilegiando las relaciones sociales y culturales, y privilegiando la centralidad del ser humano en su relación con el Otro;
- desatar la Historia de una lógica pasadista, promoviendo puentes entre el presente y el futuro, a partir de las cuestiones sociales que emergen de los días de hoy;
- reconocer en la memorización, no la base en que asienta la estructura cognitiva del pensamiento histórico, reforzando los niveles cognitivos más complejos, como el descubrir, explorar y comprender;
- integrar los fenómenos de la Historia nacional en sus contextos espaciales y políticos más amplio, expresamente la Península Ibérica y Europa;
- reforzar la utilización de las fuentes como un recurso nuclear de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

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).

Tabla 18

Concepciones de los alumnos (10-12 años) sobre la Historia: áreas fuertes y débiles.

Categorías de Análisis	Áreas Fuertes	Áreas Débiles
Objeto de estudio	Factos Personajes	Relaciones económicas, sociales y culturales
Temporalidad	Pasado Cronología	Relación con el Presente Cambio
Niveles cognitivos	Elementares (narrativa, memorización)	Elevados (descubrir, comprender)
Cientificidad	Historia escolar	Historia conocimiento
Espacialidad	Espacio nacional	Espacio global
Fuentes	Fuentes escritas secundarias	Ausencia de fuentes primarias

Fuente: Del 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 *maestros* do Ensino Básico, quer como professores responsáveis pela formação inicial de *maestros*, no ensino superior:

- incluir uma abordagem da História social, privilegiando as relações sociais e culturais, e privilegiando a centralidade do ser humano na sua relação com o Outro;
- desamararr 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;
- reconhecer na memorização, não a base em que assenta a estrutura cognitiva do pensamento histórico, reforçando os níveis cognitivos mais complexos, como o descobrir, explorar e compreender;
- integrar os fenómenos da História nacional nos seus contextos espaciais e políticos mais abrangente, 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.

Capítulo 9. Concepciones sobre la enseñanza de la Historia: entre el colegio y la formación inicial

Al concretar las líneas metodológicas definidas en el capítulo 2 (Parte I) de este estudio, la reflexión sobre las concepciones y prácticas que caracterizan la formación inicial de maestros de Educación Primaria en la Escuela Superior de Educación de Lisboa (ESELx) implicaba a los cuatro agentes que forman parte de este proceso: los profesores, que participan en la formación inicial de maestros impartiendo asignaturas relacionadas con la dimensión científica y didáctica de la Historia; los estudiantes de la ESELx, cuyo objetivo es convertirse en maestros de Historia en Educación Primaria; los maestros que imparten Historia en los Centros de Primaria donde los estudiantes realizan sus primeras prácticas docentes, y donde van a trabajar como maestros en un futuro; y los alumnos de 10 a 12 años, que son los destinatarios últimos de las iniciativas protagonizadas por los otros tres agentes mencionados. Sin embargo, lo más importante de este planteamiento es analizar las interacciones que existen, o deberían existir, entre estos cuatro agentes que, a diferentes niveles y en el desempeño de papeles distintos, influyen y condicionan cualquier propuesta que se quiera diseñar con el objetivo de promover la construcción de nuevas concepciones y prácticas en la formación inicial de maestros de Historia.

Reconocemos la relevancia del trabajo desarrollado por los profesores en la formación de los futuros maestros y la interacción que establecen entre sí en los diferentes ámbitos de esa formación, desde cómo abordar los contenidos científicos hasta la tutorización de las prácticas docentes. No obstante, consideramos que no es posible profundizar en el estudio y reflexión sobre las concepciones y prácticas de los profesores de la formación inicial de maestros de Historia si no ampliamos nuestra perspectiva a los Centros de Educación Primaria y a quienes en ellos ponen en práctica la enseñanza y el aprendizaje de Historia: maestros y alumnos. En suma, se trata de ampliar nuestro análisis a una perspectiva sistemática que nos ayude a abordar nuestra problemática sobre la totalidad de la realidad social y educativa que la estructura, identificando aspectos complementarios y contradicciones que potencian y dificultan la actividad cotidiana de la formación inicial.

Para que sea posible incluir las concepciones de los estudiantes en el proceso formativo es necesario que los profesores las conozcan y las estudien de forma que se integren en las estrategias que desarrollan en el ámbito de la formación inicial. A pesar de los conocimientos que poseen y de las expectativas que alimentan en relación con su futura profesión, los estudios evidencian la influencia que sus experiencias como

alumnos ejercen en sus concepciones y prácticas. Del mismo modo, cuando se encuentran desempeñando su labor docente en un Centro, la presión de los compañeros ya asentados en la docencia es lo bastante fuerte como para reducir, o incluso anular, el margen de evolución eventualmente alcanzado a lo largo de su formación inicial. Por otro lado, y sin poner en duda la capacidad de los estudiantes para leer, comprender e interpretar problemas históricos, deben examinarse las cuestiones relacionadas con su falta de motivación para el aprendizaje de Historia. Esto implica resituar el problema en sus concepciones sobre lo que es la Historia para poder delinear mejor el camino que ha de seguirse, con el fin de desarrollar sus competencias de lectura y comprensión de la Historia y de que sean así capaces de leer y comprender el mundo desde una perspectiva temporal: el pasado, el presente y, quizá, el futuro. Esta es la condición para poder tomar decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar (Pagès, 2000b).

Si, por un 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 otro lado, conviene integrar esas ideas de los estudiantes en su formación como futuros maestros de Historia “en la mesura que els estudants en són conscients i les integren en la reflexió personal i colectiva del que s’està ensenyant i aprenent, ja sigui per aprofundir ja sigui o per modificar aquestes concepcions” (Llobet i Roig, 2004, p. 84). Esta autora también destaca la necesidad de fomentar una relación constante entre la teoría y la práctica, entre el colegio y la universidad, lo que sólo es posible si se profundiza en el conocimiento recíproco entre estas dos realidades.

Nos encontramos ante un difícil rompecabezas, aunque no imposible de resolver, así de compleja resulta la tarea de construir una síntesis que integre las concepciones de maestros y alumnos a través de las prácticas docentes que tienen lugar en las aulas. Desde esta perspectiva, ceder la palabra a los alumnos puede constituir una pequeña pero valiosa ayuda para intentar analizar la realidad de la enseñanza y del aprendizaje de Historia en el segundo ciclo de Educación Primaria en Portugal.

¿Cuál es el discurso de los alumnos, aquellos que aprenden, y cuál es el discurso de los maestros, aquellos que enseñan? ¿De qué modo nos acercan ambos discursos a las prácticas que tienen lugar dentro del aula?

El discurso de los alumnos en torno a la frase “La Historia es...” nos permite desarrollar una reflexión crítica sobre lo que pueda ser aprender Historia y, de este modo, inferir qué es la enseñanza de la Historia, integrando en esa reflexión el discurso de los maestros. No es fácil establecer la conexión entre estos dos procesos complejos e interdependientes, al tener cada uno de ellos una especificidad que no permite que ninguno se reduzca a los resultados que el otro alcanza. A pesar de todo, estamos ante un espacio de análisis que debe ser aprovechado, siempre que se verifique una correlación positiva entre estas dos variables. Y sobre ellas debemos reflexionar y concentrar en este momento nuestra atención. De acuerdo con el pensamiento expresado por los alumnos, estamos ante una clase de Historia que se caracteriza esencialmente como factual, cronológica y centrada en el tiempo pasado, cuya comprensión se deriva de una narrativa construida a partir de las fuentes documentales. Una clase de Historia que tiene como escenario la unidad-nación, el espacio-territorio donde los personajes tradicionales (que emergen fundamentalmente de la vida política) se mueven en las diferentes escenas que se suceden año tras año, época tras época. Una Historia que exige el ejercicio cognitivo casi exclusivo de la memoria para aprender las descripciones, las narrativas que se confunden con la comprensión histórica: comprender es describir; narrar es reproducir el discurso que se oyó, leyó, visionó, recurriendo al manual y a los medios audiovisuales que están hoy a disposición de maestros y alumnos.

Esta es la síntesis de la lectura que nos sentimos autorizados a hacer después del análisis del contenido de los testimonios de cerca de 550 alumnos. Esa es la Historia que ellos dicen aprender cuando definen la “Historia” y la reducen a la asignatura que estudian en el colegio. La Historia que los alumnos conocen y reconocen es la Historia escolar, y como es la Historia que aprenden en el colegio, podemos considerar que es la Historia que se les enseña, aunque los maestros nos aporten otras ideas y consideraciones que merecen ser ponderadas en este análisis del proceso que se construye en la relación entre profesor y alumno, entre enseñar y aprender.

Es posible que esta lectura de las concepciones de los alumnos nos ayude a comprender mejor las líneas de pensamiento de los maestros sobre el concepto de Historia y el modo en que analizan sus prácticas.

Si retomamos la síntesis del subcapítulo 8.1 de este estudio, el testimonio que los alumnos nos ofrecen confirma aquella que definimos como “la tercera línea que caracteriza el pensamiento de los maestros”, es decir, lo que los alumnos aprenden se

reduce a una Historia que insiste en mantenerse viva, no sólo en mucha de la historiografía que se sigue produciendo, sino también en la Historia escolar.

Hablamos de una Historia dependiente aún de los hechos, de la cronología y del documento, lejos de la Historia que problematiza, que privilegia las relaciones humanas en su totalidad social y que establece una perspectiva a varias escalas en las dimensiones temporales y espaciales de los fenómenos y de los procesos históricos; una Historia que no se limita al pasado, sino que busca en él una respuesta a los interrogantes que el presente plantea, de forma que los seres humanos reconozcan su capacidad de “hacer historia”, esto es, de intervenir para transformar la realidad social en la que viven.

Esta Historia es la que parece estar ausente del discurso de los alumnos (cf. Tabla 18), caracterizado por una presencia residual de concepciones sobre la Historia que incluyan, (1) además de la simple concatenación de hechos... las relaciones económicas, sociales y culturales que garanticen una visibilidad de la totalidad social; (2) además del pasado cronológicamente organizado, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro; (3) además de una narrativa que memorizar... el ejercicio de descubrir y construir el conocimiento; (4) además de la asignatura escolar... el (re)conocimiento de un área del saber con la responsabilidad social de contribuir a una visión transformadora del mundo; (5) además de los límites de las fronteras nacionales... la contextualización espacial a diferentes escalas que amplíe la capacidad de conocer, comprender e interpretar los fenómenos y los procesos históricos. Este es el tipo de enseñanza de Historia que responde a los objetivos de promover el desarrollo del pensamiento histórico.

De este modo, no podemos dejar de considerar los límites que puedan existir entre las otras dos líneas que caracterizan el pensamiento de los maestros sobre sus concepciones de Historia y sobre la lectura que hacen de su práctica docente. De hecho, la centralidad del ser humano en la construcción del conocimiento histórico y en la enseñanza de Historia, y “el reconocimiento de la Historia en la formación cívica” son dos ideas clave que los maestros incluyen en su discurso y que consideran presentes en su práctica docente, pero que entendemos que no llegan a alcanzar los objetivos pretendidos. Los testimonios de los alumnos, sus clases planificadas, impartidas y tutorizadas, así lo confirman.

Es fácil constatar que siempre hay una diferencia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Pero ahora atestiguan esta diferencia los dos agentes de la ecuación que, al ocupar puntos de observación distintos, tienen sobre ella diferentes visiones. No es

ésta una gran novedad, pero lo más relevante en este estudio consiste en intentar conocer y comprender el camino que aún está por recorrer entre lo que el profesor dice que enseña, lo que enseña, lo que el alumno aprende, y lo que el alumno dice haber aprendido. Y este es, pensamos, un estudio complejo que está lejos de poder ser dado por concluido.

Sin embargo, es posible reconocer que estas dos variables mantienen una correlación positiva respecto a las características de la Historia escolar que predomina en las aulas: hechos, personajes, cronología y memoria — la cuadratura del círculo que hace girar la enseñanza y el aprendizaje de Historia en el segundo ciclo de Educación Primaria en Portugal, porque se nos presenta como un problema imposible de resolver o superar.

Se vislumbran señales de cambio en las concepciones de los estudiantes, motivadas en gran medida por el impacto del proceso formativo que recibieron en la ESELx en el campo de la Didáctica de la Historia (y de la Geografía). Reconocer que la humanidad y las sociedades humanas se encuentran en el centro de los estudios de las Ciencias Sociales y de Historia es un primer paso para que algo pueda cambiar en las prácticas docentes, principalmente si se asume que a esta centralidad humana le corresponde también una enseñanza de Historia cuya finalidad es la formación cívica de los alumnos.

No obstante, reconocemos que todavía hay un largo camino por recorrer: por un lado, el ser humano va quedando reducido a la acción individual de este o aquel personaje histórico; por otro lado, se mantienen ausentes los silenciados de la Historia y el Otro es siempre examinado con referencia al Yo y al Nosotros. De esta manera, poco queda de la contribución que esta asignatura puede ofrecer a la construcción de una conciencia histórica y social.

En pocas palabras, 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.

Este análisis nos permite identificar dónde se localizan algunas de las fragilidades que impiden que se concreten muchos de los objetivos que los maestros reconocen como nucleares en la enseñanza y el aprendizaje de Historia.

Conviene advertir desde este instante la necesidad de explicitar la intencionalidad que debe orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de Historia, tarea que debe ser claramente asumida en la formación inicial de los maestros. Se trata de un aspecto

que se ha venido desarrollando y por el que las nuevas generaciones de maestros demuestran interés en avanzar. Sin embargo, por diferentes factores que enunciaremos más adelante, esas intencionalidades, manteniendo su actualidad y pertinencia, necesitan encontrar un espacio para afianzarse en las prácticas docentes de cada maestro, en las aulas y en los colegios de Educación Primaria. Es aquí donde la formación inicial de maestros tiene una responsabilidad mayor y sobre la que debe investigar, reflexionar e intervenir de manera continua, en el sentido de encontrar nuevas prácticas formativas, innovando, experimentando y evaluando los resultados. Sólo de este modo será posible ir ajustando los modelos de formación inicial de maestros, en el ámbito de la Didáctica de la Historia, a las necesidades y fragilidades que vayan siendo detectadas en el aula.

Retomando las conclusiones del capítulo 7 (Tabla 15) de este estudio, no es difícil identificar en la educación superior fragilidades idénticas a las que acabamos de apuntar en las prácticas docentes de los maestros. También en el proceso de formación inicial, las intencionalidades de los profesores (en este estudio, los de la ESELx) no siempre alcanzan los objetivos que se proponen y, por eso, también ellos deben sentirse obligados a evaluar sus prácticas formativas, en el ámbito de la Didáctica de la Historia.

El análisis que tuvimos ocasión de construir en torno a la formación de los estudiantes de la ESELx, y de los resultados observados durante los periodos de tutorización de las prácticas docentes, nos ofrece indicadores que nos ayudan a conocer algunos de los posibles estrangulamientos que se registran entre la formación inicial y las prácticas docentes tutorizadas.

A lo largo de su formación en la ESELx, los estudiantes construyen una idea de la Historia que reconoce a los seres humanos, en cuanto seres sociales, como el principal objeto de estudio de esta área de conocimiento, con la exigencia para su construcción de la operatividad de procesos cognitivos que impulsen dos conceptos clave: tiempo y cambio.

El examen de las prácticas docentes tutorizadas en aulas del Segundo úiclo de Educación Primaria en Portugal nos permitieron confrontar esta idea de la Historia con una práctica que confirma esa dimensión temporal en el proceso de comprensión de los fenómenos y procesos históricos, pero que queda lejos de otorgar a las comunidades humanas la centralidad que se le atribuye en la construcción del conocimiento histórico. Así, se continúa privilegiando un enfoque factual e históricamente personalizado de la Historia de Portugal, que se mantiene espacialmente confinada al territorio nacional. Esto significa que, en la dimensión de los fenómenos estudiados, no se observa un esfuerzo

significativo por contextualizarlos a una escala más global, bien sea esta europea o mundial. Por otro lado, no deja de ser significativo que los estudiantes reconozcan la necesidad de impulsar, mayoritariamente, procesos cognitivos elementales para la actividad histórica. Además de revelar las debilidades de los estudiantes sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico, la necesidad de valorar los niveles cognitivos de nivel elevado reclama una perspectiva de enseñanza y aprendizaje basada en el desarrollo de competencias. El desarrollo del pensamiento histórico debe 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). Recuérdese nuestro análisis anterior, a propósito del pensamiento de los alumnos en torno a la frase “La Historia es...”, que confirma esta interpretación de los resultados de este estudio, de la valoración de procesos cognitivos más elementales.

Al respecto de las concepciones sobre los objetivos de la enseñanza de Historia y de la tutorización de sus prácticas docentes, cabe identificar algunas debilidades dignas de mención.

Aun reconociendo las diferentes competencias específicas de la enseñanza de Historia, tal como se han definido en este estudio, éstas no se ejecutan de manera explícita y planificada en las clases que los estudiantes orientan.

La contextualización de los fenómenos estudiados no siempre integra las dimensiones espaciotemporales que garantizan su comprensión y análisis, quedándose en una narrativa histórica limitada a una sucesión cronológica lineal, sin que eso represente el desarrollo de las nociones de causalidad y la construcción de la comprensión histórica.

A pesar de proponer un pensamiento histórico que considera la enseñanza de Historia a partir de la problematización, del desarrollo del espíritu crítico y de la educación cívica, las prácticas continúan centradas en el maestro, aunque sea digno de reconocimiento su esfuerzo por garantizar una participación más activa de los alumnos en la construcción de la narrativa de la clase. Por otro lado, el manual continúa siendo el recurso más utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la intencionalidad de promover los valores de una conciencia cívica se pierde en los contenidos abordados y en las dinámicas adoptadas en el aula.

Con todo, conviene recordar que los estudiantes, sujetos a su estatuto de educandos en la labor de planificación y de operatividad del proceso educativo, están condicionados por los maestros que los asisten. Esta realidad nos conduce a los dos

últimos comentarios: por un lado, creemos que a los estudiantes les gustaría actuar de forma diferente dentro de las aulas, y que podrían hacerlo, y al ser condicionados por los maestros, experimentan por primera vez la influencia de la presión de sus futuros compañeros, los mismos a quienes se van a encontrar en la sala de maestros de los colegios en los que trabajarán; por otro lado, los condicionantes con los que cuentan terminan revelándonos indirectamente las prácticas docentes que todavía hoy siguen instaladas en las clases de Historia.

Es importante decir también algunas palabras sobre los contenidos curriculares previstos para la asignatura de Historia y Geografía de Portugal del Segundo Ciclo de Educación Primaria (10-12 años), que ya tuvimos ocasión de presentar en el capítulo 5 (Parte II) de este estudio. Se trata de un currículo con casi 30 años de vigencia, superado por los cambios que ha experimentado el mundo en que vivimos y por los avances científicos que a su vez se han producido en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. No obstante, es importante también subrayar que no debemos refugiarnos en la disculpa del currículo en vigor para no impulsar, con valentía, experiencias de prácticas innovadoras que ayuden a los maestros a abordar la Historia escolar en el sentido de asumir y orientar su acción hacia objetivos que reconocemos como prioritarios hoy en día.

Para cerrar este capítulo, en el que nos hemos propuesto resolver un rompecabezas que nos ayude a comprender el camino que va desde la formación inicial de los maestros hasta el aula, nos falta incluir el pensamiento y la iniciativa de los profesores de la ESELx. Para ello, podemos recurrir al esquema del capítulo 6 de este estudio (Tabla 4), con el fin de analizar la influencia que las áreas más frágiles identificadas en la formación inicial ejercen sobre las prácticas que se encuentran genéricamente implantadas en la Educación Primaria en Portugal.

Se constata la infravaloración de un planteamiento que integre una visión global de los hechos, o bien su inclusión en una perspectiva de totalidad que abarque los diferentes aspectos de la realidad social. Consecuentemente, la Historia es considerada y trabajada en la formación inicial como un área del conocimiento que puede prescindir de los puentes hacia otras materias de las Ciencias Sociales, o que se traduce como otra infravaloración, es decir, la ausencia de un tratamiento verdaderamente interdisciplinar sobre los procesos históricos que son estudiados en las clases de formación de la ESELx. Esta realidad confirma las dificultades de los estudiantes/maestros para poner en contexto los temas de estudio dentro de unas

dimensiones progresivamente más amplias, tanto a nivel europeo como mundial, como vimos anteriormente.

Una práctica dirigida hacia el desarrollo de competencias reflexivas sobre las concepciones de Historia, sobre la función social de la Historia y de su enseñanza, contribuye a que por parte del estudiante/maestro haya un reconocimiento de esa función, atribuyendo a la Historia un papel importante en la formación cívica de los alumnos, pero dicho reconocimiento no se traduce ni en las intencionalidades ni en las acciones explícitas de sus prácticas docentes.

No valorar la diversidad humana, y la dificultad para ofrecer en la formación inicial una Historia que dé protagonismo a figuras colectivas en detrimento de los “personajes relevantes”, se traduce más tarde en una enseñanza factual y centrada en dichas figuras, con lo que se perpetúa el silencio sobre los silenciados de la Historia y el alejamiento respecto a los problemas sociales relevantes, que son observados, vividos y sentidos en nuestro día a día.

Por último, la realidad que hoy encontramos en las escuelas y en las clases de Historia revela una ausencia de reflexión crítica sobre los contenidos que se imparten, y un rechazo – inconsciente, y a veces consciente – por asumir la gestión del currículo dentro de los espacios de libertad que el aula ofrece a cada profesor y a cada maestro.

Este breve resumen de los resultados de nuestra investigación nos acerca a una visión sistemática del proceso de formación inicial de los maestros en la ESELx. De todas formas, conviene hacer antes algunas puntualizaciones que nos parece oportuno destacar en este momento.

En primer lugar, es importante subrayar que el carácter de este estudio y sus especiales limitaciones de tiempo y espacio impide que se le pueda considerar un retrato de la realidad que se vive en todas las Facultades de Formación del Profesorado ni en todos los Centros de Educación Primaria de Portugal. Es posible que en otras Facultades se trabaje de otra forma, lo que puede suponer otras fortalezas, pero también otras debilidades.

En segundo lugar, esta visión de la realidad con la que hemos identificado las prácticas en las clases de Historia en el segundo ciclo de Educación Primaria no nos puede hacer olvidar la existencia de maestros capaces de trabajar de forma diferente y que son protagonistas de experiencias pedagógico-didácticas innovadoras e impulsoras de prácticas docentes diferenciadas. La ampliación de esta investigación a otras Facultades y a otros maestros no es tarea fácil, pero permitiría obtener resultados de

mayor alcance y certeza, y ofrecernos probablemente otras propuestas de análisis, otras conclusiones y otras reflexiones. Sin embargo, creemos que este estudio, por el conocimiento acumulado que tenemos, tanto en la formación inicial de maestros como en las prácticas que, por regla general, están implantadas en las clases de Educación Primaria en Portugal, representa un punto de partida que nos ayudará a reflexionar de manera crítica sobre la formación inicial de maestros, en el ámbito de la Didáctica de la Historia, en particular en la ESELx.

La puesta en común de los datos recogidos entre los diferentes actores que asumen un destacado protagonismo en este proceso formativo, que articula en cadena el trabajo que se realiza en las instituciones de enseñanza superior, responsables de la formación inicial de maestros, con el que se lleva a cabo en las escuelas y en las clases de Historia en Educación Primaria, nos revela un conjunto de fragilidades, contradicciones y potencialidades que podrán constituir una contribución significativa, ya sea para promover la aparición de estudios similares en otras instituciones dedicadas a la formación inicial de maestros, ya sea para que los profesores de la ESELx asuman la voluntad de seguir un nuevo camino en el que, también ellos, se conviertan en un factor de cambio en las prácticas docentes de Historia.

Capítulo 9. Concepções 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 *maestros* na Escola Superior de Educação de Lisboa envolveu os quatro agentes que fazem parte deste processo: os professores, que participam na formação inicial de *maestros*, lecionando as disciplinas relacionadas com a dimensão científica e didática da História; os estudantes, que frequentam a ESELx com a intenção de serem futuros *maestros* de História do ensino básico; os *maestros* de História, que lecionam nas escolas onde os estudantes realizam as suas primeiras experiências de prática docente e onde trabalharão, no futuro, como *maestros*; 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 *maestros* de História.

Reconhecemos a relevância do trabalho desenvolvido pelos professores na formação dos futuros *maestros* e da interação que estabelecem entre si nas diferentes dimensões dessa formação, desde a abordagem aos conteúdos científicos até à supervisão das práticas docentes. Contudo, consideramos que não é possível aprofundar o estudo e a reflexão sobre as concepções e práticas dos professores da formação inicial de *maestros* de História se não estendermos a nossa visão às escolas do ensino básico e aos que nela concretizam o ensino e aprendizagem da História: *maestros* e alunos. Em suma, trata-se de integrar na análise uma perspetiva sistémica 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 dos estudantes para lerem, compreenderem e interpretar problemas históricos, as questões relacionadas com a desmotivação para a aprendizagem da História devem ser equacionadas. Isto implica recentrar o problema nas suas conceções 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 conceções dos estudantes na sua formação enquanto futuros *maestros* de História “en la mesura que els estudiants en són conscients i les integren en la reflexió personal i colectiva del que s’està ensenyant i aprenent, já sigui per aprofundir o per modificar aquestes concepcions” (Lobet 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 se se aprofundar 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 *maestros*.

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 *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros* 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 pensamentos dos *maestros*”, 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 incluem, (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 *maestros* 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, e “o reconhecimento da História na formação cidadã” são duas ideias fortes que os *maestros* 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 aprende e o que o aluno diz ter aprendido. 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 *maestro* 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 de das finalidades que são reconhecidas pelos *maestros* 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 *maestros*. Este é um domínio que se tem vindo a desenvolver e que as novas gerações de *maestros* 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 *maestro*, nas salas de aula e nas escolas do Ensino Básico. É aqui que a formação inicial de *maestros* 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 *maestros*, 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 acabámos de apontar às práticas de ensino dos *maestros*. 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 perspetiva 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 conceções 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 *maestro*, 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 *maestros* 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 *maestros* 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 dizer ainda uma palavra sobre os conteúdos programáticos previstos para a disciplina de *História e Geografia de Portugal* do 2.º CEB (10-12 anos), 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, ultrapassado pelas mudanças que se registaram no mundo em que vivemos e pelos avanços científicos que, entretanto, ocorreram no campo da Didática das Ciências Sociais e da História. Contudo, 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 *maestros* 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 *maestros* 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/*maestros* 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 conceções de História, sobre a função social da História e do seu ensino contribui para que, por parte do estudante/*maestro*, 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 silenciados 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 professor e a cada *maestro*.

Esta breve síntese dos resultados da nossa investigação aproxima-nos de uma visão sistémica do processo de formação inicial dos *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros* 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 *maestros*, 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 *maestros*, 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 *maestros*, 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 *maestros*, 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.

CONCLUSIONES

Uno de los factores que más favorece la capacidad de un profesor para reflexionar, investigar y renovar su práctica docente es el sentimiento de insatisfacción y desánimo que le provocan sus clases.

Fueron estos sentimientos los que motivaron la realización de este estudio con el que, personalmente, me propuse alcanzar dos grandes objetivos: por una parte, desarrollar un proyecto de investigación que me ayudase a profundizar en el dominio del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales-Historia; por otra parte, analizar críticamente mi práctica como profesor de Historia y de Didáctica de la Historia en los cursos de formación inicial de profesores de la Escuela Superior de Educación de Lisboa.

Cumplir estos dos objetivos ha aportado un nuevo significado a la investigación, en la medida en que, además de permitir la adopción de un extenso campo teórico con el que sólo muy recientemente he empezado a familiarizarme, le ha dotado de un sentido práctico encaminado a construir una alternativa a mi práctica como docente de la ESEL.

Esta contextualización de la investigación pronto sobrepasó los límites de mi actividad particular, extendiéndose rápidamente al equipo en el que me integro — el Departamento Científico de Ciencias Sociales — acabando así por adquirir un carácter más institucional.

Sea como fuere, no quiero dejar de subrayar la influencia que mi experiencia personal como profesor e historiador ha ejercido en las diferentes etapas de este trayecto de investigación: los problemas identificados, las preguntas formuladas, la metodología adoptada y estas conclusiones deben ser consideradas siempre como frutos de una opción individual que confiere al estudio la subjetividad inherente al mismo, en cuanto realizado por alguien que incorpora una historia de vida personal y profesional, inmerso en su circunstancia multidimensional, política, económica, social y cultural, pero no sólo esto: como cualquier otro investigador, además estoy comprometido con un determinado marco ideológico y soy portador de una visión del mundo.

No obstante, esta componente subjetiva de la investigación, que debe ser conscientemente asumida por el investigador, se ha visto compensada por el esfuerzo de garantizar el rigor científico, el pensamiento crítico y por la humildad de querer aprender siempre más de todos los textos que se leían y de todos los compañeros que han supuesto siempre una fuente de inspiración, apoyo y orientación, a lo largo de esta aventura de investigación.

Al tratarse de un estudio centrado en la acción, gana mayor consistencia la perspectiva de que las conclusiones no son un punto de llegada, sino un lugar de paso entre los problemas que han originado la investigación y el futuro por construir, siguiendo

dos vías complementarias: continuar reflexionando críticamente sobre las prácticas formativas en las que estoy involucrado en cuanto profesor de la Escuela Superior de Educación de Lisboa (ESEL); y adoptar cambios en mi práctica docente de la enseñanza de la Historia y la Didáctica de la Historia. De algún modo, las conclusiones se asemejan a un presente que no es más que el devenir continuo entre el pasado y el futuro y, dentro de esta lógica, a una síntesis — una síntesis posible — entre el marco conceptual promovido y el contexto de la práctica que se pretende transformar.

Conviene, por tanto, en este momento, hacer un ejercicio de memoria para recordar los dos problemas que fueron identificados en el Capítulo 1 (PARTE I). Concretando la insatisfacción y el desánimo que comenté al inicio de estas conclusiones, mi reflexión sobre las causas de estos sentimientos que se manifestaban en relación con el contenido y la forma de realizar la formación en la ESEL, en el campo de la Historia-Didáctica de la Historia, me ha llevado a dos ideas clave.

Por una parte, a través del trabajo diario realizado en el Departamento Científico de Ciencias Sociales, ha sido posible identificar la ausencia de una idea clara y explícita sobre la Historia que debía ser impartida en los diferentes niveles de formación — grado y máster —, principalmente cuando se manifestaba la preocupación de dar respuesta a la necesidad de desarrollar la capacidad de leer e interpretar el mundo actual. El discurso sobre la complejidad del mundo del siglo XXI, y el papel que la Historia tiene para comprenderla, se repite regularmente, mientras continúa sin respuesta la pregunta sobre si la Historia que enseñamos satisface esa exigencia.

Por otra parte, el segundo problema, muy común en cada uno de nosotros, profesores (entre los que obviamente me incluyo), se refiere a las incoherencias entre lo que entendemos que es la historia, lo que definimos para la formación en Didáctica de la Historia y el ejercicio de unas prácticas que se alejan de nuestro propio discurso. Al mismo tiempo que apelamos a una Historia crítica, fácilmente nos deslizamos hacia un positivismo que se refleja, de forma avasalladora, en la Historia que enseñamos, en cómo la enseñamos y en las propuestas que planteamos en el ámbito de su Didáctica.

Una vez identificados los dos problemas, el siguiente trabajo consistió en abordarlos bajo la forma de dos **necesidades** que estimularan y dieran significado a la investigación, manteniéndola fiel al principio de preservar la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, entre la reflexión crítica sobre las ideas de los diferentes agentes que intervienen en la formación inicial de los maestros y las posibles transformaciones a introducir en este proceso formativo, con el fin de dotarle de coherencia y de un nuevo marco teórico nacido de la práctica cotidiana de profesores y maestros.

La primera necesidad expresada se tradujo en fijar la idea de qué Historia se debe enseñar en nuestros días para que nos ayude a leer e interpretar un mundo cada vez más globalizado. Se trata de partir en busca de una Historia que, en la combinación de su temporalidad entre pasado, presente y futuro, proporcione no sólo la capacidad de interpretar el mundo de hoy sino también la de actuar sobre él, pensando en un futuro deseable. De este modo, ya no se trata solo de una Historia que se dedica a la comprensión del pasado y a la interpretación del presente, contextualizándolo en una dimensión temporal, si no que pretende contribuir también a la transformación de ese presente entendido como un futuro en construcción. En suma, se trata de favorecer el desarrollo de un pensamiento histórico generador de capacidades ciudadanas para la transformación social.

La Historia que se debe enseñar sobrepasa los contenidos clásicos que, todavía hoy, se imponen en los currículos y en las clases de profesores y maestros, dirigiéndose hacia los problemas sociales que se les plantean hoy a los ciudadanos de un mundo en permanente, acelerada y globalizada transformación. Esta es una Historia que, como vimos en el punto 4.2 de este estudio, incorpora a su narrativa a los que siempre han permanecido silenciados, por haber sido derrotados en diferentes épocas y en distintos procesos históricos, abarcando las más diversas regiones del planeta, y a los que se han ido convirtiendo en los nuevos desheredados de un mundo cada vez más globalizado, y también cada vez más desigual. Se trata de apartarse de una Historia escolar tradicional, que nunca se presentaba “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, 2017, p. 33); de dar voz a las víctimas del holocausto de la época victoriana, diseminadas por diferentes continentes — indios, africanos, chinos, brasileños, rusos... — como muestra Davis (2017); de denunciar una globalización que acumula espacios urbanos marginales en diferentes áreas metropolitanas del mundo (Davis, 2007), agravando las desigualdades sociales a escala mundial; o también, de dar protagonismo histórico a las muchas mujeres que hicieron una importante contribución en diferentes procesos de transformación social, en diversas épocas históricas (Ruiz, Martínez y Baró, 2004).

La segunda necesidad identificada en este estudio se refiere al hecho de introducir cambios en las prácticas de la formación inicial de maestros, reconociendo en ellas el lugar central que ocupa la Didáctica de las Ciencias Sociales-Historia, a fin de construir una nueva forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de Historia en Educación Primaria.

Como didáctica específica, la Didáctica de la Historia surge “de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, surge de los problemas de la práctica” (Pagès, 2000a, p. 2), esto es, el trabajo a desarrollar en el campo de la didáctica debe partir de la práctica docente de Historia en los Centros de Primaria (Pagès, 2000b).

Éstos han sido los problemas que han estado en la base de las dos **cuestiones centrales** que han guiado esta investigación y a las que ahora debemos intentar responder:

1. ¿En qué medida la Historia (ideas, conceptos y contenidos) que se enseña hoy, ya sea en los Centros de Primaria (10-12 años), o en los cursos de formación inicial de profesores (ESEL), responde a los desafíos del mundo del siglo XXI?

2. ¿Qué cambios en la formación inicial de maestros (planes de estudio, prácticas de formación e iniciación a la práctica docente) pueden contribuir a la construcción de un nuevo tratamiento de la enseñanza y del aprendizaje de Historia en Educación Primaria (10-12 años)?

La enseñanza de Historia y los desafíos del mundo del siglo XXI

A lo largo de la PARTE I de este estudio ha sido posible evidenciar lo que considero que diferencia y complementa el conocimiento histórico y la historia escolar, la Historia y la Didáctica de la Historia, pero conviene de nuevo subrayar que se trata de dos realidades distintas, aunque resulte difícil establecer las fronteras que definen esta relación (Pagès, 2007b). De acuerdo con Ruiz, Martínez y Baró (2004), se trata de las dos caras de una misma moneda.

A la especificidad del saber histórico corresponde también una especificidad de la Historia escolar. Partiendo de la idea de que el conocimiento no es sólo el producto, sino también el proceso operativo que se realiza para alcanzarlo es posible reconocer que las materias escolares tienden a valorar los productos, normalmente denominados “contenidos”, en detrimento de los procesos de construcción de dicho conocimiento.

Si pensamos en la Historia escolar, ésta obedece a finalidades que en su último análisis conllevan la valoración de los contenidos, de los alumnos y de los propios profesores, o dicho de otro modo, (i) el tipo de conocimiento científico, (ii) las características de los alumnos y la necesidad de que desarrollen las aptitudes adecuadas a su formación personal y social, y también (iii) los profesores que, al mediar entre alumnos y contenidos, afrontan los problemas que surgen de la práctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de Historia.

Sin embargo, la nota más relevante que se debe destacar se refiere a la idea de materia escolar como el “producto de una interacción entre la sociedad, la escuela y los saberes científicos” (Pagès, 2007b, p.21). En el caso de Historia, esta idea adquiere un particular significado, en la medida en que su objeto de estudio es siempre el ser humano integrado en su circunstancia política, económica, social, cultural e ideológica, circunstancia en la que también la educación comparte lugar.

Desde esta perspectiva, ya sea la Historia, ya sea su enseñanza, deben ser analizadas dentro de su historicidad, reconociendo que hoy la principal contradicción que encontramos en el día a día en el aula es la influencia de la sociedad, es decir, de las clases sociales dominantes, en la elección de los profesores para la enseñanza de una Historia tradicional, positivista, asentada en la preeminencia de los hechos/personajes y de la cronología, en detrimento de corrientes historiográficas que proponen la construcción de una Historia crítica, comprometida socialmente con los problemas que la humanidad afronta en el mundo contemporáneo.

Nos encontramos todos en una encrucijada entre el tiempo histórico que nos presentó un mundo que supo anticipar el inicio del siglo XXI ya en el último cuarto del siglo anterior; una historiografía que, a pesar de la existencia de alternativas críticas e innovadoras, permanece en el siglo XIX; una historia escolar que continúa pegada a esta idea ochocentista de la Historia cuando el mundo ya entró en el siglo XXI en el último cuarto del siglo anterior (Traverso, 2016).

Fontana (2003, 2013, 2017) nos ofrece el ejemplo de cómo la Historia y la historia escolar se pueden analizar a la luz del mismo compromiso social, reclamando para millones de hombres y mujeres — que viven en diferentes países cuyas historias nacionales no se cansan de enaltecer a sus grandes figuras, las que “construyeron” la nación — un protagonismo que dé visibilidad a sus problemas, a sus objetivos de vida y a sus sueños. Estos problemas, objetivos y sueños se pueden encontrar tanto en la calle de un suburbio de una capital europea como en un desplazamiento migratorio de refugiados intercontinental y, por ello, pueden ser analizados en diferentes épocas históricas y en diferentes rincones del mundo (Fontana, 2003): problemas humanos que hoy asumen características de orden social y cultural, poniendo a veces el acento en la diversidad cultural, pero ocultando las desigualdades sociales que se encuentran en su raíz, cuando en las grandes metrópolis repartidas por el mundo se multiplican los que viven en los márgenes de los sistemas sociales; problemas humanos que tienen su origen en procesos de una creciente desigualdad económica y social a escala global, transformándose después en discurso político y mediático, en problemas de

marginalidad social a escala local, evidenciando la diversidad cultural, cuando ésta adquiere visibilidad.

Fontana es el autor que, con su extensa y variada obra, nos ayuda a comprender el posible y deseable encuentro entre la Historia y la enseñanza de la Historia cuya finalidad es comprender los mecanismos que nos explican las desigualdades sociales en diferentes escalas espaciotemporales. No se trata por tanto de un enfrentamiento entre historiadores y profesores de Historia, sino de reconocer líneas historiográficas abiertas a contribuir al desarrollo de una enseñanza de Historia encaminada a la formación de una ciudadanía activa.

Por todo lo expuesto anteriormente, el gran desafío del siglo XXI se centra en el crecimiento de una pobreza sinónimo del agravamiento de las desigualdades sociales, ya sea a escala global o a escala nacional. En estas desigualdades influyen cada vez más los movimientos migratorios, ya se deban a motivos económicos, políticos o a ambos, como es el caso de los refugiados que cruzan el Mediterráneo. La emigración de la pobreza hacia los países desarrollados, principalmente europeos, o la que se produce entre América Central y América del Norte, ha contribuido a agravar las desigualdades sociales en los países de origen y en los de destino, creando nuevas bolsas de pobreza y haciendo surgir fenómenos de racismo, xenofobia y populismo que no son otra cosa que una metamorfosis hacia un posible fascismo del siglo XXI.

Ante este gigantesco desafío, si no amenaza, que a día de hoy nos acecha, la Historia que se enseña se ha mostrado incapaz de contribuir a la construcción de una respuesta eficaz. Muy al contrario, retomando los análisis realizados en el subcapítulo 4.2 (PARTE I), la Historia que se enseña puede ser parte del problema en vez de constituirse como parte de la solución.

Esta insistencia en una Historia que fabrica verdades que se transmiten sin discusión, porque expresa lo que se considera como “evolución natural” del progreso de las naciones, es heredera de una visión revolucionaria que nació bajo la influencia de la Francia de 1789, pero que ahora alimenta el marco ideológico de una visión neoliberal, haciendo renacer los nacionalismos populistas.

La Historia que pone en manos del “Hombre” importante el destino de los pueblos, olvidando los pueblos que fueron sacrificados en su nombre, es una Historia que está lejos de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, del análisis crítico y de la conciencia histórica. “Estableciendo una relación enfática con los vencedores, el historicismo ha sido, a sus ojos [Walter Benjamin], ‘el más potente narcótico’ del siglo XIX. Por lo tanto, hay que dar vuelta a la perspectiva y reconstruir el pasado desde el

punto de vista de los vencidos” (Traverso, 2016, p. 27). Esta Historia pretende continuar privando a los pueblos de su propio pasado, afirmándose en la primacía de un presentismo reducido a la conmemoración y a la celebración de un patrimonio interpretado al servicio de las clases sociales dominantes, despojado de análisis crítico.

La Historia que se enseña hoy, apartada de los problemas que nos afectan a cada uno de nosotros — en las calles, en los barrios, en las ciudades donde vivimos — está, en gran medida, en el origen de la desmotivación de los alumnos, impide el desarrollo del pensamiento crítico y alimenta el olvido de las memorias colectivas, transformándonos a todos en “pueblos sin historia”:

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, 2003, p. 16).

La respuesta a la primera cuestión central de este estudio es, por lo tanto, negativa. Estamos convencidos del distanciamiento cada vez mayor entre la Historia que se enseña, los alumnos que se suponía que la aprendían, y los problemas sociales más destacados que nos afectan, merecedores de una explicación y, por ello, debiendo ser situados en el centro de la enseñanza y del aprendizaje de Historia. No obstante, falta encontrar una respuesta, en positivo, que ofrezca una alternativa a los profesores y maestros de Historia y Didáctica de la Historia.

Al final del subcapítulo 4.2 (PARTE I), sintetizamos las siete líneas de orientación para la enseñanza de esa “nueva” Historia que ahora recordamos:

- 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;
- experimentar las prácticas de investigación.

Estas líneas de orientación pueden ser impulsadas por los profesores y maestros que quieran dar una nueva dirección a su práctica docente. En lo que respecta a los maestros, a lo largo de este estudio se han visto con claridad los obstáculos reales y percibidos que dificultan la elección de otras opciones. Una de ellas, siempre mencionada, son los currículos en vigor. No es necesario repetir lo que ya afirmamos sobre este punto, pero es importante destacar que la aplicación y desarrollo de cada una de estas acciones puede ser adoptada incluso con un currículo tradicional en las manos, como el que se encuentra vigente. Más importante que el currículo o que el plan de estudios es el espíritu crítico del maestro, su capacidad para erigirse en gestor del currículo y su voluntad de cambiar su práctica, enfrentándose a la incomodidad y el esfuerzo que supone tal cambio.

Sin embargo, y puesto que a lo largo de este estudio se ha dejado bien claro que la problemática de esta investigación exige, metodológicamente, un tratamiento sistemático, no se puede dejar de reivindicar un cambio evidente de paradigma en las ideas sobre las que se asienta la elaboración de los programas de Historia del Segundo Ciclo de Educación Primaria en Portugal. Este cambio se impone también en nombre de una Historia que se enseña con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, lo cual comporta una serie de competencias que ayudan a leer e interpretar el mundo, comprendiendo el pasado, interpretando el presente e imaginando el futuro, es decir, una finalidad que se traduce en la formación de jóvenes cuya conciencia histórica les permite el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía activa en lo referido a una transformación social.

Para concluir la respuesta a la primera cuestión central de este estudio, resta centrar esta reflexión sobre la realidad de la formación inicial de maestros en la ESEL, en el campo de la Historia y de la Didáctica de la Historia, a partir de las ideas de profesores y estudiantes. Retomando las síntesis construidas en las tablas 4 (Capítulo 7 — PARTE II) y 15 (Capítulo 8 — PARTE II), es posible fijar las principales líneas que caracterizan el pensamiento de profesores y estudiantes.

En primer lugar, entre las ideas de Historia que los profesores manifiestan en su discurso, sobresale una Historia que problematiza la realidad social a partir del presente. Esta dinámica presente-pasado-presente se refleja en el pensamiento de los estudiantes que valoran la centralidad de la dimensión temporal en la comprensión histórica, en el pasado que explique el presente y tenga el futuro en perspectiva.

En contraposición, los profesores manifiestan una idea de Historia que se rige por la ausencia de una visión totalizadora y global, lo que se traduce en la poca

consideración de la interdisciplinariedad y, consecuentemente, en la necesidad de implicar otras disciplinas de las Ciencias Sociales para comprender mejor la totalidad y globalidad de los fenómenos sociales. Los estudiantes se manifiestan en el mismo sentido: la escala global se valora poco y se afianza la tendencia por realzar los hechos en detrimento de los procesos, aunque identifiquen las sociedades humanas como objeto del conocimiento histórico.

En segundo lugar, sobre la finalidad de la enseñanza de Historia, profesores y estudiantes reconocen la necesidad de promover el desarrollo de las competencias esenciales (aunque desdeñando la “comunicación en Historia”), haciendo énfasis en los procesos de cambio. Por otro lado, las competencias en investigación y la valoración de la Historia Contemporánea que los profesores afirman que debería favorecerse, entroncan con las ideas de los estudiantes que destacan una forma de abordar la enseñanza de Historia desde una perspectiva que problematice los fenómenos y el desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, comparten también la idea de Historia como aportación a la formación como ciudadanos.

A pesar de encontrarnos, en este breve análisis, con importantes áreas que ponen de manifiesto potencialidades como para que se pueda introducir un proceso de cambio en las prácticas de la ESEL, queda también claro que son todavía muchas las limitaciones si dirigimos nuestra mirada hacia las áreas de mayor fragilidad de los estudiantes, señales del mucho trabajo todavía por hacer: la tendencia a valorar los hechos y personajes individuales, la asociación del tiempo histórico con una cronología secuencial y lineal de los hechos, la débil contextualización de los fenómenos a una escala más global, las prácticas todavía muy centradas en el profesor y en los manuales — estas son algunos de las señales más evidentes de cómo el peso de la Historia tradicional todavía se impone al esfuerzo que pueda realizarse por parte de los profesores o, tal vez, estemos ante la confirmación de uno de los problemas que ha dado origen a esta investigación, y sean ciertas las contradicciones entre las convicciones verbalizadas por los profesores y la realidad de su práctica docente.

Esta duda remite directamente a una posible respuesta a la segunda cuestión central de este estudio.

Una nueva práctica docente de Historia en la formación inicial de maestros.

A lo largo de este estudio se ha profundizado en la reflexión crítica y fundamentada sobre la Historia y las finalidades de la enseñanza de Historia que orientan o deberían orientar la formación inicial de maestros, en el caso de la ESEL, en

el ámbito de esta didáctica específica. Se ha tratado de profundizar en el conocimiento sobre la Didáctica de la Historia, a partir de dos tipos de intervención: la teorización sobre las prácticas y la modificación de las prácticas (Pagès, 2002), con el fin de contribuir a la construcción de una alternativa que fundamente una propuesta de renovación en la formación en la ESEL, en el ámbito de la Historia y de la Didáctica de la Historia.

La PARTE I de este estudio termina con la identificación de un conjunto de competencias que se consideraron prioritarias cuando se pensó en la formación de maestros. Estas son las competencias que comenzarán a orientar la respuesta a la segunda cuestión central de esta investigación que ahora se cierra. Se pretende la construcción de un marco teórico-práctico alternativo que, sin dejar de tener en cuenta las características del contexto en que opera (en particular, el currículo, las ideas y prácticas de los maestros que lo imparten y las características de los alumnos a quienes se dirige), sea considerada como una opción que ayude a introducir una dinámica transformadora en las prácticas de formación inicial de maestros.

A su vez, en la PARTE II ha sido posible recoger un conjunto de datos informativos que han permitido un análisis crítico de la realidad que se vive en el contexto de la ESEL, facilitando el reconocimiento de las competencias a desarrollar. Tal como ya hicimos anteriormente, recordamos ahora esas ocho competencias:

- promover el desarrollo de las competencias específicas para la enseñanza y el aprendizaje de Historia;
- organizar la enseñanza de Historia haciendo historia;
- dar significado y relevancia al aprendizaje de Historia;
- asumir el papel de profesor dinamizador del aprendizaje;
- analizar el contexto legal de su actividad pedagógica;
- gestionar el currículo de forma diferenciada y contextualizada;
- analizar críticamente el saber que se enseña;
- ser consciente de la función social de la enseñanza de Historia.

De acuerdo con la síntesis elaborada al final de la PARTE I — Fig. 7 —, se han identificado las áreas de formación didáctica que se engloban en este conjunto de competencias: los futuros maestros deben (i) desarrollar la capacidad de realizar un análisis crítico de los saberes/contenidos que están previamente definidos, asumiendo el conocimiento, bien como un resultado, bien como un proceso, por lo que es importante promover las competencias específicas de Historia favoreciendo la implementación de

actividades de investigación; (ii) reconocer, de forma explícita, la función social de la historia y su contribución a la formación ciudadana de los estudiantes; (iii) asumir el papel de gestores del currículo, desencadenando procesos de enseñanza que garanticen aprendizajes dinámicos; (iv) y finalmente, poner a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, de forma autónoma, activando sus conocimientos, experiencias y vivencias a fin de que encuentren significado en lo que aprenden.

De estas ocho competencias (cf. Fig. 16), cuatro parecen formar parte ya del pensamiento verbalizado por los profesores a propósito de la enseñanza de Historia. El trabajo realizado en los últimos años por el equipo de Ciencias Sociales ha venido haciendo su camino, y el hecho de *promover el desarrollo de las competencias específicas de la enseñanza de Historia* — tal como fueron presentadas en el subcapítulo 4.3 (PARTE I) — está bien presente tanto en el discurso de los profesores como en el de los estudiantes, aunque en el de éstos últimos se hayan detectado fragilidades que deben merecer nuestra atención: no siempre la preparación de las clases y las prácticas realizadas revelan una intencionalidad explícita en el sentido de promover dichas competencias; la competencia de comunicación en Historia se encuentra claramente infravalorada.

La segunda competencia que surge con mayor relevancia en el pensamiento de los profesores es la de *organizar la enseñanza de Historia, haciendo historia*. Para los profesores de la ESEL, ésta es una competencia que ha merecido particular atención, pero además se ha visto reforzada a partir de los cambios que se realizaron en los planes de estudio y en el contenido de las unidades curriculares, confirmándose así que esta opción de valorar la componente práctica de la enseñanza de Historia ha alcanzado un espacio más consistente.

Las otras dos competencias más destacadas por parte de los profesores de la ESEL — *dar significado y relevancia al aprendizaje de Historia y asumir el papel de profesor dinamizador del aprendizaje* — provienen también de aquel refuerzo de la componente práctica cuando se reformularon los planes de estudio, ya fuese en el GEB, como en el MEBPHGP, reforzando la centralidad de los estudiantes en los procesos formativos que se desarrollan en las diferentes unidades curriculares.

Analizando ahora las restantes cuatro competencias ausentes o alejadas del discurso de los profesores de la ESEL, es posible reconocer en ellas una diferencia que es importante destacar: mientras que las cuatro primeras, más mencionadas, son aquellas que están más próximas del trabajo que se realiza con los estudiantes en torno a los contenidos, más relacionadas con los alumnos o con la relación profesor-alumno,

las cuatro competencias menos mencionadas son aquellas que exigen por parte de los profesores la necesidad de promover entre los estudiantes una reflexión crítica sobre lo que enseñan, sobre las finalidades de la enseñanza (de Historia) y sobre su forma de enseñar. La fragilidad en esta área de la formación viene confirmada por el análisis realizado sobre el pensamiento y las prácticas de los estudiantes, que revelan dificultades de reflexión crítica sobre los contenidos y la forma de gestionar el currículo, para ejercer la libertad de elegir sus propias opciones.

Así, la **primera sugerencia** de renovación en la formación inicial de maestros es la siguiente:

1. Reforzar el desarrollo de las ocho competencias entre los estudiantes de la ESEL con especial énfasis en

- **ser consciente de la función social de la enseñanza de Historia;**
- **analizar críticamente el saber que se imparte;**
- **gestionar el currículo de forma diferenciada y contextualizada;**
- **analizar el marco legal de su actividad pedagógica.**

Y además,

- **promover el desarrollo de las competencias específicas para la enseñanza y el aprendizaje de Historia, reforzando su intencionalidad en la enseñanza y el aprendizaje de Historia.**

Directamente relacionada con el refuerzo de una formación inicial de maestros centrada en el desarrollo de competencias, se ha detectado la necesidad de ampliar el marco de las competencias esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de Historia. En referencia a las tres competencias específicas que se han venido trabajando en la ESEL — recogida y tratamiento de la información / utilización de fuentes, comprensión histórica (temporalidad, espacialidad y contextualización), comunicación en Historia — es importante explicitar las competencias que se derivan del desarrollo del pensamiento histórico y del marco conceptual que lo explica. A pesar de que haya sido posible el análisis de esas competencias, recurriendo a las ideas y prácticas de profesores y estudiantes presentadas a lo largo de la PARTE II de este estudio, es un hecho que éste no ha alcanzado la atención que merecía en el debate planteado en el seno del Departamento Científico de Ciencias Sociales.

En el subcapítulo 7.6 (PARTE II) se puso de relieve la importancia que asume el desarrollo del pensamiento histórico en la educación de niños y jóvenes en Primaria, sobre todo su contribución a la formación ciudadana. Englobando un conjunto de competencias de mayor complejidad, el pensamiento histórico está en el origen de una

enseñanza y un aprendizaje que confiere centralidad a los conceptos de tiempo histórico / evolución; imaginación histórica / pensamiento crítico; representación de la Historia / causalidad; interpretación histórica / fuentes históricas. En síntesis, mientras que la Historia se dirige hacia la construcción del conocimiento, la Historia escolar debe privilegiar el *proceso* de construcción del conocimiento histórico, en otras palabras, debe promover el desarrollo del pensamiento histórico.

Por otra parte, tampoco se pueden ignorar las fragilidades detectadas al plantear una perspectiva de carácter interdisciplinar, que exige un trabajo sistemático de refuerzo de la aproximación integral entre los saberes históricos y los saberes geográficos, entre hacer historia y hacer geografía. Trabajar con este objetivo significa profundizar en el trabajo que ha sido realizado en torno a la definición de las competencias transversales histórico-geográficas.

Así, la **segunda y la tercera sugerencia** de renovación en la formación inicial de maestros es la siguiente:

2. Valorar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de la ESEL, relacionándolo con las tres competencias específicas que se encuentran ya definidas en la enseñanza y aprendizaje de Historia en Portugal, sobre todo

- **desarrollar la conciencia histórico-temporal;**
- **promover la empatía histórica;**
- **construir representaciones explícitas de fenómenos históricos;**
- **activar fuentes históricas en la construcción de interpretación histórica.**

3. Profundizar en la definición de las competencias transversales histórico-geográficas, para

- **consolidar un abordaje interdisciplinar del análisis de la realidad, considerado en su totalidad social.**
- **integrar el análisis histórico-geográfico en el campo más extenso de las Ciencias Sociales.**

Estas tres primeras sugerencias pueden ser integradas en el trabajo que se ha llevado a cabo en todas las unidades curriculares en los que la Historia y la Didáctica de la Historia están presentes, en los cursos de formación inicial de maestros.

Al focalizar este estudio en las unidades curriculares que la legislación define como “área de docencia”, esto es, dirigidos a la formación científica de los futuros maestros, bien en el GEB, o bien en el MEBPHGP, será importante recuperar algunas de las reflexiones críticas que se plantearon anteriormente a lo largo de este estudio.

Es importante, desde luego, confirmar las potencialidades que fueron identificadas en la promoción de una formación en Historia y Geografía en una

perspectiva interdisciplinar. La integración de estas dos áreas de saber en las diferentes unidades curriculares constituye un salto cualitativo que se ha venido plasmando en los trabajos realizados en la ESEL, pero cuyo impacto en la práctica docente es todavía muy limitado. Aunque reconocemos que esta opción representa un grado de exigencia elevado, pues no es fácil para los estudiantes de la formación inicial activar los contenidos y conceptos de Historia y Geografía de forma que sean integrados en sus seguimientos didácticos, creemos que es posible ir más lejos si esta opción tiene continuidad y se trabaja en las clases que se imparten en la ESEL.

Así, la cuarta sugerencia de renovación en la formación inicial de maestros es la siguiente:

4. Profundizar en la aproximación interdisciplinar entre la Historia y la Geografía en las unidades curriculares del área de docencia del GEB y del MEBPHGP.

No obstante, el refuerzo de esta perspectiva interdisciplinar será más fácil de alcanzar si en las unidades curriculares del GEB se introducen cambios más profundos en los contenidos previstos, en las metodologías de trabajo y en las formas de evaluación.

En el presente año lectivo 2018/2019 se ha realizado una experiencia pedagógica en uno de los cuatro grupos de 3º de GEB, en la unidad curricular de Historia y Geografía de Portugal II, cuyas unidades temáticas están relacionadas con la Historia Contemporánea de Portugal (siglos XIX y XX) y con contenidos de Geografía Humana focalizados en la caracterización de la realidad territorial y humana de Portugal²⁸. Esta experiencia (i) ha introducido algunos cambios en la organización de los contenidos, reforzando su carácter temático e integrador del saber histórico y geográfico; (ii) ha aumentado el tiempo disponible para que los estudiantes realicen actividades prácticas en el aula en grupo, experimentando diferentes formas de recogida, tratamiento y análisis de información con fuentes de diferentes lenguajes; e (iii) ha integrado todas las actividades en una modalidad de evaluación más participativa, contemplando un mayor número de instrumentos de evaluación. Con la intención de dar continuidad a esta experiencia en el año lectivo 2019/2020, de ampliarla a la unidad curricular de Historia y Geografía I (2º curso de GEB), y teniendo en cuenta la evaluación realizada tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes como sobre el proceso formativo implementado,

²⁸ Esta experiencia fue presentada en las *XVI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Cències Socials* que tuvieron lugar en la Universidad Autónoma de Barcelona, en febrero de 2019, con el título *La formación de maestros en ESELx en el ámbito de la Historia y Geografía (6-12 años): una experiencia de nuevas prácticas*.

estamos en condiciones de presentar algunas sugerencias que entroncan con el análisis que hemos venido realizando en este estudio.

Así, **las sugerencias** para la renovación en la formación inicial de maestros, en el primer ciclo de formación (GEB) son las siguientes:

5. Reformular los temas programáticos de las unidades curriculares con el fin de

- dar visibilidad a la perspectiva interdisciplinar entre la Historia y la Geografía;
- reducir el peso de la perspectiva cronológica y dar valor a un tratamiento problematizador de los temas/contenidos.

6. Evidenciar la necesidad de activar el campo de las Ciencias Sociales para concretar el análisis de los fenómenos, no sólo en sus dimensiones espaciotemporales, sino también sociales (Sociología) y culturales (Antropología).

7. Continuar centrando el estudio de los diferentes temas en el trabajo práctico de los estudiantes, a fin de suscitar el cuestionamiento, la búsqueda de información y el análisis crítico.

8. Introducir momentos de problematización sobre los temas tratados de forma que sean relacionados con

- la realidad cercana de los estudiantes;
- los trabajos prácticos solicitados, de forma que éstos contribuyan a la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas.

La reflexión y el análisis de los resultados alcanzados a lo largo de esta investigación se centra en el segundo ciclo de formación (MEBPHGP), e intentamos transformar en sugerencias factibles estas conclusiones, en el sentido de transformar la realidad de la formación inicial de maestros de la ESEL, dentro del campo de la Didáctica de la Historia.

Uno de los puntos a considerar en los cambios a introducir en la formación en Didáctica de la Historia tiene que ver con la perspectiva de una formación centrada en el desarrollo de las competencias anteriormente enunciadas.

Recuérdese, con Pagès (2000b), que los contenidos de un currículo en Didáctica de las Ciencias Sociales (y obviamente de Historia) debe partir necesariamente de la práctica docente en los colegios, en el caso de nuestro estudio, en los Centros donde se imparte el Segundo Ciclo de Educación Primaria en Portugal. En este capítulo, el currículo debe dirigirse hacia

analizar los problemas de estas enseñanzas y de sus respectivos aprendizajes y averiguar y valorar sus causas; analizar el currículo, sus características y su racionalidad y, en especial, sus finalidades y los valores que se pretende transmitir; analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones en estas enseñanzas, etc... (Pagès, 2000b, p. 41).

Por otra parte, y continuando con los trabajos de Pagès (1994) como referencia, reflexionar sobre el currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia) implica, necesariamente, pensar en el modelo de currículo y reconocer que el “currículo crítico” es aquel que mejor se adecúa a las finalidades de una didáctica específica. Citando a Popkewitz e a Apple, se destacan los siguientes 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).

Muchas de las orientaciones enunciadas por Pagès están contempladas en el trabajo que ya se realiza en las unidades curriculares del máster, en particular en Didáctica de la Historia y Geografía (curso 1º). Beneficiándonos del hecho de trabajar siempre con un número reducido de alumnos, ha sido posible fomentar una formación muy próxima a cada estudiante/grupo de estudiantes, permitiendo un apoyo de carácter tutorial con momentos expositivos más reducidos y puntuales. Por otra parte, la experiencia acumulada por los profesores dando clase de esta unidad curricular ha sido un factor importante para garantizar una reflexión continuada sobre los resultados y la identificación de las necesidades a las que nos corresponde dar respuesta. Con todo, en los últimos años, esta reflexión ha cobrado nuevas dimensiones debido a la participación de los docentes en encuentros internacionales sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, lo que ha facilitado el intercambio de experiencias con compañeros de otras nacionalidades, y la recepción de un corpus teórico cada vez más extenso.

Pero la presente investigación, encuadrada en un curso de doctorado, ha creado condiciones para que puedan ser identificados nuevos cambios, lo que solo sería posible con un trabajo sistemático y crítico sobre las prácticas. De este modo, es posible finalizar este conjunto de sugerencias de renovación en las prácticas centradas específicamente en la unidad curricular de Didáctica de la Historia y Geografía.

Así, **las sugerencias** de renovación en la formación inicial de maestros, en el Segundo Ciclo de formación (MEBPHGP) son las siguientes:

8. Enunciar los principales problemas de enseñanza y aprendizaje de Historia, identificando sus causas.
9. Profundizar en el análisis crítico del currículo, en particular sobre sus finalidades y sobre los valores que pretende transmitir (explícitos e implícitos).
10. Reflexionar sobre el concepto de Historia y relacionarlo con las finalidades de la enseñanza en esta área del saber.
11. Analizar la influencia de los contextos y el modo de integrar sus características en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia.
12. Plantear enseñanza y aprendizaje de Historia a partir de problemas sociales relevantes.
13. Promover una forma de abordar la enseñanza de Historia centrada en la resolución de problemas sociales relevantes, a partir de contenidos previstos en los programas oficiales.
14. Mejorar las prácticas de creación de procesos didácticos en Historia, garantizando
 - la integración curricular entre Historia y Geografía;
 - el desarrollo explícito de las competencias transversales histórico-geográficas;
 - el desarrollo explícito del pensamiento histórico.
15. Reforzar la centralidad del alumno en la construcción de su conocimiento,
 - promoviendo el diálogo alumno-alumno y alumno-profesor;
 - alejándose de una Historia/enseñanza de características positivistas;
 - reforzando la opción por la implementación de actividades de investigación, aproximándose de la idea de “taller de Historia”.

Con estas 15 propuestas de introducción en el plan de formación inicial de maestros, en el ámbito de Historia y Didáctica de la Historia, a partir del análisis de las *PRÁCTICAS E IDEAS SOBRE LA HISTORIA Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (10-12 AÑOS). ESTUDIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE RENOVACIÓN EN LA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA* estas conclusiones se aproximan a su fin. Con este estudio ha sido posible ampliar los horizontes teóricos que hoy marcan el campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales-Historia y la introducción de cambios en las prácticas de formación asentadas en la ESEL.

Para terminar, este conjunto de conclusiones, organizado a partir de las dos cuestiones centrales definidas al inicio de este estudio, permite elaborar algunos comentarios finales sobre las hipótesis de investigación formuladas al final del Capítulo 1.

a. El análisis de las ideas de Historia y sobre la enseñanza de Historia es un área que debe ser fomentada en el campo de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales-Historia. Del estudio se la experiencia de renovación en la ESEL resulta evidente el modo en que estas ideas, expresadas en los discursos de los profesores, incluyen planteamientos de una elevada potencialidad para introducir cambios en las prácticas de la formación inicial de maestros, en el campo de la Historia y de la Didáctica de la Historia. Pero esto exige que cada uno de los profesores, y en equipo, se enfrente a sus contradicciones, dudas e indecisiones, asumiendo el riesgo de plantear la renovación, en el sentido de dar coherencia a sus prácticas en función de las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de Historia.

b. La puesta en común de los datos recogidos entre los profesores de la ESEL, los estudiantes, los maestros y sus alumnos prueba la potencialidad de un proceso de investigación que tiene como objetivo último introducir cambios en las prácticas docentes, basándose en un abordaje sistemático de todo el contexto en el que se lleva a cabo el plan de formación inicial. Es fácil reconocer las influencias mutuas entre estos cuatro agentes comprometidos en todo el proceso formativo. La opción metodológica de este estudio contribuye a reconocer la importancia de que se realicen investigaciones basadas en dicho análisis sistemático, ofreciendo a los investigadores y profesores una visión completa de la realidad formativa que se vive en cada contexto.

c. El presente estudio termina con la presentación de un conjunto de 15 propuestas, realizables, para que los planes de estudio, los contenidos y las metodologías, y las prácticas docentes sean objeto de reflexión, análisis y renovación. Como repetidamente se ha venido afirmando a lo largo de las páginas de este trabajo, estos cambios dependen, fundamentalmente, de la voluntad y valentía de los profesores para asumir la gestión de los currículos, exigiendo coherencia con sus ideas / convicciones y rigor fundamentado en estudios investigadores sobre los procesos implementados en los diferentes contextos en los que se realiza la formación inicial de profesores.

No se puede dejar de subrayar que las sugerencias aquí presentadas están en disposición de ser concretadas, pudiendo contribuir a que se introduzcan cambios significativos en la práctica de los profesores en la ESEL y, más tarde, en la práctica de los maestros de Historia en Educación Primaria. Además se han ido abriendo muchos otros caminos que, de ser seguidos, podrán dar origen a nuevas investigaciones.

Otra área de trabajo que se ha venido siguiendo, y que sería pertinente profundizar, hace referencia a la construcción de un abordaje interdisciplinar entre la Historia y la Geografía, partiendo de la definición de competencias transversales histórico-geográficas. Este es un proyecto que ya ha sido iniciado, pero que está lejos de su fin, pues exige no solo la extensión del corpus técnico sobre el que se podrá fundamentar, sino también la implementación y evaluación de prácticas docentes en este ámbito, ofreciendo así mayor rigor y consistencia a este proyecto.

Son muchas las ideas e hipótesis de trabajo, pero el estudio que ahora concluye no termina aquí: va a continuar, todos los días, en las clases de la Escuela Superior de Educación de Lisboa.

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, pessoalmente, visou atingir duas grandes finalidades: por um lado, desenvolver um projeto de investigação que me ajudasse a aprofundar o domínio do campo científico da Didática das Ciências Sociais-História; por outro lado, analisar criticamente as minhas práticas como professor 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 um sentido prático que visou construir 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, económica, 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 professor da ESELx; e, introduzir mudanças no meu desempenho docente 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 – *grado* e *master* – 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 *maestros* 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 de professores e *maestros*.

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 de, 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 de professores e *maestros*, 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 y Baró, 2004).

A segunda necessidade identificada neste estudo refere-se à introdução de mudanças nas práticas da formação inicial de *maestros*, 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 “de la 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 e às quais importa, agora, ensaiar uma resposta:

1. Em que medida é que a História (concepções, conceitos e conteúdos) que se ensina hoje, quer nas escolas do ensino básico (10-12 anos), quer nos cursos de formação inicial de professores (ESELx), responde aos desafios do mundo do século XXI?

2. Que mudanças na formação inicial de *maestros* (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 ensino básico (10-12 anos)?

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 ser 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 tratam de duas realidades distintas apesar de ser difícil estabelecer as fronteiras que definem esta relação (Pagès, 2007b). De acordo com Ruíz, Martínez y Baró (2004), trata-se das 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 hoje, 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 (2003, 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, 2003): 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, 2003, 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 professores e *maestros* 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 professores e *maestros* que queiram dar uma nova direção à sua prática docente. No que respeita aos *maestros*, 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 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 *maestro*, 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 concepções 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, isto é, 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 *maestros* na ESELx, no campo da História e da Didática da História, a partir das concepções de professores 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 concepções 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 professores revelam uma concepção 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, professores 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 professores dizem que se devia privilegiar, fazem a ponte com as concepções 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 professores ou, talvez, seja a confirmação de um dos problemas que deu origem a esta investigação, sendo reais as contradições entre as convicções verbalizadas pelos professores 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 maestros

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 *maestros*, 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 *maestros*. 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 conceções e práticas dos *maestros* 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 *maestros*.

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 *maestros* 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; (iv) e, finalmente, 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 professores 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 professores 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 professores 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 GEB, quer no MEBPHGP, 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 *maestros* é a seguinte:

1. Reforçar o desenvolvimento das oito competências junto dos estudantes da ESELx, dando particular destaque a

- **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 enquadramento legal da sua ação pedagógica.**

E ainda,

- **promover o desenvolvimento das competências específicas para o ensino e aprendizagem da História, reforçando a sua intencionalidade no ensino e aprendizagem da História.**

Diretamente relacionada com o reforço de uma formação inicial de *maestros* 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 professores 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 perspetiva 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 *maestros* são as seguintes:

2. Valorizar o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes da ESELx, cruzando-o com as três competências específicas que se encontram já definidas para o ensino e aprendizagem da História em Portugal, nomeadamente

- desenvolver a consciência histórico-temporal;
- promover a empatia histórica;
- construir representações explícitas de fenómenos históricos;
- mobilizar fontes históricas na construção da interpretação histórica.

3. Aprofundar a definição das competências transversais histórico-geográficas, de modo a

- consolidar uma abordagem interdisciplinar na análise da realidade, considerada na sua totalidade social;
- 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 *maestros*.

Ao focalizar este estudo nas unidades curriculares que a legislação define como “área da docência”, isto é, direcionadas para a formação científica dos futuros *maestros*, quer no GEB, quer no MEBPHGP, importará 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 sequências 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 *maestros* é a seguinte:

4. Aprofundar a abordagem interdisciplinar entre a História e a Geografia nas unidades curriculares da área da docência no GEB e no MEBPHGP.

Contudo, o reforço desta perspetiva interdisciplinar será mais fácil de alcançar se, nas unidades curriculares do GEB forem introduzidas mudanças mais profundas, nos conteúdos previstos, nas metodologias de trabalho e nas formas de avaliação.

No presente ano letivo de 2018/2019 realizou-se uma experiência pedagógica numa das quatro turmas do 3.º ano do GEB, 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 Portugal²⁹. 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 no ano letivo de 2019/2020 dar continuidade a esta experiência e alargá-la à unidade curricular de *História e Geografia I* (2.º ano do GEB), 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 *maestros*, no 1.º ciclo de formação (GEB) são as seguintes:

5. Recriar os temas programáticos das unidades curriculares de modo a

- dar visibilidade à perspetiva interdisciplinar entre a História e a Geografia;
- reduzir o peso da perspetiva cronológico e valorizar uma abordagem problematizadora dos temas/contéúdos.

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).

²⁹ 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 formación de maestros en ESELx en el ámbito de la Historia y Geografía (6-12 años): una experiencia de nuevas prácticas*.

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 de modo a relacioná-los com

- **a realidade próxima dos estudantes;**
- **os trabalhos práticos solicitados, de modo a que estes sejam a procura das respostas às questões levantadas.**

É no 2.º ciclo de formação (MEBPHGP) 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 *maestros* 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 racionalidad 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 *master*, 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 leccionação 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.

Mas 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 *maestros*, no 2.º ciclo de formação (MEBPHGP) 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 (explícitos e implícitos).**
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**
 - **a integração curricular entre a História e a Geografia;**
 - **a explicitação do desenvolvimento das competências transversais histórico-geográficas;**
 - **a explicitação do desenvolvimento do pensamento histórico.**

15. Reforçar a centralidade do aluno na construção do seu conhecimento,

- promovendo o diálogo aluno-aluno e aluno-professor;
- afastando-se de uma História/ensino de características positivistas;
- 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 *maestros*, no domínio da História e da Didática da História, a partir da análise das *PRACTICAS 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*, 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 *maestros*, no campo da História e da Didática da História. Mas, 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 professores da ESELx, os estudantes, os *maestros* 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 professores, 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 têm condições para serem concretizadas, podendo contribuir para que se introduzam mudanças significativas nas práticas dos professores da ESELx e, mais tarde, nas práticas dos *maestros* 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 alargamento 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. y Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. En F. Sousa, L. Alonso y M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2006). *Representações sociais e a formação da consciência histórica*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo. Recuperado en junio de 2017, de <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=AOvVaw3OZprlwl6DwrYNBYnvwuh>.
- 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. y Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arenal, S. (Coord.). (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Armento, B. J. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En 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). New York: Macmillan.
- Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, pp. 221-243.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *História. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, III(2), 13-21. Recuperado en abril de 2016, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>.
- Borges, L. (2013). A construção da profissionalidade docente: da prática à práxis. En *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2219-2233). Braga: Universidade do Minho. Recuperado en 29/04/2018, de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at6.pdf>.

- Bravo, L., Valencia, L. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. Em Miguel A. Jara y 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). Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011a). Competencia social i ciutadana. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyat les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular* (pp. 103-112). Barcelona: Gráo.
- Canals, R. y 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), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Davis, M. (2017). *Late victorian holocausts: el Niño famines and the making of the Third World*. London, New York; Verso.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums: urban involution and the informal working class*. London, New York; 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. y Picard, E. (Dir.). (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille: Agone.
- Delacroix, C., Dosse, F. y Garcia, P. (2007). *Les courants historiques en France*. Paris: Gallimard.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. y Offenstadt, N. (2010). *Historiographies, Concepts et débats* (2 vol.). Paris: Gallimard.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: 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). En Luís Filipe Barreto (Ed.), *China, Macau and Globalization* (pp. 190-211). Lisboa: Centro Científico e Cultural de Macau / Fundação Macau.
- Dias, A. y Ferreira, N. M. (2017). Operação histórica e didática da história na formação inicial de professores. En 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). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Dias, A. y 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, pp. 188-200. Recuperado en julio de 2018, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/160>.
- Dias, A. y Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz y María Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. y Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). En Ana Cristina Câmara, Emília Sande Lemos y Maria Helena Magro, *Livro de Atas do VIII Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia. Educação Geográfica na modernidade Líquida* (pp. 639-651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Dias, A., Pereira, L. y Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. En Carmen Ruiz, Aurora Doreste y Beatriz Mediero, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-5014). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, AUPDCS.
- Ercikan, K. y Roth, W. (2006). What good is polarizing into qualitative and quantitative? In *Educational Research*, 5, 14-23.
- Escamilla González, A. (2009). *Las competências en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- 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. y Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competências. En Ramón Facal; Pedro Martínez y Joaquim Cuevas (Dir.) y Cosme Carrasco (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- Ferreira, N. M. (2018). *A Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, N. M., Martins, C., Hortas, M. J. y 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. En *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). Lisboa: CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fives, H. y DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(3), 1-7. Recuperado en septiembre de 2018, de <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*. Barcelona: Austral.
- Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución. Una Historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica.
- Garrido, M. (Coord.). (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- 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*. Barcelona: Ediciones 62.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guldi, J. y Armitage, A. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heimberg, C. (2009). Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs. En Laurence de Cock y Emmanuel Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire* (pp. 173-189). Marseille: Agone.
- Hill, M. y Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopkins, A. G. (2002). *Globalization in World History*. London: Pimlico.
- Hortas, M. J. y Dias A. (2017a). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. En 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). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Hortas, M. J. y Dias, A. (2017b). Las actividades investigativas y la formación de maestros histórica y geográficamente competentes. En Ramón Medina, Roberto García-Moriz y Carmen Ruiz (Eds.), *Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 169-178). Córdoba: Universidad de Córdoba / AUPDCS.
- Hunt, L. (2014). *Writing history in the global era*. New York/London: W. W. Norton y Company.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar a Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lalagüe-Dulac, S., Legris, P. y Mercier, C. (2016). *Didactique et Histoire. Des synergies complexes*. Rennes: PUR.
- Laurentin, E. (Dir.). (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Montrouge: 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*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío y asociados*, 2, 9-34.
- Maestro González, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En AA.VV, *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 71-111). Rosario: Homo Sapiens. Recuperado en julio de 2018, de <https://pt.scribd.com/document/35723032/Maestro-P-Conocimiento-historico-ensenanza-y-formacion-del-profesorado>.
- Magalhães Godinho, V. (2011). *Problematizar a sociedade*. Lisboa: Quetzal.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Márquez de la Plata, J. y González, G. (2002). Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de primaria. En Jesús Estapa Jiménez, Mercedes de la Calle Carracedo y María Sánchez Agustí, *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 499-514). Palencia: AUPDCS, Editorial Libros Activos.
- Marx, K. y Engels, F. (1848/1982). *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história*. Lisboa: Estampa.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. Recuperado en 2 de mayo de 2019, de http://web.mit.edu/jrankin/www/teach_transfer/rote_v_meaning.pdf.

- Mayo, I y Pino-Juste, M. (Coords.). (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mesquita, E. y Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. En Alexandre Shigunov Neto y Ivan Fortunato (Orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais* (pp. 97-115). São Paulo: Edições Hipótese.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa história e geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem* (2 vol.). Lisboa: 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*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, I. y Castro, X. (2018). Representações de profesores do ensino básico de Portugal sobre a História, o currículo e o ensino. En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz y Maria Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 599-608). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: 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. En Antoni Santisteban y Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?* Lisboa: Cotovia.
- Orwell, G. (2002). *1984*. Porto: Público.
- Osterhammel, J. y Petersson, N. (2005). *Globalization, a Short History*. Princeton: Princeton University Press.
- Pacheco, J. (Org.). (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51. Recuperado en julio de 2018, de <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. Recuperado en abril de 2017, de <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000-la-didc3a1ctica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formac3b3n-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. En J. Pagès, J. Giménez y G. González (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-58). Huelva: 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. En E. Nicolás, E. Gnicolás y J. A. Gómez (Coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: 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. En Ministerio de Educación de Chile, *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 24-56). Santiago de Chile: 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 maestros y maestras. Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo, *Miradas*

- diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en abril de 2016, de <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93yq=Las+competencias+ciudadanas%2C+una+finalidad+de+la+ense%C3%B1anza+de+la+historia>.
- Pagès J. y Santisteban, A. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural.
- Pieterse, J. N. (2009). *Globalization y Culture*. New York: Rowman y Littlefield Publishers, Inc.
- Pintassilgo, J. y Serrazina, L. (Orgs.). (2009). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores. Arquivo, história e memória*. Lisboa: Colibri.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prats, J. (Coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Barcelona: Graó.
- Prats J. y Santacana, J. (2014a). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 31-50). Barcelona: Graó.
- Prats J. y Santacana, J. (2014b). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y de la historia* (pp. 51-66). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1982/5). *Temps et récits* (3 volumes). Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? En Francisco Sousa; Luisa Alonso y Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Rosas, F. (2019). *Salazar e os fascismos*. Lisboa: Tinta da China.
- Ruíz, C. R., Martínez, M. y Baró, C. (2004). Mujeres y currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano. En Maria Isabel Vera-Muñoz y David Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de*

- información y comunicación [on-line]. Alicante: AUPDCS. Recuperado en enero de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/28106715>.
- Sacristán, J. (Coord.). (2011). *Educar por competências. O que há de novo?*. São Paulo, Artmed.
- Santaella, C. (Coord.). (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: 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. En Esther López Torres; Carmen Rosa García Ruíz y María Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1095-1110). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P.L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza / AUPDCS.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en educación primaria. En M. Casas y C. Tomás, *Educación Primaria. Orientaciones y recursos* (468/159-468/160 y 468/159-468/183). Madrid: Editorial Praxis.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo. Cortez Editora.
- Seixas, P. (2001). Review of Research on Social Studies. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 545-565). American Educational Research Association, Washington.
- Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da história: o peddy paper como recurso didáctico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Universidade do Porto. Recuperado en 12 de julio de 2018, de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahU>

- KEwit4r-6safiAhUNlxQKHclAGkQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F78452%2F2%2F34528.pdf&usg=AOvVaw1wMlfLCA-veTgcD_YrHVrD.
- Silva, S. y Schirlo, A. (2014). Teoría 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 em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Recuperado en diciembre de 2015, de <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. Recuperado en diciembre de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29942/1/artigo-%20Conciência%20histórica%20e%20significância%20histórica%20em%20alunos.pdf>.
- Torgal, L. (2014). *História. Que história?*. Lisboa: Temas de Debates / Círculo de Leitores.
- Thornton, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in Social Studies. En 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). New York: Macmillan.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Traverso, E. (2016). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Trepat, C. A. (2000). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. A. Trepat y S. Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: 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*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Veyne, P. (1983). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.
- Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptionense of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1). Recuperado en julio de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/228867384_Student_Teachers%27_conceptions_of_history.
- Webb, N. (2002). *Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas*. Recuperado en septiembre de 2018, de 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: Wisconsin Center of Educational Research. University of Wisconsin-Madison. Recuperado en septiembre de 2018, de http://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf.
- Zamudio, J. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 31-41.

ANEXOS

ANEXO A

Actividades investigativas

Objetivo	Método de recolha e análise da informação	Instrumento	População	Semestre
Objetivo A: Identificar, analizar e interpretar las representaciones de los profesores de ESELx sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica obligatoria y sobre sus prácticas en la formación inicial de maestros.	Análisis documental. Análisis de contenido.	Fichas de Unidad Curricular (programas) de las asignaturas de Historia y de Didáctica de la Historia del Grado en Enseñanza Básica (GEB) y del Máster en Enseñanza Básica de Portugués y Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).	3 profesores de Historia y Didáctica de la Historia que enseñan en el Grado en Enseñanza Básica (GEB) y en el Máster en Enseñanza Básica de Portugués y Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).	2017-18 (1.º Semestre)
Objetivo B: Identificar, analizar e interpretar las representaciones de los profesores de ESELx sobre lo que es la historia y qué Historia debe movilizarse para desarrollar en los niños de hoy competencias de lectura de las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de un mundo globalizado.	Entrevista semi-estructurada. Análisis de contenido.	Guion de entrevista (ANEXO B). Preguntas abiertas.		
Objetivo C: Reconocer y analizar los resultados de las prácticas de los profesores de ESELx en la formación inicial en historia y didáctica de la historia (10 a 12 años).	Observación directa.	Guion de observación de clases (ANEXO C).	14 estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-18)	2017-18 (2.º Semestre)
	Análisis documental. Análisis de contenido.	Planificación y materiales pedagógicos de los estudiantes durante sus momentos de práctica de enseñanza supervisada (10-12 años); recursos y fuentes bibliográficas utilizadas.	Estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2016-17 e 2017-18)	2017-18 (2.º Semestre)
	Análisis documental. Análisis de contenido.	Informes finales de los estudiantes del MEBPHGP.	Estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2016-17 e 2017-18)	2018-19 (1.º Semestre)
Objetivo D: Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los maestros de la educación básica (10-12 años) sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta las realidades del mundo de hoy.	Encuesta por cuestionario de administración directa. Análisis de contenido.	Guion de la encuesta por cuestionario de administración directa (ANEXO D). Preguntas cerradas.	15 maestros de Historia y Geografía de Portugal de la Educación Básica (10 a 12 años).	2017-18 (2.º Semestre)
Objetivo E: Identificar, analizar e interpretar las concepciones de los estudiantes de ESELx sobre lo que es la historia y las finalidades de la historia que se les enseñó, los métodos y técnicas utilizados, y las competencias que desarrollaron.	Encuesta por cuestionario de administración directa. Análisis de contenido.	Guion de la encuesta por cuestionario de administración directa (ANEXO E). Preguntas abiertas.	12 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP. 19 estudiantes del 2.º año del MEBPHGP	2017-18 (1.º Semestre - septiembre)
	Grupo-focal Análisis de contenido.	Guion del grupo-focal (ANEXO F). Preguntas abiertas.	20 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP.	2018-19 (1.º Semestre - septiembre)
	Encuesta por cuestionario de administración directa. Análisis de contenido.	Guion de autoevaluación de la encuesta por cuestionario de administración directa (ANEXO G). Preguntas cerradas.	4 estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-18)	2017-18 (2.º Semestre)
Objetivo F: Identificar, analizar e interpretar las representaciones de los alumnos de educación básica (10 a 12 años) sobre lo que es la Historia.	Encuesta por cuestionario de administración directa. Análisis de contenido.	Encuesta por cuestionario con una pregunta abierta de respuesta restringida (ANEXO H).	7 estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-18)	2017-18 (2.º Semestre)
			542 alumnos (10-12 años) de las escuelas donde los estudiantes de ESELx realizan sus prácticas de enseñanza supervisada.	2017-18 (2.º Semestre - enero)

ANEXO B

Guion de entrevista a los 3 profesores de Historia y Didáctica de la Historia que enseñan en el Grado de Educación Básica (GEB) y en el Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).

Objetivos	Cuestiones
a. Conocer el perfil del entrevistado.	1. Elementos de identificación del inquirido. 1.1. Nombre. 1.2. Sexo. 1.3. Edad. 1.4. Formación académica. 1.5. N.º años de profesor. 1.6. N.º años a enseñar en la ESELx. 1.7. Disciplinas que enseña en la ESELx. 1.8. Acompañamiento a la práctica de enseñanza supervisada.
b. Reconocer la concepción de historia.	2. Lo que entiende que la historia es / cómo la define
c. Explicitar el modo como la concepción de historia influencia la práctica docente del profesor de historia.	3. En qué medida su formación académica, realizada en el dominio del conocimiento histórico, influye su práctica de profesor de Historia y de didáctica de la Historia? 4. Cuáles son las metodologías de formación que privilegia en las clases de Historia? Y en las de didáctica de la historia?
d. Caracterizar un profesor históricamente competente.	5. Cuáles son las competencias que es importante desarrollar en la formación de profesores, en el dominio de la didáctica de la Historia? 6. Como es que defines un profesor históricamente competente?
e. Identificar las competencias de la educación histórica a desarrollar en los alumnos de la enseñanza básica.	7. ¿Qué consideras que ha de saber y de saber hacer un alumno de 10-12 años para ser un alumno (10-12 años) históricamente competente? 8. ¿Cuáles las competencias que se deben desarrollar en los alumnos en la sala de clase (10-12 años)? 9. ¿Podemos enseñar Historia y podemos también enseñar a hacer Historia a los niños de 10-12 años? 10. ¿Que contenidos de Historia se deben enseñar a los niños en el siglo XXI?

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Guion de entrevista
Fecha de la aplicación	Noviembre de 2017 – Enero de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	3 profesores de Historia y Didáctica de la Historia en el Grau en Enseñanza Básica y MEBPHGP
N.º de encuestados	3 profesores (la totalidad de todos los profesores que enseñan las disciplinas de Historia y de Didáctica de la Historia en ESELx)
Tipo de preguntas	Abiertas (teniendo en cuenta los objetivos de la entrevista, permite al inquirido presentar, de forma más profunda, sus representaciones sobre los conceptos que están siendo cuestionados)
Método de análisis	Análisis de contenido con definición de categorías a posteriori

ANEXO C

Guion de observación de clases de Historia (10-12 años) a 14 Estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-2018)

Escola: _____

Ano de escolar.: _____

Data: / /

sim

Identificar as competências essenciais da História mobilizadas para a aula

Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes)

Fontes escritas primárias	
Fontes escritas secundárias	
Fontes estatísticas e numéricas	
Fontes monumentais	
Fontes icónicas e imagens	
Fontes orais	

Fontes do manual	
Outras fontes	

Envolve os alunos na identificação das principais informações / dados / mensagens	
Promove a reflexão sobre os dados em análise	
Mobiliza outros conhecimentos /conceitos para a análise da fonte	

Compreensão histórica

Contextualização

Enquadramento dos fenómenos	
Narrativa histórica	
Personagens históricas	

Temporalidade

Barra cronológica	
Tabela cronológica	
Unidades de tempo	

Espacialidade

Localização de lugares no mapa	
Espacialização de fenómenos históricos	
Recursos da dimensão espacial	
Mapas da cidade, região, país, continente	
Planisfério	
Globo	
Mapas temático - históricos	
Atlas históricos	

Comunicação em História

Oral

resposta a questões	
apresentação de produções	
debates	
outra:	

Escrita

sínteses	
resposta a questões abertas	
Produção de texto escrito em grupo	
produção de texto escrito individual	

Reconhecer princípios didáticos

recorre aos conhecimentos prévios	
mobiliza experiências e vivências dos alunos	
integra o quotidiano no ensino-aprendizagem	
relaciona com os problemas do presente	
promove a reflexão crítica	
mobiliza acontecimentos / recursos do meio local	
envolve os alunos na pesquisa de informação	
promove o respeito pelo Outro	

Identificar temas/problemas sociais relevantes, emergentes da sala de aula

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Guion de observación directa.
Fecha de la aplicación	Enero a Marzo de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	20 estudiantes del 2º año del MEBPHGP
N.º de observados	14 estudiantes del 2º año del MEBPHGP
N.º de observaciones	30 estudiantes del 2º año del MEBPHGP
Método de análisis	Análisis de contenido con definición previa de categorías

ANEXO D

Guion de la encuesta por cuestionario de administración directa a los 17 maestros de Historia y Geografía de Portugal de la Educación Básica (10 a 12 años)

Objetivos	Cuestiones
a. Conocer el perfil del entrevistado.	<p>Elementos de identificación del inquirido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Nombre. 1.2. Sexo. 1.3. Edad. 1.4. Formación académica. 1.5. N.º años de profesor de la Enseñanza Básica (10-12 años).
b. Caracterizar la práctica de la enseñanza de los profesores de Historia y Geografía de Portugal de la Educación Básica (10 a 12 años).	<p>Elementos de análisis (escala: -2 -1 0 +1 +2):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centrarse en el profesorado y en su competencia como docente ^[1]_[SEP] 2. Relacionar los contenidos con los problemas sociales y ambientales 3. Fomentar competencias transversales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida 4. Incentivar la participación del alumnado en la construcción de conocimientos ^[1]_[SEP] 5. Ubicar al alumnado en una metodología basada en el esfuerzo individual ^[1]_[SEP] 6. Desarrollar los contenidos acordados por el departamento ^[1]_[SEP] 7. Preparar para la vida ^[1]_[SEP] 8. Utilizar todos aquellos recursos que permitan aprender ^[1]_[SEP] 9. Basarse en clases expositivas y magistrales 10. Promover la interacción y la discusión ^[1]_[SEP] 11. Garantizar que los mejores alcancen las metas más altas ^[1]_[SEP] 12. Cubrir todos los contenidos de la materia ^[1]_[SEP] 13. Impulsar el pensamiento crítico y creativo de los futuros ciudadanos y ciudadanas ^[1]_[SEP] 14. Desarrollar los objetivos y los contenidos previstos al margen de las expectativas del grupo ^[1]_[SEP] 15. Fomentar la competencia entre el alumnado ^[1]_[SEP] 16. Centrarse en la actividad del alumnado ^[1]_[SEP]
c. Analizar el currículo de Historia y de Geografía de Portugal (10-12 años).	<p>Elementos de análisis (escala: muy de acuerdo; de acuerdo; poco de acuerdo; en desacordo; no lo sé; porqué?):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significativo, es decir centrado en el estudio detallado y en profundidad de pocos temas relacionados con los problemas de la vida y de la sociedad. • Tratar temas y problemas sobre la condición humana. • Fomentar la participación social y las relaciones de cooperación con la comunidad. • Desarrollar la reflexión crítica y creativa del alumnado. • Basarse en un contenido que se pueda utilizar o ejemplificar en situaciones reales. • Enseñar a contrastar puntos de vista opuestos. • Fomentar la participación reflexiva de los chicos y de las chicas. • Dar tiempo al alumnado para pensar y argumentar con rigor sus ideas. • Centrarse en la actividad del alumnado. • Permitir al profesorado innovar su práctica adecuando los contenidos y los métodos a su realidad. • Exigente intelectualmente.
d. Identificar los factores que influyen en la enseñanza.	<p>Elementos de análisis (escala: 1-5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para que la enseñanza sea buena tiene que haber pocos alumnos y estar muy motivados. Además, se deben disponer de medios económicos para utilizar las mejores herramientas. • El profesor debe tener una cierta vocación educativa, le debe gustar enseñar. • Los conocimientos previos de los alumnos son básicos para la puesta en práctica de una estrategia o de otra. • Los factores más influyentes en la calidad de la enseñanza son los objetivos generales y particulares que se plantea cada profesor en sus asignaturas. • La utilización de los avances tecnológicos es fundamental para alcanzar una mayor eficacia en la docencia. • La metodología docente se ha de orientar hacia la adquisición de competencias, es decir a la capacidad por parte del alumnado de llevar a cabo una actividad. • La metodología tradicional es fundamental para acercar a los alumnos a la complejidad del saber. • El seminario ha de ser una pieza clave para el trabajo interactivo entre profesorado y estudiantes. • El estudiante primero ha de adquirir unos conocimientos básicos, posteriormente ya aprenderá las habilidades básicas para su desarrollo personal y social. • El desarrollo del programa a través de lecciones magistrales es básico para aprender los contenidos de las asignaturas.

	<ul style="list-style-type: none"> Las tutorías han romper la dinámica de aquellos estudiantes que no se atreven a preguntar ante una duda y han de conseguir implicarles en su aprendizaje.
e. Identificar las competencias y finalidades de la historia que moviliza para sus clases.	<p>Elementos de análisis (escala: 1-5):</p> <ol style="list-style-type: none"> Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes) <ol style="list-style-type: none"> Fontes escritas primárias Fontes escritas secundárias Fontes estatísticas e numéricas Fontes monumentais Fontes icónicas e imagens Fontes orais Fontes do manual Outras fontes Envolve os alunos na identificação das principais informações / dados / mensagens Promove a reflexão sobre os dados em análise Mobiliza outros conhecimentos /conceitos para a análise da fonte Compreensão histórica <ol style="list-style-type: none"> Contextualização <ol style="list-style-type: none"> Enquadramento dos fenómenos Narrativa histórica <ol style="list-style-type: none"> Personagens históricas Temporalidade <ol style="list-style-type: none"> Barra cronológica Tabela cronológica Unidades de tempo Espacialidade <ol style="list-style-type: none"> Localização de lugares no mapa Espacialização de fenómenos históricos <ol style="list-style-type: none"> Recursos da dimensão espacial <ol style="list-style-type: none"> Mapas da cidade, região, país, continente Planisfério Globo Mapas temático - históricos Atlas históricos Comunicação em História <ol style="list-style-type: none"> Comunicação oral <ol style="list-style-type: none"> resposta a questões apresentação de produções debates Comunicação escrita <ol style="list-style-type: none"> sínteses resposta a questões abertas produção de texto escrito em grupo produção de texto escrito individual Princípios didáticos <ol style="list-style-type: none"> recorre aos conhecimentos prévios mobiliza experiências e vivências dos alunos integra o quotidiano no ensino-aprendizagem relaciona com os problemas do presente promove a reflexão crítica mobiliza acontecimentos / recursos do meio local envolve os alunos na pesquisa de informação promove o respeito pelo Outro
f. Explicar ideas principales sobre su concepción de la historia.	<p>Ideias sobre o que é a História:</p> <ol style="list-style-type: none"> A História está intimamente relacionada com a construção de uma narrativa que emana da pesquisa fundamentada nos documentos autênticos. As relações humanas são o elemento estruturante das sociedades. O homem, a luta pela liberdade, o seu triunfo sobre o mundo e, em consequência, o desenvolvimento da humanidade são o essencial da História. A História é vida porque permite ao historiador descobrir-se nela como portador de uma 'responsabilidade social' que é também uma responsabilidade cívica. A História é a "arte de pôr problemas". O motor que impulsiona a História da Humanidade é o desenvolvimento de métodos de produção, cada vez mais complexos, engenhosos e elaborados.

	<p>7. A História é um «emaranhado de complexidades», que o historiador tem por missão recriar a partir do enunciado do problema.</p> <p>8. 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.</p> <p>9. A História Universal é a representação do espírito no seu esforço de se conhecer a si próprio.</p>
--	---

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Cuestionario de administración directa
Fecha de la aplicación	Enero – Mayo de 2018
Local	Escuelas de la Educación Básica (10 a 12 años), en Lisboa
Población-objetivo	Maestros de Historia de la Enseñanza Básica (10-12 años)
N.º de encuestados	15 maestros de Historia de la Enseñanza Básica (10-12 años)
Tipo de preguntas	Cerradas
Método de análisis	Análisis de contenido.

ANEXO E

Guion de la encuesta por cuestionario (inicial) a los 12 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2017-18) y los 20 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2018-19).

Objetivos	Cuestiones
a. Presentar sus representaciones sobre el significado de la Historia.	1. Define Historia. 2. ¿Para qué sirve la Historia?
b. Identificar las finalidades de la enseñanza de la Historia.	3. Es importante enseñar Historia porque...

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Encuesta por cuestionario
Fecha de la aplicación	Septiembre de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	12 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2017-2018). 20 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP (2018-2019)
N.º de encuestados	12 estudiantes del 1.º año del MEBPHGP. 20 estudiantes del 2.º año del MEBPHGP.
Tipo de preguntas	Preguntas abiertas (teniendo en cuenta los objetivos de la entrevista, permite al inquirido presentar, de forma más objetiva, sus representaciones sobre los conceptos que están siendo cuestionados)
Método de análisis	Análisis de contenido con definición de categorías al posteriori

ANEXO F

Guion del grupo-focal formado por los 4 estudiantes del Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).

Objetivos	Cuestiones
<p>a. Reconocer las concepciones de Historia en el ejercicio de las prácticas en el 2º CEB (10-12 años).</p> <p>b. Identificar las competencias de Historia privilegiadas en las prácticas realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de la información / utilización de las fuentes. • Comprensión histórica (temporalidad, espacialidad y contextualización). • Comunicación en Historia <p>c. Identificar las principales finalidades de la enseñanza de la Historia.</p> <p>d. Identificar los contenidos que deben ser privilegiados en la enseñanza de la Historia, hoy.</p>	<p>1. ¿Qué entendemos por Historia?</p> <p>2. ¿Cuáles son las competencias que hemos privilegiado en nuestras clases de Historia?</p> <p>3. ¿Cuáles son las principales finalidades de la enseñanza de la historia que desarrollamos en nuestras clases?</p> <p>4. ¿Cuáles son las competencias que desarrollamos?</p> <p>5. ¿Qué contenidos se debían privilegiar en las clases de Historia del 2º CEB (10-12 años)?</p>

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Guion del grupo-focal
Fecha de la aplicación	Mayo de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	19 estudiantes del Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).
N.º de encuestados	4 estudiantes del Máster en Enseñanza Básica de Portugués e Historia y Geografía de Portugal, 6-12 años (MEBPHGP).
Tipo de preguntas	Abiertas (teniendo en cuenta los objetivos del grupo-focal, permite a los participantes presentar, de forma más profunda, sus representaciones sobre los conceptos que están siendo cuestionados).
Método de análisis	Análisis de contenido con definición de categorías a posteriori.

ANEXO G

Encuesta por cuestionario (autoevaluación) a 7 Estudiantes del 2º año del MEBPHGP (2017-2018)

Idade:

Sexo: Masc. / Fem. (riscar o que não interessa)

1- nada; 2- pouco; 3- frequente; 4- muito frequente

Identificar as competências essenciais da História mobilizadas para a aula

Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes)

Fontes escritas primárias	
Fontes escritas secundárias	
Fontes estatísticas e numéricas	
Fontes monumentais	
Fontes icónicas e imagens	
Fontes orais	
Fontes do manual	
Outras fontes	
Envolve os alunos na identificação das principais informações / dados / mensagens	
Promove a reflexão sobre os dados em análise	
Mobiliza outros conhecimentos /conceitos para a análise da fonte	

Compreensão histórica

Contextualização

Enquadramento dos fenómenos	
Narrativa histórica	
Personagens históricas	

Temporalidade

Barra cronológica	
Tabela cronológica	
Unidades de tempo	

Espacialidade

Localização de lugares no mapa	
Espacialização de fenómenos históricos	
Recursos da dimensão espacial	
Mapas da cidade, região, país, continente	
Planisfério	
Globo	
Mapas temático - históricos	
Atlas históricos	

Comunicação em História

Oral

resposta a questões	
apresentação de produções	
debates	
outra:	

Escrita

sínteses	
resposta a questões abertas	
Produção de texto escrito em grupo	
produção de texto escrito individual	

Reconhecer princípios didáticos

recorre aos conhecimentos prévios	
mobiliza experiências e vivências dos alunos	
integra o quotidiano no ensino-aprendizagem	
relaciona com os problemas do presente	
promove a reflexão crítica	
mobiliza acontecimentos / recursos do meio local	
envolve os alunos na pesquisa de informação	
promove o respeito pelo Outro	

Identificar temas/problemas sociales relevantes, emergentes da sala de aula

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Cuestionario.
Fecha de la aplicación	Abril de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	19 estudiantes del 2º año del MEBPHGP
N.º de autoevaluados	7 estudiantes del 2º año del MEBPHGP
Método de análisis	Análisis de contenido

ANEXO H

Guion de la encuesta por cuestionario a los alumnos (10-12 años) de las escuelas donde los estudiantes de ESELx realizan sus prácticas de enseñanza supervisada.

Objetivos	Cuestiones
a. Definir el concepto de "historia"	1. La historia es...

Procedimientos metodológicos	
Instrumento	Encuesta por cuestionario
Fecha de la aplicación	Enero de 2018
Local	Escuela Superior de Educación de Lisboa
Población-objetivo	Alumnos de 10 a 12 años
N.º de encuestados	542 alumnos (10-12 años) de las escuelas donde los estudiantes de ESELx realizan sus prácticas de enseñanza supervisada.
Tipo de preguntas	Preguntas abiertas de respuesta restringida (teniendo en cuenta los objetivos de la entrevista, permite al inquirido presentar, de forma más objetiva, sus representaciones sobre los conceptos que están siendo cuestionados)
Método de análisis	Análisis de contenido con definición de categorías a posteriori

ANEXO I

Conteúdos e objetivos relacionados com o ensino e aprendizagem da história no 1.º CEB.

Anos Blocos	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
BLOCO 1 À DESCOBERTA DE SI MESMO	<p>O SEU PASSADO PRÓXIMO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, da semana. <ul style="list-style-type: none"> ▪ localizar no espaço; ▪ localizar numa linha de tempo; ▪ estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de; depois de; ao mesmo tempo que); ▪ reconhecer unidades de tempo: dia e semana; ▪ nomear os dias da semana. <p>AS SUAS PERSPETIVAS PARA O FUTURO PRÓXIMO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar o que irá fazer amanhã, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas; <ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimir aspirações; ▪ enunciar projetos. 	<p>O PASSADO MAIS LONGÍNQUO DA CRIANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar e a falar...) ▪ localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos; ▪ reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano; ▪ identificar o ano comum e o ano bissexto. <ul style="list-style-type: none"> • Localizar, em mapas, o local de nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias. <p>AS SUAS PERSPETIVAS PARA UM FUTURO MAIS LONGÍNQUO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar o que irá fazer nas férias grandes, no ano que vem: <ul style="list-style-type: none"> ▪ exprimir aspirações; ▪ enunciar projetos. 	<p>A SUA NATURALIDADE E NACIONALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir freguesia / concelho / distrito / país. 	
BLOCO 2 À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES	<p>OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade. • Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós). • Representar a sua família (pinturas, desenhos...). 	<p>O PASSADO PRÓXIMO FAMILIAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer datas e factos (aniversários, festas...): <ul style="list-style-type: none"> ▪ localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos. • Localizar em mapas ou plantas: o local de nascimento, habitação, trabalho, férias... 	<p>OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos). <ul style="list-style-type: none"> ▪ construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração – avós). <p>O PASSADO FAMILIAR MAIS LONGÍNQUO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer datas e facto significativos da história da família: <ul style="list-style-type: none"> ▪ localizar numa linha de tempo. • Reconhecer locais importantes para a história da família: <ul style="list-style-type: none"> ▪ localizar esses locais em mapas e plantas. 	<p>O PASSADO DO MEIO LOCAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações...). <ul style="list-style-type: none"> ▪ recorrer a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição.

			<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer unidades de tempo: a década. <p>O PASSADO DO MEIO LOCAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral... • Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...). • Conhecer vestígios do passado local: <ul style="list-style-type: none"> ▪ construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); ▪ alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; ▪ costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...); ▪ feriado municipal (acontecimento a que está ligado). • Reconhecer a importância do património histórico local. <p>CONHECER COSTUMES E TRADIÇÕES DE OUTROS POVOS</p> <p>SÍMBOLOS LOCAIS (BANDEIRAS E BRASÕES)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer símbolos da freguesia. • Reconhecer símbolos do concelho. • Reconhecer símbolos do distrito. <p>SÍMBOLOS REGIONAIS (BANDEIRAS E HINOS REGIONAIS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os símbolos regionais dos Açores. • Conhecer os símbolos regionais da Madeira. <p>OUTRAS CULTURAS DA SUA COMUNIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...). 	<p>O PASSADO NACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...). • Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado. • Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos. • Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. • Conhecer unidades de tempo: o século. <p>SÍMBOLOS NACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a bandeira nacional. • Reconhecer o hino nacional
--	--	--	--	---

Nota: Cf. Ministério da Educação (2004), Do autor.

ANEXO J

Entrevistas aos três professores da ESELx

Entrevista – Professor P.1

Agradecia que me dissesses a idade...

Vou fazer 44 agora a 6 de abril... Nasci a 6/4/74

... e a formação académica...

Eu fiz licenciatura em História, Mestrado e Doutoramento em História

Número de anos de professora...

Deixa-me pensar, eu dei aqui na outra escola acho que para aí 2 anos na outra aqui de Comunicação Social numa substituição de PRODEP pelo menos 3 semestres lembro-me de ter dado... depois, dei no Politécnico, para aí mais 3 anos em Setúbal, e depois já ainda enquanto estava em Setúbal, e nos últimos anos, já nem sei 4 ou cinco ou mais dou também a alunos americanos no programa...

Aquilo é tudo pronto tem coisas diferentes e há dois anos este agora é o segundo ano que estou a dar também lá na [Universidade] Nova, as aulas práticas de história do fascismo... Assim, intermitentemente, fui dando assim as aulas...

O teu primeiro ano como professora...

O meu primeiro ano... ainda estava a fazer o mestrado... a minha filha era pequenita... eu diria aí 2000 talvez...

Na ESE de Lisboa começaste este ano... a lecionar que disciplinas?

Comecei este ano. História e Geografia de Portugal I e II... e agora esta de Estágio de PIIP [Licenciatura em ASC]...

Acompanhamento às práticas... só na Licenciatura em ASC?

Sim, sim, é...

Como defines o conceito de História?

Como é que eu definiria... por outras palavras...

Se te pedisse para completar a frase: a história é...

Eu hoje em dia... não pensei sempre assim, mas hoje em dia acho que é a forma como tu olhas para o passado e escolhes uma narrativa e uma maneira de olhar para este passado. Portanto eu hoje em dia acho que os factos são pouco importantes naquele sentido em que a História... ou, a verdadeira importância é a interpretação que tu fazes do passado... e que é uma forma de conferir sentido ao que pode ser uma amálgama de factos e de acontecimentos que sem o olhar do historiador – por isso é que eu acho que quem às vezes não faz História escreve coisas de História se percebe que não há – no fundo como é que tu conferes sentido a estas coisas do passado e os encadeias e os pensas e os analisas. E acho que isso é mais importante hoje para mim na História... se fosse a seguir ao curso eu diria uma coisa mais...

Como é que dirias, logo a seguir ao curso?

Eu acho que se fosse a seguir ao curso, diria que foi o que aconteceu... que não sei quê... e agora acho que é mais a interpretação... que é mais importante a interpretação sobre o que aconteceu e como é que tu vês e tu olhas para trás... e acho que a história depende sempre do teu presente, apesar de tudo... a maneira como tu olhas á tua frente...

O teu presente, como?

O teu presente – não é? – que tu vives...

Como é que tu achas que o presente entra nessa narrativa?

Eu acho que a maneira como tu olhas para o passado tem muito a ver com o teu presente, ou seja, quando tu olhas agora para a Expansão [marítima portuguesa] é diferente da maneira como tu olhavas quando estavas no Estado Novo, com outro quadro mental. Portanto, acho que os quadros mentais em que tu vives são muitos importantes para este olhar que tu fazes para trás...

Em que medida é que a tua formação, que foi realizada no domínio da História, influencia a tua prática de professora de História? Isto é, como é que a tua conceção de História influencia a tua forma de seres professora de História...

O que muda esta minha forma de olhar para a História... o que muda, depois, no ensino é... há sempre um programa a cumprir e que, às vezes, pode ou não depender de nós esta escolha deste programa... que eu acho que é importante, nesse aspeto, dar aos estudantes as coordenadas básicas, mas deixar sempre ali um bocadinho para alguma interrogação, algum debate, alguma postura crítica... não lhes dar todas as respostas e deixar algumas perguntas. E, o que eu sinto, é nesse aspeto que eu tento sempre deixar-lhes ali alguma coisa para eles irem pensando, que se calhar não é para resolver ali... pronto... que há matéria no sentido que tem de ser dada, mas que tentar que fique ali mais qualquer coisa que os faça, enfim... sei que é uma utopia, mas que os faça também apaixonarem-se pela História... não é?... ou aquilo ficar ali qualquer coisa... e eu às vezes tento fazer isso... às vezes, mais com perguntas do que com respostas...

E como é que, aquilo que tu falavas, aquela presença do presente se reflete na tua forma de ser professora de História?

Eu tento às vezes... nem todos os assuntos permitem, mas dar um exemplo do presente para se ir pensar o passado. Dou-te um exemplo, agora, deste ano... Na *História e Geografia de Portugal I*, quando se estava a dar a Expansão, há ali uma altura em que os assuntos que podia tocar era a escravatura... Eu lembrei-lhes que no Orçamento Participativo se votava no monumento à evocação da escravatura... que isto agora era uma questão atual, como que é que eles se sentiriam acerca disso, eles sabiam... conheciam-se... e não sei quê... para depois ir buscar essa questão da escravatura no passado e tentar ligar um bocadinho também alguns acontecimentos do presente... e mostrar-lhes que estas coisas, apesar de tudo, não estão assim tão distantes... e, às vezes, eu vou assim buscar alguns exemplos do presente para ir lá para trás e, nesse sentido, mostrar... preferencialmente, eu não digo logo a minha posição – não é? – deixo-os... se eles quiserem falar um bocadinho... sim... tento não condicionar logo, mas, depois, eu acho que depois, às tantas... eles depois já percebem... acho que já percebem, mas tento não condicionar logo e começar, assim, por algum problema do presente...

Quais as metodologias que mobilizas nas aulas de História? Que metodologias tentas privilegiar? É uma aula mais expositiva?... Realizas trabalho de grupo...

Pronto! Idealmente – não é? – às vezes, depende dos constrangimentos que, às vezes, se tem do programa, mas, idealmente, há uma parte sempre um bocadinho expositiva, – não é? – eu acho que eles têm que ter ali algumas coordenadas básicas... que têm que ter. E depois abrir um bocadinho ao meio... ou não sei quê... uma coisa que implique um bocadinho mais um debate ou, pelo menos, que sejam eles a falar um bocadinho ou que corte um bocadinho aquela posição... Em História, eu tenho utilizado, por exemplo, ou um comentário de uma imagem, comentário de propaganda, ou, às vezes, um pequeno texto que lhes peço para eles darem opinião sobre ele... um exemplo... por exemplo, na *História e Geografia de Portugal II*, a *Lição de Salazar*... em vez de ser eu a dizer... o que é que vocês vêm aqui?... e, no fundo, para cortar um bocadinho aquela coisa expositiva... quando eles estão em trabalho de grupo, ou, quando isso é possível... aí é outro tipo de funcionamento, em que eu vou trabalhando com os grupos... idealmente, o que eu acho é que as aulas deveriam ter sempre uma componente mais prática...

Então podemos saltar para uma outra questão: em que medida é que tu achas que no 1.º e no 2.º CEB os alunos podem aprender História? e podem, ou não aprender a fazer História...

Eu acho que com os alunos... dessas faixas etárias... se poderia fazer uma coisa que eu acho muito interessante, que é trabalhar com eles histórias de vida – não é? – que é assim a minha... eu trabalho com isso e acho que é uma forma engraçada de os puxar para a História, ou seja, numa história de vida depois... depois, inserir aquilo num quadro social e acho que com esses alunos, eu acho mesmo que até com os mais crescidos, que quando nós contamos assim uma parte de uma história de vida que aquilo pode abrir para... para depois uma discussão acerca da História que não tem só a ver com a vida daquelas pessoas. Acho que uma das hipóteses é trabalhar histórias de vida; outra coisa, às vezes, é

trabalhar algumas questões locais, do património... não sei quê... que se relacionam com aquele sítio e acho que... entre... quer as histórias de vida, quer o património, quer... até, às vezes, a toponímia, algumas coisas em que há um conjunto de recursos que aquilo... em que isto pode ser colaborativo – não é? – da parte deles, em vez de sermos nós a fornecer toda a informação... e que pode ser uma maneira mais interessante de aprender História... bem mais do que aquela duma aula expositiva e sem trabalho... eu acho que são coisas relativamente simples quer eles podem fazer, se eles forem ao avô ou à avó – não sei quê... – ou alguém, um tio mais velho lhes contar um pouco da sua história depois aquilo pode ser trabalhado em sala de aula para se tirar conclusões...

E depois, a partir daí poderiam desenvolver uma atividade investigativa?...

Sim... Eu acho que a história oral pode funcionar muito bem aí... Eu, mesmo com os alunos americanos, sempre que a história é um bocadinho pessoal, para dar uma matéria, mas sempre que eu conto uma história... a minha avó, a minha bisavó que nasceu, não sei quê, teve não sei quantos filhos... e tal, para falar da condição feminina... aquilo interessa-lhes essa... acham mais divertido não sei quê e a partir daí eu acho que a descrição se faz melhor...

E tem mais significado... está mais próximo deles...

Exatamente!

Quais são as competências que é importante desenvolver na formação de professores no domínio da Didática da História? Que aspetos da formação a desenvolver nos nossos alunos?

Olha eu acho que... uma percentagem seria em terem ali... algumas coordenadas sólidas, de entender alguns períodos nas suas linhas gerais... mas sobretudo uma capacidade investigativa, ou seja, eles próprios... dar-lhes as ferramentas para eles quando precisarem sobre qualquer assunto saberem como fazer... Cuidado com a análise de documentos! No fundo ajudá-los neste... como é que eles podem utilizar as fontes e diferentes fontes, para os alunos [] ...

Saberem como explorar uma fonte...

Sim, saber como explorar e, sobretudo, não ser só a fonte escrita... propor-lhes mais a coisa da imagem, do filme ou até duma coisa de literatura, mas que também... ou seja, oferecer-lhes aqui uma possibilidade de explorarem bastantes fontes e ajudá-los neste trabalho, e eu até diria que... estas coordenadas ou aquela matéria de história mais pura e dura... menos, e muito mais esta capacidade de fazerem coisas e investigarem, porque se eles tiverem boas ferramentas... pronto! eles no fundo têm sempre resolvido e qualquer coisa eles conseguem resolver e investigar, se nós soubermos esta parte... aquela mais clássica antiga, está ali tudo... mas sem estas capacidades investigativas...

Sim...

Eu diria esta coisa pronto, esta coisa vamos ter de dar clássico, o básico... mas, esta coisa de ajudá-los a explorar todas as potencialidades e as vias de investigação que eles podem ter... até para eles terem ideias com os miúdos que vão conhecendo, ideias diferentes, fazer trabalhos diferentes, trabalhos em sala de aula diferentes, muito com essa... abrir-lhes essa possibilidade de eles fazerem um trabalho de História que seja mais atraente... Às vezes para os miúdos, que eu acho é que às vezes pode ser muito pesado, sobretudo, com os programas muito grandes do Ministério... Acho que depois... aquilo é muito pesado para miúdos pequenitos ou mesmo para os outros, não é?

Como é que defines um professor historicamente competente? Identifica três características...

Historicamente competente? Acho que tem que ser organizado no raciocínio... que há o perigo, nós já falámos disso, de ter este raciocínio organizado... Tem de ter aqui a capacidade de estimular o debate e... Tem de ter alguma imaginação para... criar aqui os cenários... acho... eu ou ter esta capacidade de imaginação e ser capaz de ser um bocadinho cinematográfico, ou seja, conseguir construir uma imagem que às vezes acaba por ser muito eficaz, duma determinada época, dum período, ou seja, ser capaz de... é isso... ser um bocadinho cinematográfico e ... transmitir o entusiasmo... já aqui vão mais de três...

Pois... E o que consideras ser importante desenvolver numa criança entre os 10-12 anos [do 2.º CEB], para ser historicamente competente...

Olha, a primeira, que eu acho que gostava muito que eles desenvolvessem esta competência... é perceberem a sucessão cronológica – não é? – que estas coisas... enfim, perceberem uma cronologia,

e não só no sentido de memorizar as datas, perceber primeiro num primeiro nível, o que é uma cronologia e perceber que há coisas que nós atribuímos causa e efeito – não é? – que aquilo está relacionado, portanto... perceber esta ideia mais, sem ser só o decorar cronologias, mas perceber este desenvolvimento, perceber que as coisas se sucedem, que evoluem, que não sei quê!!!... e, sobretudo, que se interligam... E ter assim uma ideia de grandes períodos, ou seja, que o miúdo seja capaz de perceber que uma coisa da época medieval não é uma coisa do século XX... ou, ter, assim, estas ideias de percebendo esta sucessão que consiga fazer esta identificação destes grandes períodos ou dos grandes blocos, enfim... e ter assim uma ideia do que é, para não haver aquelas coisas de que na idade média eles tinham telemóvel, nunca lhes poder... assim este anacronismo tão básico e ter, assim, pelo menos esta ideia de causa efeito, noção temporal... Acho que, nestes miúdos, assim, ter esta ideia da evolução, do que muda... não só no sentido político, mas social, e ter sobretudo esta coisa de causa efeito, que há inter-relações entre acontecimentos e que nós não lhes estamos a dar um acontecimento a seguir a outro só porque nos apetece – não é? – mas, que aquilo tem uma ligação, portanto, sucessão, interligação, causa efeito, e ter assim... eu acho que já ficava bastante satisfeita... E depois, idealmente, que conseguissem expor aquilo... ou que conseguissem ter aqui algum raciocínio também expositivo, não é, para conseguirem...

Estás a falar da capacidade de comunicação?

Sim, ou seja, aquilo... mesmo que seja de uma forma simples, que eles também fossem capazes de explicar alguma coisa, diferente de que o professor tinha dito...

Que os alunos recriassem?

Exato, que apropriassem aquilo e que conseguissem depois comunicar, nem que fosse uma coisa bastante simples, mas, também com essas idades...

A última questão... Nós estamos no século XXI... os programas do 2.º CEB foram criados no início da década de 1990... "História e Geografia de Portugal"... e a questão tem a ver com o seguinte: que conteúdos de História deviam contemplar estes programas, quando já estamos quase a finalizar a segunda década do século XXI?

Eu acho que se devia repensar tudo, o programa todo do princípio ao fim... Acho que o primeiro problema é a extensão, acho sempre que eles são muito extensos... Eu percebo que quando nós estamos a selecionar olhamos para aquilo e todos estes acontecimentos são importantes, e tal, e nós, como historiadores, queremos pôr tudo... Mas eu acho que deveria ser menos, portanto, muito menos extenso, eu até diria para aí metade... e... mais profundo...

Para termos tempo para quê?

Eu acho que devia ser menos extenso, chegar bem até à atualidade – não é? – porque, bem do que eu me lembro, dos programas enquanto aluno, nós nunca chegávamos à atualidade...

Sim, o problema hoje mantém-se...

Portanto, desta coisa que... com a garantia de que se chegava... menos matéria para se chegar à atualidade... e, mais tempo para se tratar com profundidade outras coisas e, sobretudo, não ser só... que é muito história política... esta coisa de poder ter um bocadinho do quotidiano, das formas de viver, ou seja, propor aqui menos extensão e maior profundidade nalgumas coisas e ter muito, eu punha muito mais a ver com a atualidade, ou seja, garantia que nos programas mais curtos que os miúdos podiam ouvir falar de uma coisa que se passou há 5 ou 6 anos atrás, mesmo com o risco – nós sabemos esta coisa da história do presente pode ter aqui um risco – mas, pelo menos, dar-lhes esta oportunidade... de eles fazerem estas pontes – não é? – com o que estão a viver e perceberem, porque eu acho que para eles a História era mais interessante se fosse mais compreensível. E acho que há algumas coisas que lhes parecem... tão longínquas, tão distantes de si próprios...

É sempre difícil colocar a cabeça de uma criança no século XII?!...

Mas eu acho que tu conseguias, se fosse uma coisa do quotidiano, como é que se vivia no século XII, eu acho que aquilo poderia ajudar mais...

Porque é que achas ser importante acentuar a atualidade, trabalhar uma História mais contemporânea, digamos assim, para além da razão de ser mais próximo... que outras motivações encontras? Que outras potencialidades é que a História Contemporânea oferece ao ensino da História?

Eu acho que há algumas questões de cidadania – não é? – que podiam ser tratadas em História e coisas que os alunos não percebem, porque não podem perceber, que nunca deram deste mundo atual, que tem a ver muito com as questões de cidadania do que são os grandes conflitos, ou do que são agora os grandes problemas, que têm raízes históricas... e ser uma boa altura para ajudá-los a desenvolver sentido crítico em relação a estes problemas... e uma coisa de cidadania... não sei se a palavra será esta, mas eu acho que seria também a missão do professor de História promover este sentido crítico – não é? – e da atualidade... eu acho que seria isto... acentuar muito as ferramentas críticas e a cidadania...

A perspetiva da formação cívica...

Sim... e no fundo, uma escola que fosse democrática e inclusiva – não é? – terias que necessariamente tratar alguns destes problemas mais atuais, provavelmente... nalguns casos poderias ter que ir muito atrás... para explicar algumas coisas, mas acho que esses valores eram importantes que fossem passados também pela disciplina de história...

(...)

Entrevista – Professor P.2

Agradecia que me dissesses a idade...

42

Qual é a tua formação académica?

História, tudo em História sim... O Mestrado e o Doutoramento: a especialidade é História dos Descobrimentos e da Expansão, mas o ramo é História...

Quando é que começaste a tua atividade de professor?

Foi a partir de 1999, mas digamos que nos últimos dez anos a tempo integral, portanto, com mais sequência...

Só lecionaste na ESELx?

Só aqui, exatamente, sim...

Que disciplinas lecionas na ESELx?

Então, as do primeiro ciclo de estudos, da Básica: História e Geografia de Portugal I e II, Didática do Estudo do Meio... na LEB, também no 3º ano; nos Mestrados: Temas da História e Geografia de Portugal, já lectionei também, Sociedade, Cultura e Território... e, depois, no curso de ASC, Património Histórico Artístico e Cultural, mas... basicamente... são essas as principais...

Acompanhas as práticas de ensino supervisionado do 1.º e 2.º CEB?

Este ano não acompanho o 1.º Ciclo, mas tenho acompanhado 1.º e 2.º ciclo, sim...

A primeira questão é a mais direta possível: o que é que entendes... ou... como é que defines História?

Essa é uma pergunta muito direta, mas... a História... a definição clássica... é o conhecimento das atividades humanas no passado... essa é uma definição, digamos que clássica. Transportando essa definição clássica para a atualidade, eu entendo a História como a ciência que estuda o passado... e que procura com base no estudo diacrónico e sincrónico do passado, compreender ou ler melhor e intervir melhor no presente. Portanto, acho que há essa dimensão clássica e a dimensão que se impõe na atualidade, que é para que serve a História? Portanto, a História serve também para que se faça uma... para que haja uma atuação mais efetiva ou mais sólida sobre o presente e sobre os problemas que o presente nos coloca...

Em que medida é que a tua formação académica, realizada no domínio do conhecimento histórico, influencia a tua prática de ser professor de História e de Didática da História?

A parte científica influencia mais as aulas de conteúdo expositivo, por defeito de formação... Eu nunca tive, na minha formação, nunca tive uma formação didática, nunca tive essa aproximação didática, nem nunca cheguei a fazer o famoso ano das didáticas e, portanto, de estágio... nunca fiz as “psico-pedagógicas”, era assim a designação na altura, e portanto, do ponto de vista... a minha formação é importante e serve muito para a transmissão e para o trabalho de conteúdos do âmbito científico, mas também serve na articulação com o lado didático da História, serve-me também para preparar estratégias didáticas com os alunos dentro da sala de aula, porque nós em *História e Geografia de Portugal* temos essa abordagem didática da História, quer com os alunos de mestrado de História e Geografia e Português, quer depois também... essa 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...

E relativamente à conceção de História que apresentaste antes... como é que essa conceção de História influencia a forma como lecionas a História?

Eu próprio fui fazendo um trajeto, e quando digo eu insiro-me aqui num grupo, obviamente, isto é tudo uma estratégia concertada... eu próprio fiz a minha formação aqui, no sentido de, não digo largar a componente científica, mas aproveitar as potencialidades que uma boa formação científica... uma boa formação de base científica em termos históricos tem, para um trabalho na didática. Portanto, o que eu procuro é, digamos, que a montante, tendo a formação científica, percorrer um caminho que me leve a jusante a aplicar os conceitos ou essa formação científica no encontrar de estratégias didáticas para o ensino da História. E é isso que nós... eu... nós procuramos fazer dentro da sala de aula com os alunos aqui, que é basicamente isto: impeli-los para a investigação histórica, para que eles possam também levar os seus futuros alunos a serem investigadores da História, e mais do que investigar História, porque ela é importante para o auto conhecimento é também investigar a História, para que de certa forma eles possam fazer História. Portanto é este caminho entre a base científica e depois a aplicação da História na resposta a várias questões, às questões do quotidiano, ou uma notícia de um conflito, tentar perceber como é que se chegou àquele conflito... todo esse processo... é preciso ir à procura dessa base científica, mas o processo da investigação da História mostra que a História, apesar de estudar muita gente morta, como costume dizer, ela é uma ferramenta importante para o conhecimento da atualidade...

Dos vivos!!!

Também dos vivos, dos que ainda estão vivos...

Quais são as metodologias de formação que privilegias nas aulas de História e das que mais se aproximam da Didática da História?

Sim... a pesquisa bibliográfica, o questionário... agora, também depende do tipo de trabalho que eles fazem, do tema, mas a entrevista, o trabalho de campo... É muito importante quando se estuda História, ir ao sítio... se estão a estudar um bairro, se estão a estudar uma rua com uma importância histórica, onde que já aconteceram vários acontecimentos... eu acho importante ir ao sítio, contactar, ver a... o navegar no espaço é importante também para a compreensão do tempo histórico e, portanto, basicamente, enfim, dentro das contingências do que é uma disciplina num curso e no pouco tempo que têm, até porque não é só esta que frequentam, nós aqui tentamos diversificar as metodologias, sendo que a ideia é obrigá-los a saltar para além da pesquisa na Internet e é pô-los também em pesquisa bibliográfica... as fontes são importantes, sejam fontes escritas, fontes etnográficas... contactar com diferentes tipos de fontes e depois o contacto com os outros. O contacto com os outros pode ser uma boa metodologia uma boa estratégia também para conhecer a História, seja alguém importante que tenha alguma mensagem importante a dizer, seja a entrevista a um responsável autárquico, seja uma entrevista a um historiador ou alguém envolvido em algum acontecimento que seja recente, tentamos diversificar ao máximo...

Vamos agora a uma questão relacionada com as competências... Quais são as competências que é importante desenvolver na formação de professores no domínio da Didática da História?

Sim... dos futuros professores, não é? Eu diria que, para mim, acho que há uma competência que é super transversal a isto tudo que é o desejo de conhecer. O desejo de conhecer... isso é importante... transmitir isso depois aos futuros alunos ficam mais despertos para a busca do conhecimento e a procura desse conhecimento... mas eu diria que, em termos de competências, enfim, situarem-se no espaço e

no tempo, isto no ponto de vista da História e Geografia, enfim, esta ligação entre o espaço e do tempo... saberem investigar, isso é muito importante para mim, acho que é muito importante, isso é meio caminho andado para a aquisição de conhecimento, para a consolidação desse conhecimento e, em última instância, para a transmissão desse conhecimento, seja ela em forma de exposição teórica, seja depois numa abordagem didática. Mas o conhecimento científico é importante e para isso acho que o futuro professor deve ter, deve saber investigar, deve conhecer os tipos de fontes que tem à sua disposição, em que tipos ou tipologias de fontes, deve pesquisar para alcançar determinado conhecimento e, depois, acho que há competências que são as clássicas que nunca devem passar de moda, e aqui falo daquelas três competências que para mim são essenciais – não é? – já abordei aqui a questão da investigação, a investigação é importante, mas é importante saber sintetizar esta investigação e saber depois comunicá-la. A História, se não houver comunicação, o Fernando Rosas dizia há pouco tempo, quer dizer, a História, se não for divulgada, vai fazer parte de um móvel do IKEA, quer dizer fechada... e ninguém... não interessa para nada! E, essa divulgação do conhecimento histórico é tão ou mais importante se soubermos investigar e se soubermos escrever sobre a investigação que fizemos, porque a História tem um lado obscuro, o lado escuro da lua histórica, que é o lado da investigação, que é o lado muitas vezes, não tem necessariamente de ser sempre, mas muitas vezes é um lado solitário, um lado de gabinete, de biblioteca, mas esse lado obscuro tem a outra face, que é a face lunar, que é a da transmissão desse conhecimento e da divulgação desse conhecimento, que se for feito dentro da sala de aula, levando também os alunos a investigar, mas depois levando os alunos a escrever e a divulgar esse conhecimento, eu acho que essa é uma competência importante num professor de História. Mas, para um professor de História do século XXI, há uma competência que para mim é essencial... que é, saber posicionar-se no seu tempo e saber ler os acontecimentos do seu tempo... porque isso é um modo mais fácil de... chamar os alunos para a causa da História, para a importância que a História tem na atualidade e é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade que o professor de História do século XXI tem, que é uma responsabilidade de colocar a História, e agora aqui chego mesmo ao ponto final destas competências todas, de... isto não foi combinado, esta entrevista... colocar a História ao serviço de uma cidadania. Isto para mim é que é o ponto final, nunca é o ponto final, mas, digamos, que é um ponto importante nesta trajetória, é uma das finalidades importantes: o professor de História tem de ser competente, na utilização da História para uma prática de cidadania, ativa, responsável e moderna. O ser moderno é, o ser moderno hoje em dia, é ser interventivo, é defender os direitos, praticar os deveres... e a História pode ajudar muito a compreender os fenómenos da atualidade e a colocá-los numa perspetiva de uma cidadania responsável. Eu acho que essa é que é, digamos, a “última competência” de um professor de História do século XXI!

Vamos abordar o lado dos alunos... quando pensamos numa criança com 10-12 anos... o que é uma criança historicamente competente?

Pois eu ia... sim... esta questão da importância da História ou a utilização da História para uma prática de cidadania, pode ser perfeitamente, esta ideia pode ser, não só, transmitida à criança, mas trabalhada com ela, e aqui obviamente estamos a falar de uma criança de 10-12 anos, enfim, uma criança média diríamos, eu diria que pode-se abordar a questão da cidadania da importância da História, partindo da atualidade, partindo do meio próximo... Aqui... e aqui o meio próximo, ou digamos, que a dimensão local da História pode ser muito importante, não só para a criança começar a gostar de História, porque isto também é importante, o modo como a História chega à criança, estamos a falar do segundo ciclo, em que aqui já temos uma *História e Geografia de Portugal* – não é? – no 1.º ciclo, a História dilui-se muito no que é o Estudo do Meio... há pessoas que vão mais à frente, outros que nem dão muita importância, mas a História como disciplina pode e deve ser trabalhada numa perspetiva local, e a questão da cidadania pode ser importante para a criança perceber logo a importância que a História pode ter na sua vida e na vida da comunidade, na vida do sítio, enfim, da sociedade em que se insere, pode ser uma primeira abordagem, obviamente-. Sei lá, eu às vezes costumo dar este exemplo aos alunos: se eu estiver a falar da formação de Portugal, ou se estiver a falar na Idade Média, ou se estiver a falar do processo da reconquista cristã já no tempo de Afonso Henriques e dos reis sucessores... e se eu estiver numa escola em Bragança, obviamente que não vou perder muito tempo com a conquista do Castelo de São Jorge de Lisboa aos Mouros, provavelmente para falar da reconquista, irei falar de um meio mais próximo, o meio de Castelo de Bragança que lhes está muito mais próximo, portanto poderá... a aprendizagem da criança poderá ser muito mais significativa, ou porque já lá estive e, portanto, consegue imaginar, porque a imaginação é importante nestas idades e a História também deve ser imaginada, deve ser vivida e imaginada... porque já lá estive ou então porque a escola tem possibilidade

de visitar o castelo e portanto lá está a importância que o espaço tem para a apreensão do tempo histórico, e, portanto, para mim isso é importante uma criança... claro que em termos de competências básicas, a criança tem de se saber situar minimamente no tempo, e aqui há várias estratégias, a questão do friso cronológico – não é? –, a questão da sequência de imagens, o ir a museus, o ir a centros interpretativos, o ver o que a internet, hoje em dia, tem para oferecer na aprendizagem da História, mas a História por si só é algo que, lá está, que fica presa nos manuais, a História como classicamente nós a adotamos em termos de uma estrutura curricular. Mas se a História for... se nós aproveitarmos os exemplos do passado para compreender o que se está a passar no presente, para a criança, se calhar, isso é muito mais significativo... Por exemplo, um de muitos exemplos, os incêndios do ano passado, a questão dos incêndios, a questão do Pinhal de Leiria que foi dizimado em cerca de 80% a sua mancha... se nós compreendermos porque é que o Pinhal de Leiria ainda hoje é importante e porque é que foi importante no passado, fazendo esta ponte entre o passado e o presente, a criança se calhar pode aprender sobre a época medieval, partindo do incêndio, de uma forma muito mais despreocupada, menos curricular, e não deixa de aprender sobre o período da Idade Média, e ao mesmo tempo – este por acaso é um bom exemplo, porque pega no passado, no presente e pega também em práticas de cidadania – porque nós podemos aliar a História por exemplo à proteção do meio ambiente, à segurança, ao combate aos incêndios, à importância que o Pinhal tem para as atividades económicas do Portugal da atualidade e a importância que o Pinhal teve para as atividades económicas, por exemplo, de uma Idade Média. Portanto, nós de repente temos uma Idade Média... podemos ir buscar a Idade Média e colocá-la na atualidade, e com a criança debater, como se deve proteger a floresta, porque é que a floresta foi importante, e ainda hoje é importante, e cá está a ponte entre o passado e o presente e aqui estamos a falar de História, nós não nos desligamos da História, mas de uma forma implícita estamos a envolver a criança no conhecimento da História e no aproveitamento que essa História deve ter no posicionamento que essa criança deve ter enquanto, ainda não utilizei a expressão mas utilizo agora, enquanto cidadã do século XXI!

Podemos ensinar História e podemos também ensinar a fazer História, com as crianças dos 10-12 anos?

Sim, claro que podemos...

E qual é o papel que poderia ser reservado a esse trabalho de lecionar a História, fazendo História?

Fazer História com as crianças é, no mínimo, uma boa estratégia para o gosto pela História, ou seja, a criança deixa de ser um sujeito passivo na aprendizagem da História para passar a ser um sujeito ativo, porque está a descobri-la à medida que está a fazê-la... ou está a construir um discurso histórico ou um recurso histórico. Por exemplo, através da análise de uma imagem, de uma visita ao bairro em que levantam, por exemplo, fazem um levantamento da toponímia e em que fazem um trabalho sobre os nomes das personalidades que estão naquelas placas ou naquela estátua... e, portanto, fazer História, o fazer História pressupõe...

Ensinar História a partir da ideia de oficina da História será uma boa estratégia para o desenvolvimento das competências que se esperam... do ensino da História?

Sim da oficina da História... que é uma boa expressão... Aqui criando a oficina da História, ou melhor... o que eu queria dizer era isto... para que uma oficina da História seja significativa dentro de uma sala do 2.º ciclo, tem de haver o tal trabalho invisível do professor. Quer dizer, a oficina só pode ser significativa, só pode... as crianças só podem aprender a fazer... podem aprender História fazendo-a, se o professor preparar muito bem a oficina e se souber articular o conhecimento que vai sendo produzido na oficina, com o conhecimento que o próprio professor tem... Vamos criar assim estas duas imagens: a oficina da História dentro de uma sala é a construção de um texto e, o trabalho que o professor tem da articulação dos alunos, com os alunos e com essa oficina, é criar o contexto daquele texto que está a ser traduzido... ou que está a ser construído, e, portanto, o trabalho do professor é essencial para que uma oficina da História seja efetiva, porque não é só o fazer por fazer, e aqui entra, obviamente, a questão da intencionalidade do professor à luz do currículo da *História e Geografia de Portugal*. Quer dizer, nós podemos ser muito inventivos e podemos criar estratégias inovadoras no ensino e na construção do discurso histórico, mas temos de saber muito bem articular essa dimensão, mais didática, com a dimensão mais científica e mais curricular. Portanto, eu diria que um professor bem preparado cientificamente, consegue tornar uma oficina da História mais efetiva e mais significativa para o conhecimento e para a construção da História por parte dos alunos...

Última questão: se fosses convidado a repensar o programa de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, manterias os mesmos conteúdos ou que transformações introduzirias? Que conteúdos se deveriam privilegiar... em 2018?

Sim... essa é muito boa! é complexa... sim... o ideal seria fazer uma História da “direita para a esquerda”, quer dizer, uma História da atualidade para o passado: criar temas da atualidade e fazer a ponte com o passado, mas isso não seria muito exequível, porque o presente modifica-se muito depressa – e em termos nacionais... – agora eu acho que seria interessante se calhar acabar com esta perspetiva cronológica da História, e ao invés de criar este fio cronológico clássico como nós temos na estrutura curricular, construir um programa com base em temas, portanto, temático... sociedade, cultura... sem lá, gastronomia, economia, por aí fora... se calhar pegar em temas, agrupar por temas, em cada tema ter um banco de... ligar a questão do património à História, eu acho que isso era interessante, que era identificar... imaginemos que tínhamos um tema, dentro de cada tema tínhamos dez subtemas, que não teriam de ser cronológicos, podiam ser diacrónicos não tinha que haver uma perspetiva diacrónica da História, e para cada tema nós escolheríamos um elemento do património nacional e partiríamos daquele património para dar aquele tema por exemplo...

Mas, anulavas a perspetiva cronológica da História?

Eu acho que isso seria muito interessante... seria uma coisa fora da caixa, mas acho que seria interessante, e acho que seria possível agrupar por temas... obviamente que se falarmos... sim... com certeza que dentro de cada tema teria de haver ali uma... quer dizer... não há como fugir, mas a abordagem temática permitia deambularmos, tendo como ponto de referência o tema ou um subtema, navegarmos por entre a dimensão cronológica. O que eu queria dizer com isto é que possivelmente a História seria mais dinâmica, seria mais... poderia responder melhor, por exemplo, às solicitações que aparecem dentro da sala, quando aparece alguém com uma pergunta, porque aconteceu alguma coisa, ou no bairro ou naquela cidade, ou no país e, portanto, permitiria ao professor trabalhar aquele problema ou aquela pergunta que desencadeia qualquer coisa... desencadeia uma vontade geral de saber mais sobre um determinado tópico ou tema, não estou a falar de um programa por metodologia de trabalho por projeto, mas se calhar a professora tendo em conta um programa mais... permitiria agilizar a História do ponto de vista... a partir de temas, seria se calhar... poderia ser mais interessante... agora 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...

Entrevista – Professor P.3

Idade?

44.

Qual é o teu percurso académico?

Licenciatura em História, Mestrado em História Contemporânea, Doutoramento em História Contemporânea, Mestrado em Ensino da História ao 3.º Ciclo e ao Ensino Secundário.

Número de anos de professora? Quando é que começaste a lecionar?

2009. Antes tinha tido umas experiências, mas no ensino profissional... dei 3 anos, e depois,

Então, o primeiro ano 2006...

Pronto, tinha sido anterior, sim... foi logo na sequência da licenciatura e quando estava no mestrado é que fiz isso, e depois interrompi completamente, estamos a falar de 97 a 2000. Depois interrompi completamente dedicando-me à investigação, e retomei em 2009... mas, aí na formação de professores.

E quando é que começaste a colaborar na ESELx?

2011.

Que disciplinas lecionas na ESELx?

História e Geografia de Portugal II, e acompanhamento das práticas do mestrado 1.º e 2.º ciclo, na parte do... o que me calhou foi a PES I, o que significa que é o acompanhamento das práticas do 1.º ciclo...

sim já acompanhei as práticas do 2.º ciclo, já dei outras coisas no âmbito do mestrado: *Temas da História e Geografia de Portugal, Sociedade Cultura e Território*, também já dei *História e Geografia de Portugal I*, também já dei *Didática de Estudo do Meio* [Licenciatura em Educação Básica]... parece-me que logo no segundo ano, talvez, de cá estar e também já dei Museus e Educação ... pode ser que me esteja a falhar uma ou duas... mas isto é o quadro geral...

Vamos à primeira questão, talvez a mais simples, mas a mais difícil de responder... o que é... o que entendes por História?

O conceito de História... a 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.

Em que medida é que a tua formação académica, que foste fazendo, que é muito centrada no domínio da História, e a conceção que tens da História influenciam a tua prática de professora de História e de Didática da História?

Acho que há dois aspetos: um deles não tem diretamente a ver, porventura, com a minha formação, mas sobretudo com o momento que eu comecei a dar aulas e que entrei na formação de professores. Começaria pelo primeiro, que tem a ver, acho... parece-me com a minha formação pessoal, a importância que eu atribuo ao rigor dos conteúdos e à maneira como se explica e, sobretudo, é essa componente dessa causa efeito e de perceber que só conseguimos sair duma História muito hasteada na memorização – e em que eu não acredito, porque acho que é encher um saco e despejar um saco, e um saco vazio de conteúdo para os alunos – a maneira de deixar um rasto e de eles se sentirem parte daquelas aulas, passa muito por conseguirmos, uma coisa que nem sempre é fácil, atendendo à densidade dos programas e ao tempo que temos para estar com eles – dava grandes conversas – mas, particularmente, ter sempre presente essa componente da causa e de efeito, e do... a relação dialética entre o passado e o presente e o tornar presente essa História. Não é um elemento do passado, porque é que ela hoje faz sentido, é precisa... e é preciso olhar para ela com rigor e perceber as relações de causa-efeito. Eu acho que é por isso que ela hoje se torna, na mesma, uma ciência atual. Depois um segundo elemento, porventura muito mais ligado com o facto de eu ter começado a dar aulas de uma forma mais sustentada, já com alguma maturidade, e isso, talvez muito mais do que a minha formação específica, permitiu-me com mais facilidade, reconhecer duas coisas que para mim, se calhar se eu tivesse iniciado imediatamente não tinha esse processo de reflexão... que é a importância e a dificuldade em dar História, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, e, ao mesmo tempo, descentrar-me disto que era uma coisa muito forte para mim que era passar esse rigor e sair do meu núcleo mais de investigação que é uma História muito mais especializada, aprofundada, e conseguir largar um bocadinho esse elemento tão forte para mim, e perceber que muito mais importante para eles, é o dar-lhes competências para que eles estudem efetivamente sozinhos, ou seja, pôr na prática aquilo que nós sabemos em teoria, que é quem se vem licenciar e mesmo agora, neste momento, a partir do momento que temos o processo de Bolonha "profissionalizar", precisa, sobretudo, levar ferramentas de maneira a estudar sozinho... e a continuar esse processo, nós não lhes podemos dar tudo, precisam, sim, de levar as competências fundamentais para sozinhos continuarem a progredir, e não ter esse elemento, que é um bocadinho uma ilusão e que eu por defeito trazia muito, que é querer que eles levem todo o mundo de conhecimentos, isso é impossível... mas é possível tentar trabalhar ao nível das competências para realmente eles conseguirem fazer um trabalho de profundidade e de reflexão e de autoavaliação sistemática... e que também procurem esse rigor, mas que vão procurando, estudando, a par e passo, à medida que vão lecionando..

Então, agora, a questão que se levanta é saber como fazes isso, na prática, nas tuas aulas, isto é, quais são as metodologias que privilegias na formação dos estudantes, quer no domínio da Didática, quer no âmbito das disciplinas mais científicas da História?

Sim exatamente... Eu no âmbito das disciplinas mais científicas, eu tenho pena... foi muito gratificante, para mim, particularmente, dar *Temas da História e Geografia de Portugal* e *Didática da História e Geografia* e *Didática de Estudo do Meio*, e tenho pena que isso foi muito no início do percurso cá na escola e, depois,... acho que talvez se retomasse a minha perspetiva seria diferente, porque aí o elemento prático está muito mais presente, e lembra-nos mais a dificuldade e aquilo que temos de nos lembrar quando estamos a dar a componente científica. Permite que essa ficha não se tire sempre da nossa frente. Nós temos feito um percurso cá na escola, que nos permitiu reavaliar um bocadinho e tentar

sair desse gueto, em que eu acho que a certa altura estávamos, que era... embora teoricamente nós falássemos muito dum ensino centrado no aluno, efetivamente, o que fazíamos, era muito mais um ensino centrado no professor. Dávamos aquelas aulas quase que magistrais, sem que isto tivesse um aspeto de aula magistral, mas que eu sentia muito que para o volume enorme de conteúdos que estavam ali presentes, era quase que impossível introduzir grandes... uma forte componente de trabalho prático. Isso era uma angústia... e até de debate de algumas matérias e de alguns conteúdos, que tinham efetiva relação com o tal presente e com o tal lembrar-lhes porque é que aquilo se justificava estar ali no currículo deles e continuar presente... essa componente prática entrou um pouco a partir do momento em que fizemos a passagem para a História e Geografia [I e II], e que alterámos o plano de estudos, mas, ainda assim, parece-me que precisa de uma nova reflexão, 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... é, como é que se encurta um programa, mantendo esta tal relação de causa-efeito e não expurgando essas explicações... porque se não, nós damos uma fatia, aquela fatia pode ficar mais ou menos explicada, mas depois avançamos cem anos... e, então, parece que aqueles cem anos são vazios, eles têm muita dificuldade em perceber como é... porque as coisas evoluíram, mas evoluíram porque há... houve causas e houve efeitos e depois... e isso, sozinha, tenho tido muita dificuldade em fazer essa restrição nos conteúdos e acho que ela é essencial para conseguirmos valorizar, ainda mais, mas com sentido, essa parte prática. Porque, no primeiro ano em que demos História e Geografia, e falo da *História e Geografia I* e não *II*, tentámos... encurtaram-se muito, muito, muito os conteúdos, eram quase que uma introdução... e esperámos depois que eles... e apostámos muito em desenvolver as competências ao nível da investigação e do estudo, de maneira a que eles tivessem depois... levassem na mesma a sustentação. E parece-me que isso resultou mal porque isso obrigou a quando repartimos os temas pelos grupos, cada grupo trabalhava apenas uma época, e aprofundava essa época, pois aprofundava, mas não sabia nada das outras e não lembrava nada das outras. E, muitas vezes, falamos de alunos que têm fraquíssimas competências ao nível da investigação e da recolha de informação e da avaliação dessa informação e, portanto, embatemos um bocadinho com isso, era preciso... foi preciso trabalhar muito ali, portanto, eles não estavam muito preparados para aquele tipo de trabalho, porque eles estavam... eles no fundo... eu acho que oscilam também muito entre querer um professor que faça um trabalho mais prático, que coloque o ensino mais centrado nele, mas depois ao mesmo tempo resistem muito relativamente a isso, porque isso dá-lhes uma corresponsabilização no processo que é enorme, e que os coloca depois... E que eles percebem, à medida que vão começando a desenvolver os trabalhos, percebem que afinal aquilo é um bocado mais difícil se calhar do que ter ali alguém a debitar-lhes a matéria, e eles apenas têm que tomar as notinhas e que, depois, se souberem aquilo está tudo muito bem, ali estão mais a navegar, segundo a sua... eles comandam o barco, e nós auxiliamo-los nessa condução... um bocadinho... mas estamos ali só para... um bocadinho para orientar... o grande trabalho é feito por eles. Acho que isso foi complicado, não sei se fazer isso também não me parece muito correto, porque depois senti uma grande falta de densidade a seguir, tentámos fazer isso de uma forma mais equilibrada, mas parece-me que esse equilíbrio, mesmo assim, precisa de ser mais trabalhado de maneira a reduzirmos um bocadinho mais os conteúdos, respirando mais nos momentos práticos e dando, mesmo nos momentos em que estamos...

Quando falas em momentos práticos estás a falar em trabalhos de carácter investigativo?...

Sim, mas também para aprenderem a fazer algumas... dominar algumas técnicas específicas da História, por exemplo, temos feito uma cronologia, uma análise de texto, que é sempre uma dificuldade para eles, ou análise de imagem, que é um dos aspetos que eles depois têm que dominar também, mas que é também uma dificuldade para eles, como é que eles, muitas vezes, perante um texto, a tendência é ignorá-lo e responder à pergunta que está ali... "então explica... caracteriza o Estado Novo atendendo ao texto ou partindo do texto", e esse partir do texto para eles não existe, eles debitam aquilo que... e não olham sequer para o texto, nem se apercebem que aquelas pistas estão ali são aquelas que eles têm de desenvolver e há ali uma parte da resposta, e que isso deve ser assim.

Claro...

Pronto, e isso depois passa para a nossa... para os textos mais simples... quando eles passam para o outro lado, eles também têm alguma dificuldade em ver isso. Tentamos fazer isso e acho que isso é importante, são ferramentas muito importantes, perceber... a cronologia dá-lhes depois a ligação... no caso da História e Geografia de Portugal II, eu acho que isso tem sido, este ano também foi a minha

experiência, acho que foi conseguido o ano passado e reproduzimos isso este ano, há uma efetiva continuidade entre Geografia e História. Isso para eles é um ganho, ou seja, o partirem de um tema e conseguirem observá-lo pela perspectiva da Geografia e pela perspectiva da História, perceberem que há uma evolução... uma continuidade, sei lá... as migrações, o fenómeno das migrações, mas que depois também conseguem introduzir mais elementos, se souberem ir buscar dados estatísticos, se souberem trabalhá-los, se souberem representar num mapa, como é... isso é importante. Mas ainda assim, sinto que quando estou a dar-lhes os conteúdos, há mais margem – nós tentamos equilibrar as duas coisas – mas, ainda assim, sinto que, nessas aulas, era importante às vezes haver uma margem, que não existe, para às vezes parar e se há, por exemplo, um tema atualíssimo que está em cima da mesa e que tem claras ligações com aquilo de que se está a falar, poder haver ali meia hora em que se debate efetivamente aquilo: o que é que se aprendeu ou não se aprendeu com a História, porque que é... este conhecimento que eles levam daqui quando ouvem falar de há dois séculos atrás ainda está atual, como é que eles podiam aproveitar isso e fazer essa dialética entre passado e presente e horizonte de expectativa... e isso é ainda muito difícil de fazer. Julgo que, só não era comprometer essa parte prática que eu acho que agora está, pelo menos, num formato minimamente equilibrado... teria que passar por reduzirmos um pouco mais os conteúdos, mas era importante pensar como fazê-lo de maneira então a não comprometer a outra questão da causa-efeito que para mim acho que é importante, e acho que é importante para eles. Porque eles muitas vezes perguntam, e é precisamente isso "então, mas estávamos ali, e como é que agora..." já fizemos isso nalguns aspetos. Dando um exemplo concreto: geralmente damos a Revolução Liberal de 1820 e as dificuldades de implantação do liberalismo e, depois, damos quase que um salto e passamos a falar da crise da monarquia constitucional, e custa-lhes perceber como é que estamos na bancarrota, dificuldades... "então, mas, como é que é isso", "então mas como é que se passou", "estávamos a falar mais de um processo político e depois, sessenta anos depois, estamos a falar que esse processo político parece que teve muitos problemas, mas depois juntaram-se problemas financeiros e económicos", "mas como é que se juntaram", mas "o que é que mudou", mas "o que é que" ... e isto é difícil, quando se corta muito depois como é que as coisas fazem algum...

Achas que há necessidade de garantir um continuum?...

Como é que isso se consegue, porque isso é impossível conseguir esse continuum, algumas coisas têm de ser sacrificadas porque, senão, não há milagres. Isto é um bocadinho o mesmo debate que se trava para a redução dos programas do 2.º ciclo e mesmo do 3.º ciclo, que, então, isso aí tem ainda maior peso – não é ? – porque o horário é pequeno e comprometemos uma coisa ou outra, temos que fazer opções, mas pelo menos saber que opções são essas, de maneira a depois conseguirmos dar "uma no cravo outra na ferradura", quando estamos a dar...

Quais são as competências que é importante desenvolver na formação de professores no domínio da Didática da História? Ou, como é que defines um professor historicamente competente?

Temos que ter em conta... um professor permanentemente investigador, no sentido em que precisa de continuamente atualizar os seus conhecimentos, e não falo só de atualizar os seus conhecimentos no domínio científico estritamente, mas também no domínio das didáticas; tentar acompanhar aquilo que são, e que nestes últimos anos, mas sempre, mas nestes últimos anos tem se notado muito, que é com estas novas tecnologias, com o avanço completamente alucinante, para nós que mesmo assim estamos numa... quer dizer, eu não estou propriamente no fim de carreira, mas, sinto que o domínio que eles têm numa série de aplicações... sinto que era importante até para mim perceber algumas dessas potencialidades de maneira a tentar chamar-lhes a atenção para elas ou até introduzir algumas delas, por exemplo, nos trabalhos práticos, portanto acho que isso o professor investigador é fundamental: não perder a noção que o conhecimento evolui e as práticas didáticas também evoluem e eu não posso ir para lá e esperar que agora vou só dedicar-me aos grupos que tenho em cima da mesa. Depois, como... no caso da História, dar-lhes a... tentar trabalhar essa contextualização ao nível temporal, ao nível espacial e ao nível da contextualização, e isto é uma coisa complicada... A competência é ser capaz de... (como é que eu diria isto...) meti coisas diferentes, dentro do mesmo saco... mas, que tem a ver com a compreensão histórica... pronto... tem a ver com a compreensão histórica que engloba estas três grandes... é um chapéu enorme para três coisas muito complexas, mas sim, a compreensão história é para mim uma das competências fundamentais, mas é assim... eu não consigo dividir aquelas três competências que são as competências específicas da História... têm que estar todas presentes, porque eu faço uma excelente recolha de fontes e um tratamento fantástico das fontes, mas se eu não conseguir

sistematizar e apresentá-lo e chegar ao outro, há ali alguma coisa que falha; se eu não consigo ao nível da compreensão revelar que tenho, que dominei, que consegui apropriar-me do que é isso o tempo, o tempo cronológico, o tempo histórico, se eu não consigo revelar que consegui fazer essas tais relações de causa-efeito que têm muito a ver com a contextualização... As três questões têm de lá estar... a recolha, a compreensão e a comunicação...

Passando para a fase das crianças... que competências desenvolver com as crianças?

Sim... exatamente... exatamente as mesmas, adaptando-as ao nível de ensino que estamos a trabalhar, mas tendo-as sempre presente, porque, se eu quero formar alguém autónomo, e alguém que sistematicamente, independentemente de ser professor de História ou outra profissão qualquer, ter sempre presente que é preciso manter-se atualizado e numa constante perspetiva curiosa relativamente ao mundo, eu preciso também de lhes dar competências ao nível da recolha e do tratamento de informação, ainda por cima num mundo em que eles cada vez têm acesso a um volume maior de informação. Se eles não conseguem fazer essa triagem vão se perder naquilo tudo... não conseguem afinar que informação é fidedigna, que informação é preciso atirarem para baixo de... porem de lado, para depois então, com um volume bem mais pequenino, conseguirem gerir e conseguirem densificar o seu conhecimento e conseguirem sistematizá-lo e apresentá-lo ao outro, e isto, vale para quem está a ensinar e vale, também muito, para quem estamos a ensinar... ou, a quem eles vão ensinar. É preciso é ter a noção da adaptação, mas elas tem que estar presentes e têm que estar presentes desde sempre, mas desde o primeiro ciclo com maior... porque eu acho que no pré-escolar há algumas diferenças, mas a partir do momento que eles têm um ensino mais formal, mais assente num programa, num programa que ainda é muito flexível, mas num programa, eles precisam de ter ferramentas para começarem a gerir uma investigação na internet, para perceber que há vinte mil formas de chegar à informação, para não se esquecerem na mesma dos livros, para verem que há imprensa, para verem que há... e isto, funciona para tudo, eu preciso de saber como é que está a situação do rio Vouga (que é uma pesquisa que andou lá por casa!!!), e eu preciso também perceber que ir aos jornais e ouvir... porque depois tenho ali umas pequenas notícias, põem em causa porque é que é complicada a poluição naquele rio e como é que isso funciona relativamente às comunidades... não é História, acho que são competências, eu diria sobretudo a da sistematização e a da recolha e tratamento de informação, são competências transversais e que, por isso, têm de estar presentes sempre.

Então, se eu agora te pedisse para sistematizar e te pedisse assim: um aluno historicamente competente no final do 2.º CEB é... o quê?

... Isso agora então... eu vou tentar arrumar por estas grandes competências que eu estive a... conseguir fazer chegar a informação básica e fazer uma seleção, ainda que relativamente a... que necessite alguma orientação ainda, mas que já revele capacidade de dar resposta a perguntas concretas, e que evidencie alguma seleção nesse tratamento de informação... já conseguir separar algumas coisas que não interessam e perceber que há diferentes níveis de informação que estão disponíveis, e isso também tem a ver com o tratamento de informação. Perceber depois que existem elementos muito diferentes que nos dão informação, e perceber que desde a minha observação direta dos fenómenos que eu vivo e que estão, por exemplo, espelhados no caso da História no património que me rodeia, no património da minha comunidade – desde as Histórias, os registos orais, as lendas, os monumentos que ficaram – e isso não é só um texto escrito que me ficou nem o manual que me diz, essa recolha tem que ser mais abrangente e vista de uma forma muito holística; e acho que isso, ao fim do segundo ciclo, é espectável que eles consigam fazer, que tenham pelo menos essa noção da diversidade. Depois, ao nível da compreensão histórica, que consigam ler com muita facilidade cronologias, portanto, dominarem o tempo cronológico e conseguiram construir já algumas cronologias (depende muito do trabalho que é feito com eles, isto claro), mas, assumindo que o trabalho é um trabalho consistente, que eles consigam eles próprios construir cronologias já com eventualmente algum nível de densidade que não passe por uma cronologia completamente simples. Ao nível do espaço, que percebam que esse tempo não pode ser visto de uma forma completamente separada do espaço... o tempo cronológico é mais ao menos o mesmo, ainda que com diferenças de calendário, mas o tempo histórico, sobretudo, não é o mesmo se eu falar da Europa, se eu falar da África ou se eu falar da Ásia, e isso... ainda que de uma forma muito genérica... me parece que é importante que eles tenham... eles falam apenas da História de Portugal no que toca aos programas portugueses, mas é importante chamar-lhes à atenção que a nossa realidade não era a realidade de toda a Europa, muito menos da África, muito menos da América, e isso é importante que

eles tenham pelo menos isto como percepção genérica,. Ao nível da contextualização, que a História lhes seja dada muito como uma narrativa, como uma História que eles reconhecem quase... que trouxeram de trás dos contos de fadas... é uma coisa que se passou, foi a realidade, mas eles parece-me que ganham muito com uma coisa que não fazem os manuais e que se calhar não têm que fazer, mas tem que fazer o professor, que é dar-lhes essa componente de explicação, que para eles eu acho que é muito importante,

Uma lógica narrativa?

Uma lógica narrativa... que eu acho que é quando... porque os acontecimentos os factos que eles eventualmente tiveram na mesma que decorar para as fichas de avaliação, esses podem ficar para trás... mas esse fio que não é linear, mas que é... mas que vem de uma evolução, essa explicação que ficou de três ou quatro processos é importante para depois no 3.º ciclo eles conseguirem adquirir as coisas com outra densidade. E depois, ao nível da sistematização, que tem bastante a ver com a primeira parte do tratamento de informação, é também perceber que se eu não sistematizo a informação, se eu não a trabalho, se eu não a digiro, se eu não chego... e se eu sistematicamente consigo, perante uma informação que me é dada, consigo trabalhá-la, apropriar-me dela e sistematizá-la num outro formato, isso, acho que se isto estivesse cumprido eu diria que já era um grande caminho, era um grande caminho para, claro, depois disso de densificar e se aprofundar.

Será que podemos ensinar História e ensinar a fazer História, quando trabalhamos com crianças dos 10-12 anos?

Conseguimos! Dar História e fazer História! E acho que eles estão extremamente... são ainda... eu parece-me... posso estar a dizer uma grande patetice, mas, quer dizer, também foi aquilo que eu acabei por me aperceber, até falando da minha experiência no mestrado do ensino do 3.º Ciclo, que voltei e não tinha tido, essa experiência tinha sido muito resumida, voltei ao 3.º ciclo eu dei... o meu estágio foi com turmas do 3.º ciclo – 8.º e 9.º anos – têm outros problemas que, por exemplo, eu não reconheço aos 10/11 anos. Eles, aos 10/11 anos, têm uma curiosidade imensa, e estão muito mais recetivos para fazer tudo quanto se apresente, e, sobretudo, se eles estiverem lá, e se eles fizerem. Por isso, esse fazer História parece-me perfeitamente possível, pequenos trabalhos de pesquisa, pequenos... reflexões sobre algumas questões que têm que ser introduzidas convenientemente, mas que eles depois consigam sentir-se pequenos historiadores, eu acho que isso deve ser feito, às vezes no 3.º ciclo, estando eles mais capazes de o fazer ainda, têm mais resistências porque estão numa outra fase, porque é a adolescência pura e dura. Eu, na experiência que fiz, achei uma receção diferente na turma do 8.º que tive e na turma do 9.º, mas eu fiz um trabalho de projeto, mas um trabalho projeto que não se pode chamar um verdadeiro trabalho de projeto, porque foi na verdade muito orientado, provavelmente demasiado orientado dir-se-ia, mas de maneira a caber naquelas aulas que eu tinha e a dar aquele programa imenso: ou era assim, ou então não era de todo... e nesse sentido, foi assim... mas, na turma do 9.º ano eu fiz dois momentos e a passagem e a compreensão que eles tiveram... eles não trabalhavam com metodologia de projeto, eles não estão habituados a estarem no centro do processo de ensino e aprendizagem e isso ficou completamente perceptível, eles estão habituados a estarem... estão do lado de lá, sentam-se do lado de lá e ouvem o professor a falar, e a mastigar-lhes e a dizer-lhes o que é que eles têm... que informação é mais importante, que informação é menos importante. E aqui, eu passei-lhes uma série de materiais vários, mas foram eles que tiveram de fazer essa destriça. E num primeiro momento eles foram muito mais... acharam que aquilo devia ser assim... uma coisa que se fazia assim com muita facilidade... e depois perceberam que isso não era tanto assim, que o que se estava a pedir era realmente era uma corresponsabilização deles e, num segundo momento, eles, miúdos de 14 de 15, alguns com alguns problemas disciplinares fortes, mas estavam lá, porque se sentiram lá e porque se sentiram capazes de construir um... quase não pegaram num manual, quase não... mas... se calhar de uma forma muito errada, mas eu fiquei com a percepção que eles levavam alguma coisa dali, que era se calhar uma coisa... provavelmente levavam menos, memorizaram muito menos coisas dos manuais e dos factos... mas levaram uma reflexão, uma reflexão sobre... trabalharam muito a questão da recolha e do tratamento de informação, que era uma coisa muito difícil para eles: olham para um texto com duas páginas e acham que é uma coisa “enormíssima” – e não falo só de textos de papel, falo mesmo de entradas de pequenos dicionários ou enciclopédias na internet – mas, olhando para uma coisa que tenha mais do que vinte linhas, eles já acham que aquilo é uma coisa muito grande para se ler e para estarem eles a digerir. Isso eu acho que foi uma coisa... que eles foram forçados a fazer, mas que a

sistematização de informação que eles depois conseguiram e a própria reflexão sobre alguns aspetos, foram absolutamente surpreendentes, e a criatividade que eles conseguiram, no pouco tempo que tinham, para fazer essa sistematização e para tocarem ali nos elementos chave numa apresentação que tinha de ser necessariamente curta, foi surpreendente, e eu acho que isto não é só do 3.º ciclo, onde muitas vezes a resistência deles até é maior, porque eles têm, muitas vezes, uma experiência contínua de terem um professor que tem ali o conhecimento todo, e que lhes faz a... que eles dizem "que horror, são aulas... estão aqui só sempre a falar" lá trazem uns PPT, uns vídeos, não é já aquele professor antigo que põe só... fala, fala, fala!!! mas eles depois acabam por achar que isso é mais do mesmo, mas ao mesmo tempo põe-nos numa posição muito cómoda, eu acho que tem estas duas componentes... Mas depois têm outras resistências, que é "que grande chatice, nós agora nós é que temos de fazer as perguntas? nós é que temos de dar as respostas? agora temos de encontrar as respostas, então, mas afinal para que é que o professor serve e está aqui, não é para nos dar as respostas?" Mas essa resistência não existe nestes 10/11 anos, a maior parte dos miúdos traz uma enorme curiosidade e está predisposto a quase qualquer proposta de trabalho, desde que sintam que ela é consistente, por isso, acho que é muito possível ir-se fazer História então ali é habituá-los com métodos e com processos que se tiverem continuidade no 3.º ciclo e no secundário, efetivamente vamos chegar àquele perfil de aluno competente... Mas é se tiverem esta continuidade, não é pensar que no 12.º ano de repente eles vão ser autónomos, tudo e mais alguma coisa, sem nós termos trabalhado com eles nas diferentes áreas, estes aspetos

Agora para terminar... imagina-te a repensar os programas de História e Geografia de Portugal... que conteúdos...

... é que eu deixava cair?

Não, eu vou pela positiva: que conteúdos é que era importante garantir e privilegiar para pensarmos numa História que tem de dar resposta ao século XXI?

Como é que se construía esse novo programa?... o programa ainda por cima tem História e Geografia, estava a tentar recuperar o fio... Começa-se pelos aspetos físicos ao nível da Geografia e, ainda que me pareça importante, aquilo cai ali parece que completamente dissociado do que depois vão ser os conteúdos históricos. Isto não é deixar cair nada, é arranjar outra maneira, repensar como é que essa associação entre Geografia e História, que me parece pertinente e justificada, mas que precisa de ser passada de outra maneira. Eventualmente, sobretudo ao nível da Idade Média, que depois é mais ou menos o que eles vão depois tratar com detalhe a seguir, há uma série de aspetos, por exemplo, ao nível dos aspetos físicos do território, onde vemos, claramente, a evolução do que era o território da Idade Média e do que é que eles hoje conhecem exatamente dos mesmos sítios e das mesmas... o assoreamento dos rios, a navegabilidade dos rios que é completamente diferente, sítios que antes eram próximos do mar e que hoje em dia estão um bocadinho mais distantes, este tipo de perceção que não passa para eles, porque muitas vezes aquilo está lá no... e é uma coisa muito teórica, pouco depois aplicada... devia de se arranjar forma de fazer esta ligação entre, primeiro porque parece-me – ok! – de que é que estamos a falar? onde é que está Portugal? situa-se no mapa, quais são os principais elementos de relevo? como é que se vê? topografia, isto e aquilo e aqueloutro... ok! isso é para conhecer o que temos, e depois passamos à História. Mas aquilo parece que é outra coisa, vira-se a página aquilo nunca mais se toca, nunca mais se volta ali e, depois, vamos lá andar para a frente, que isto "para a frente é que é caminho"! Acho que isso é preciso trabalhar! Depois, ao nível da História, concretamente, eles depois dão uma série de épocas até que, enfim, se lá chegarem, vão retomar a Geografia Humana, é que País é que temos, que grandes temas nos preocupam hoje. A evolução histórica centra-se na História de Portugal e aposta, quanto a mim, ainda muito nos aspetos da memorização e pouco nos aspetos da compreensão...

Então como é que se fazia?

Deixa-se cair por exemplo... Vou dar um exemplo concreto: a História do período da Expansão ainda é extremamente assente no decorar navegadores e datas... e não sei o quê!... isso para mim parece-me tudo completamente dispensável, e muito mais o que lhes ficasse para perceber que entre uma mentalidade da Idade Média e a mentalidade da Expansão vai haver uma diferença enorme, nós temos um conhecimento do mundo que se cinge à Europa, no que toca a Portugal, e que terminava ali no norte de África... e perceber que há uma enorme diferença na mentalidade daquelas pessoas

necessariamente, se eles, entretanto, descobrissem que havia vida em Marte e que havia lá outra sociedade qualquer que até evoluído de forma diferente da nossa, mas que até tinha... era um pouco transpor para aqui, era de repente eles descobriram que havia vida em Marte porque começaram a andar para baixo, viram coisas como, a terra é redonda, há todo um novo continente que é o continente africano afinal tinha... terminava e conseguia-se passar para um sítio longínquo que a maior parte deles nem sabia bem que existia, que era a Ásia, descobriram que há uma América... O mundo é redimensionado! Essa percepção de que... é muito mais importante e aparece quase que diluída, do que propriamente saber que foi o Gil Eanes que chegou ao Cabo Bojador e que foi o outro que passou o Cabo da Boa Esperança... e essas datas todas... para mim trabalhava-se muito mais esta passagem... Porque é que decidimos ir? Porque é que Portugal foi o primeiro a seguir? qual era... o que é que explica geograficamente, historicamente, uma ida para a expansão?...

Mas continuavas a dar todas as épocas, tal como hoje se lecionam?

Eu isso... tenho medo de dizer isto que vou dizer a seguir, porque pode ser já defeito da minha formação... acho que era importante que eles se... que houvesse maior tempo para a época contemporânea, e particularmente, por exemplo, aprofundar a noção de cidadania, e isso só se consegue, percebendo, sobretudo, o que é isso de uma revolução liberal, sair daquilo que é geralmente dado, que é apenas falar do processo político e perceber, muito pouco, que há uma enorme transformação a nível social, da participação, o que é que está ali, temos ali gente... em termos de mobilidade social praticamente não existia e passamos a ter gente... o que é isso de ter uma igualdade entre as pessoas, uma igualdade perante a lei, o que é isso de eu poder participar, o que é isso de ter um cidadão que vota... pela primeira vez, o que é isso de ter poderes separados... Isso é uma coisa quase que parece ali diluída porque é muito mais importante... Depois parece, porque é isso que os manuais também revelam, que eu depois aprenda que vem o D. Miguel, e depois vem cá se discutir com o irmão, se vamos para o absolutismo, e isto eu parece-me muito mais importante, porque isso é o que vai aparecer mais tarde, que vai ser alargado pela primeira República porque é isso que vai ser outra vez comprometido pela Ditadura, porque é isso que depois nós vamos recuperar no pós 25 de Abril, isso eu acho que eles... era um elemento que a mim fazia sentido que fosse mais valorizado, ainda que não me parece que se pudesse esquecer propriamente, e não trabalhar nada dos aspetos da época medieval e da época moderna essencialmente, agora, sair dessa questão e dessa arrumação por reis e passar para uma História muito mais explicativa, muito mais processual, muito mais das dinâmicas mais abrangentes e não, propriamente, por uma História de figuras, ainda se continua a dizer, foi D. Afonso Henriques que formou Portugal, ali naquela data, no Tratado de Zamora: é isto que passa para eles, e isto era preciso quase que dar uma reviravolta, não era tanto... se me perguntas, mas que conteúdos deixas cair ou privilegiavas, privilegiava uma História mais explicativa, que se focasse mais nestes grandes processos de transformação, como é que essa transformação se dá, e que alargasse um bocadinho mais a atenção a dar à História Contemporânea, porque eu acho que, para aquelas idades, faz muito sentido e faz sentido, também, uma outra coisa que também está pouco presente: essa articulação entre o património cultural visto de uma forma mais abrangente, não olhando só para os monumentos, os ditos monumentos, mas também para aquilo que eu posso recuperar ainda para as memórias familiares, daqueles que vivem e daqueles que não viveram mas já deixaram registos, as Histórias que circulavam na minha família, as Histórias que circulam na minha comunidade, as associações que existem, algumas associações e acho que são várias que valorizam o património, que o observam nas suas diferentes componentes... isto é muito pouco feito no ensino da História e da Geografia, há algumas pequenas propostas é verdade, lá vamos visitar o Foz Côa, lá vamos... as propostas são... mas é muito mais do mesmo, era preciso sair daquilo e olhar para a formação de um concelho... medieval, ou como é que se vivia num castelo, olhando para o espaço do castelo que ainda subsiste lá, olhando para as muralhas e, portanto, definindo que aquilo era o perímetro urbano, e ali era, ali fazendo uma pequena investigação sobre o que é que está ali à minha beira e o que é que é aquele património ali... faz muito mais sentido do que eu olhar para vinte páginas do manual a descreverem tudo a mesma coisa, e às vezes a dar exemplos, se calhar mais perfeitos – o Concelho do Porto, o Concelho... porque são ali coisas que ainda hoje... está bem, mas é uma coisa um bocadinho mais imperfeita mas se calhar vai ficar e vai-me garantir essa proximidade a esse património local que está ali à volta deles, e que eles aprendem a reconhecer, por isso também é valorizar de outra maneira.

ANEXO K

Planificações de aulas de HGP lecionadas pelos estudantes do MEBPHGP da ESELx em 2017-2018

Anexo K1

Sessão Nº (50 minutos) Data: 19 fevereiro						
Conteúdos /Conceitos	Objetivos/ Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades	T	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Império; Romanos; Povos bárbaros; Suevos; Visigodos; Reino	1. Reconhecer a existência de diferentes formas de contar o tempo	Escrita do Sumário A contagem do tempo. Invasões bárbaras.	5'	Artigo online Friso Cronológico Mapa manual Ficha de Compreensão Vídeo Friso Cronológico Mapas históricos	1.1. Reconhece a existência de diferentes formas de contar o tempo;	Ficha formativa
	2. Identificar os povos invasores	A contagem do tempo no mundo A primeira atividade surge no seguimento da aula anterior e da questão colocada por uma aluna, sobre se todos os povos do mundo contam os anos da mesma forma ou não, visto que nem todos os povos são cristãos. Por isso mesmo, a professora mostra um artigo da internet sobre o assunto. Um dos alunos deverá ler o artigo, que deve ser comentado pela turma no final.	10'		2.1. Identifica os povos invasores, destacando os que ocuparam a Península Ibérica;	
	3. Localizar o reino dos Suevos e o reino dos Visigodos	Invasões bárbaras Com recurso ao friso, a professora questiona os alunos sobre quanto tempo durou o Império Romano e quem sucedeu aos romanos, para tal, os alunos devem abrir o manual na página 62 onde se encontra um mapa no qual estão representadas as invasões dos povos bárbaros a uma parte do império.	15'		3.1. Localiza o reino dos Suevos; 3.2. Localiza o reino dos Visigodos;	
	4. Distinguir os povos invasores dos romanos				4.1. Apresenta diferenças entre bárbaros e romanos;	
	5. Reconhecer a unificação de toda a península pelos Visigodos				5.1. Reconhece a unificação da península após os visigodos derrotarem os suevos	

		Ordenação de mapas históricos Como forma de consolidação de conhecimentos, a professora coloca no quadro vários mapas históricos, que os alunos deverão ordenar corretamente e atribuir-lhes um título, em grande grupo, colocando-os, no final, no quadro onde se encontra o friso cronológico da turma.	5'			
--	--	---	----	--	--	--

Anexo K2

<p>Ano de Escolaridade: 6.º ano Turma: D Data: 16 de fevereiro de 2018 Duração da aula: 150 minutos Estagiária em intervenção: Mariana Loureiro</p>						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Consequências do Ultimato Inglês Descrédito da instituição monárquica</p> <p>Revolta no Porto Localização no espaço Friso Cronológico</p>	<p>1.Rever os motivos do crescente descontentamento relativamente à monarquia</p> <p>2.Respeitar as regras do trabalho colaborativo</p>	<p><u>Revisões da aula anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora deverá reunir informações por parte dos alunos quanto à matéria que foi dada anteriormente. A síntese deve ser oral e caso seja necessário deverá realizar-se um esquema no quadro para consolidar os conteúdos. - A professora deverá promover uma discussão coletiva, na qual os alunos deverão interagir partilhando opiniões e expressando ideias sobre os acontecimentos que já foram dados e realizando uma breve previsão do que virá de seguida. - Se necessário deverão ser realizados exercícios para sistematizar matéria (pp. 9-10 do manual volume 2). 	<p>25 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Caneta; - Manual HGP 6 (VOLUME 2); 	<p>1.1.Indica motivos que tenham levado ao crescente descrédito da monarquia;</p> <p>2.1. Participa na discussão coletiva, esperando pela sua vez para responder.</p> <p>2.2. Expressa a sua opinião;</p> <p>2.3. Respeita a opinião dos outros;</p> <p>3.1. Explica por palavras suas o que está representado;</p> <p>3.2. Localiza a cidade no espaço;</p>	<p>Grelha de observação</p>
	<p>3.Analisar imagens referentes ao tema</p>	<p><u>Análise do mapa da cidade do Porto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeta-se no quadro interativo o mapa da cidade do Porto (cf. Anexo I), sem que seja referido de que cidade se trata. - Devem ser explorados coletivamente aspetos do meio natural que os permitam chegar à resposta da cidade que está representada no mapa; aspetos como: o rio que atravessa as cidades; monumentos de referência (Igreja dos Clérigos, Palácio de Cristal, entre outros). - Caso os alunos tenham dificuldade em chegar à resposta, poderá ser mostrado um mapa de Portugal Continental (cf. Anexo II). Este mapa terá como intuito dar indicações usando a rosa dos ventos como orientação e explorando as suas noções de direção em relação à cidade que se pretende. Por exemplo, podemos referir que a cidade X (PORTO) se encontra a norte de Aveiro. - Assim que os alunos nomeiem que cidade estava representada em ambos os mapas, deverão ser descritas e indicadas ao longo do mapa o movimento dos revolucionários na zona do Porto. Culminando assim na primeira tentativa fazer cumprir com a implantação da república. - No final, deverá ser acrescentada esta data de extrema importância ao friso afixado em sala de aula. 	<p>25 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - Quadro branco; - Friso cronológico; - Caneta; - Projetor; - Computador; 	<p>4.1. Participa na leitura coletiva;</p> <p>4.2. Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;</p>	<p>Grelha de observação</p>

<p>Implantação da república</p> <p>Textos narrativos infantis</p> <p>Leitura em voz alta</p> <p>Organização da informação</p> <p>Uso do dicionário</p> <p>Significado de novas palavras</p>	<p>4. Ler textos narrativos</p> <p>5. Organizar a informação contida no texto; 6. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto;</p> <p>7. Descobrir o significado de novos vocábulos</p>	<p><u>Leitura da obra “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</u></p> <p>- Uma vez que só existe um livro, a leitura deverá ser realizada em voz alta e aleatoriamente, fazendo passar o livro pelo grupo de alunos.</p> <p>- Durante a leitura, os alunos deverão escrever nos cadernos os vocábulos que desconhecem. De modo, a serem esclarecidos sobre os significados das palavras desconhecidas os alunos deverão consultar o dicionário e, se necessário a professora deverá intervir dando pistas sobre o significado.</p> <p>- Além do texto, deverão ser realizadas paragens de modo, a analisar de forma breve as ilustrações que acompanham o texto.</p> <p>- O roteiro e a leitura devem ser realizadas em simultâneo.</p> <p><u>Roteiro de leitura da obra “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</u></p> <p>- O roteiro pretende motivar os alunos para a leitura levando-os a compreender o desenrolar da ação em cada parte.</p> <p>- O roteiro é projetado no quadro interativo. As respostas serão realizadas oralmente. Quanto à resolução das questões, estas devem ser discutidas pelo grupo de modo a chegar a um consenso.</p> <p><u>Dicionário Histórico</u></p> <p>- Como forma de agrupar todos os vocábulos já trabalhados e os que ainda se irão juntar ao grupo das palavras desconhecidas; os alunos criarão numa primeira fase uma listagem desordenada, com o apoio do professor, com o conjunto de vocábulos com significado desconhecido.</p> <p>- Numa segunda fase, esses vocábulos terão de ser organizados alfabeticamente. Denote-se que todos os alunos deverão ter o mesmo grupo-base de vocábulos, contudo, poderão adicionar mais palavras das que foram mencionadas em grande-grupo.</p> <p>- Na terceira fase do projeto, os alunos terão à sua disposição vários dicionários que os deverão apoiar na procura pelo significado respetivo. Cada aluno poderá a partir daqui organizar e decorar o seu “Dicionário Histórico” a gosto.</p>	<p>70 min</p> <p>30 min</p>	<p>- Livro “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</p> <p>- Roteiro (cf. Anexo III)</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Caneta;</p> <p>- Folhas brancas A4;</p> <p>- Caneta;</p> <p>- Folhas pautadas A4;</p> <p>- Quadro;</p>	<p>5.1. Organiza a informação recolhida através da leitura do texto;</p> <p>6.1. Extrai dados pertinentes;</p> <p>7.1. Refere palavras difíceis;</p> <p>7.2. Constrói o dicionário;</p>	<p>Grelha de observação Produção dos alunos</p> <p>Grelha de observação Produção dos alunos</p>
---	---	--	-----------------------------	--	---	---

Anexo K3

<p>Ano de Escolaridade: 6.º ano Turma: E Data: 23 de fevereiro de 2018 Duração da aula: 1h40 minutos Estagiária em intervenção: Sandra Pereira</p>							
Domínios/ Conteúdos	Objetivos / Descritores	Descrição de atividades/estratégias	T	Materiais	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
<p><u>Estado Novo:</u> -Suportes da ditadura salazarista -Obras públicas -Emigração</p>	<p>1. Conhecer os valores defendidos pelo Estado Novo</p>	<p><u>Visualização de um excerto de um discurso de Salazar “Não discutimos...” em 1936 (comemorações dos 10 anos da revolta militar de 1926) e análise da imagem “A lição de Salazar”</u></p> <p>-Após a visualização do vídeo, os alunos deverão indicar quais os valores defendidos pelo Estado Novo, segundo Salazar. -A estagiária deverá escrevê-los no quadro. -Posteriormente, os alunos deverão analisar a imagem e identificar os principais valores contidos nela. -Será realizada uma discussão em grande grupo e mostradas as outras 7 lições de Salazar. -Será, ainda, mencionada a mocidade portuguesa e as obras públicas, através das lições.</p>	20	<p>-Excerto do vídeo “Não discutimos...” de Salazar (Recurso da Editora Leya) - Imagens: 7 Lições de Salazar (cf. anexo I) - Excerto de vídeo hino da mocidade portuguesa (Recurso da Editora Leya)</p>	<p>1.1. Identifica os valores salazaristas na discussão em grande grupo</p>	<p>-Grelha de observação</p>	
		<p><u>Análise de réplicas do Manual único (1º, 2º, 3º e 4º anos)</u></p> <p>-A estagiária deverá realizar 5 grupos de 4 alunos e distribuir os vários manuais; -Nestes deverão identificar os valores do Estado Novo; -Posteriormente deverão apresentar à turma o que encontraram nos livros.</p>	20	<p>-Réplicas do manual único (cf. anexo II)</p>			<p>2.1. Identifica no livro textos com referências aos valores do Estado Novo</p>
	<p><u>Aprender nas salas do Estado Novo</u></p> <p>-Será distribuída uma ficha com o exemplo de uma sala de aula do Estado Novo. -Os alunos deverão analisá-la, individualmente, procurando responder às questões que constam na ficha. -Será realizada a sua correção em grande grupo e discutidos os vários aspetos analisados na imagem.</p>	25	<p>-Palmatória (cf. anexo III) -Lousa e ponteiro (cf. anexo IV) -Pen com imagens do museu escolar de Leiria e outras (cf. anexo V)</p>	<p>3.1. Identifica aspetos ou objetos típicos das salas de aula no Estado Novo</p>			<p>-Grelha de observação -Ficha “Aprender nas aulas do Estado Novo”</p>

	<p>4. Conhecer os suportes da ditadura salazarista</p>	<p>-Posteriormente, a estagiária mostrará alguns dos objetos presentes numa sala do Estado Novo e mostrará outras imagens com objetos verdadeiros usados nas salas de aula desse tempo (museu escolar em Leiria).</p> <p><u>Suportes da ditadura salazarista</u></p> <p>-Os alunos deverão analisar a imagem da pág. 28 do Manual, em grande grupo, e fazer o ponto 1 e 2.</p> <p>- Ao longo da realização destes exercícios, a estagiária irá esclarecer alguns pormenores.</p> <p>-Serão analisadas várias imagens sobre a censura, propaganda e PIDE.</p> <p>- Os alunos lêem o testemunho de uma vítima de tortura pela PIDE na página 30 do manual.</p> <p>-Será realizada discussão em grande grupo.</p>	<p>20</p>	<p>-PC</p> <p>-Projedor</p> <p>-Ficha “Aprender nas aulas do Estado Novo” (cf. anexo VI)</p> <p>-Pen com imagens (cf. anexo VII)</p> <p>-PC</p> <p>-Projedor</p> <p>-Manual</p>	<p>4.1. Participa na análise às imagens/documentos relativos</p>	<p>-Grelha de observação</p>
	<p>5. Conhecer o fenómeno da emigração entre 1960 e 1969</p>	<p><u>Emigração</u></p> <p>- Visionamento de um vídeo sobre as más condições de vida da população.</p> <p>-Discussão em grande grupo.</p> <p>-Análise, em grande grupo, do gráfico sobre a emigração portuguesa para França.</p>	<p>15</p>	<p>-Pen com documento (cf. anexo VIII)</p> <p>-PC</p> <p>-Projedor</p> <p>-Vídeo emigração (Recurso da Editora Leya)</p>	<p>5.1. Participa na discussão em grande grupo</p> <p>5.2. Participa na análise do documento</p>	<p>-Grelha de observação</p>

Anexo K4

Ciclo: 2.º Ciclo do Ensino Básico						
Ano: 6.º Ano						
Domínio: Portugal do Séc. XX						
Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926						
Objetivos geral: 2. Conhecer e compreender o funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos/ Produtos
1.ª Sessão – 1.01 (quarta-feira)						
Conteúdo: A I República	2. Participar na tarefa coletiva;	Sumário A professora inicia a aula pedindo aos alunos para que reúnam os materiais necessários para a aula e que escrevam o sumário nos seus cadernos, que já se encontra escrito previamente no quadro da sala.	- Dossier da disciplina; - Material de escrita; - Quadro da sala;	90' 3'	2.1. Coloca o dedo no ar; 2.2. Aguarda a sua vez de falar;	Grelha de observação direta
	3. Partilhar experiências e conhecimentos;	Revisões A professora começa por fazer uma revisão de conteúdos orientada acerca da matéria lecionada na última aula (as eleições de 28 de maio de 1911 e Carolina Beatriz Ângelo), fazendo uma ponte para a Constituição de 1911 (aprovada a 19 de agosto).	- Computador	7' 5'	3.1. Partilha experiências; 3.2. Partilha conhecimentos;	Grelha de observação direta
Funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos;	4. Caracterizar o regime republicano a partir da Constituição de 1911;	A Constituição de 1911 A professora projeta no quadro o Doc. 2 da página 96 do manual e pede a um aluno que leia o documento. De seguida, pergunta quais as semelhanças entre a Constituição de 1911 e a de 1822. Pergunta, também, que semelhanças existem na organização do Regime Republicano: a divisão de poderes, as suas funções e os órgãos constituintes. A professora projeta no quadro um esquema, que vai sendo completado à medida que vai fazendo questões aos alunos. Por fim, aparece uma fotografia do Dr. Manuel Arriaga, sem nome, relacionada com a caixa de texto do Presidente da República. e pergunta quem é, então, aquele senhor.	- Powerpoint;	10'	4.1. Caracteriza o regime republicano, comparando-o com a monarquia constitucional 4.1.1. A Lei é igual para todos; 4.1.2. Não são admitidos privilégios de nascimento nem foros de nobreza; 4.1.3. É livre o culto público de qualquer religião; 4.1.4. O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito; 4.1.5. Ninguém poderá ser preso sem culpa formada. 4.2. Reconhece as diferenças com a constituição de 1822.	Ficha formativa
O alcance das medidas sociais e educativas tomadas durante a 1.ª República	5. Reconhecer a divisão de poderes;	As realizações da 1.ª República (caráter social). A professora, à medida que enumera a esfera de cada medida (A separação entre a Igreja e o Estado; a proteção à família e à mulher, e a proteção dos trabalhadores), apresenta um slide com os tópicos.		5'	5.1. Reconhece a continuidade entre 1822 e 1911 na divisão de poderes 6.1.1. Legislativo 6.1.2. Executivo 6.1.3. Judicial	Ficha formativa
	6. Conhecer as medidas tomadas pela 1.ª República	Por baixo da separação entre a Igreja e o Estado, aparece Estado Laico, e pergunta se há algum aluno que saiba o que é um Estado Laico. Através das respostas, a professora escreve no quadro o significado deste novo conceito, e		10'	6.1. Refere os motivos da Laicização;	

<p>Conceitos:</p> <p>7. Conhecer as medidas tomadas pela 1.ª República de proteção do trabalhador;</p> <p>8. Relacionar as leis de proteção do trabalhador com as greves e sindicatos;</p> <p>9. Identificar as principais medidas sociais promovidas durante a I República</p>	<p>no sentido de diminuir a influência da Igreja junto da população;</p>	<p>pede aos alunos que o passem para os seus dossiers. De seguida passa, sumariamente, pelas leis de proteção à família e à mulher. A professora dará, sempre, espaço, para que os alunos coloquem questões. Por fim, a Professora explica que, das leis de proteção ao trabalhador, surge o direito à greve, com recurso ao PPT. A voz dos trabalhadores ganha cada vez mais peso, dando origem às associações ou sindicatos. E o que são sindicatos?</p> <p>Sindicatos No PPT estará a figura 22, da página 99 do manual, que contempla o cabeçalho do jornal <i>O Sindicalista, Semanário defensor da Classe Trabalhadora</i>. Então, um sindicato tem como objetivo defender os interesses dos trabalhadores para alcançar melhores condições. De seguida, é apresentado um esquema desta ligação, e a professora pede para os alunos passarem para os dossiers. Ainda que os trabalhadores conseguissem algumas melhorias, o custo de vida continuava a aumentar.</p>	<p>- Powerpoint;</p>	<p>4'</p> <p>5'</p>	<p>6.2. Conhece as principais medidas tomadas para reduzir a influência da Igreja junto da população: 6.2.1. Indica as leis da Laicização: a) abolição do ensino religioso nas escolas; b) abolição do juramento religioso nos tribunais; c) abolição dos feriados religiosos;</p> <p>7.1. Conhece as leis de proteção ao trabalhador; a) é decretado o direito à greve; b) obrigatoriedade de um dia de descanso semanal; c) fixação do horário de trabalho em 8h diárias e 28h semanais; d) exigência de um seguro contra acidentes de trabalho;</p>	<p>Ficha formativa</p>
<p>Mandato Constituição Parlamento Soberania Poder legislativo Poder executivo Poder judicial Eleições</p>	<p>8.1. Compreende as leis de proteção dos trabalhadores;</p> <p>8.2. Relaciona o desenvolvimento dos acontecimentos derivados dessa lei; 8.2.1. Compreende o direito à greve; 8.2.2. Relaciona o impacto das greves com criação das associações/sindicatos</p>	<p>As realizações da 1.ª República (caráter educativo e social). Sumariamente, a professora explica que a 1.ª República reformou, também, o sistema de ensino, mais concretamente, o ensino infantil e primário, o ensino liceal e técnico e o ensino superior. A professora projeta o gráfico da página 99 do manual e pede a dois alunos que façam a leitura do gráfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da legenda e os anos; • A evolução das escolas primárias e de professores primários, durante a 1.ª República. <p>A professora faz, em conjunto com os alunos, a conclusão deste gráfico, fazendo a ponte para as reformas do ensino. De seguida, a professora pede a um aluno que leia o primeiro ponto deste tópico, da página 99, <i>No ensino infantil e primário</i>, fazendo uma comparação com o que existia antes deste regime; e assim sucessivamente até ao ensino superior.</p> <p>Após este momento, a professora pergunta aos alunos: "E então, que evolução sofreu a sociedade?". Após as respostas dos alunos, a professora pede que abram o manual na página 100, e que, um aluno à escolha, leia a figura 26 do manual, fazendo, posteriormente, uma análise do mesmo. A professora explica, então, que embora a República quisesse instruir, alfabetizar, algumas das medidas não surtiram resultado por falta de meios financeiros.</p>	<p>- Manual</p> <p>- Powerpoint</p>	<p>8'</p> <p>5'</p> <p>3'</p>	<p>9.1. Indica as medidas sociais e educativas tomadas no ensino infantil e primário: a) ensino infantil para crianças dos 4 aos 7 anos; b) ensino primário obrigatório e gratuito (crianças dos 7 aos 10 anos); c) novas escolas de ensino primário e "escolas normais" para formação de professores;</p> <p>9.2. Indica as medidas sociais e educativas tomadas no ensino liceal e técnico: a) novos liceus e escolas técnicas (agrícolas, comerciais e industriais);</p> <p>9.3. Indica as medidas sociais e educativas tomadas no ensino superior: a) Universidades de Lisboa, e Porto</p>	<p>Ficha formativa</p>
<p>Laicização Estado Laico Sindicatos</p>	<p>10. Reconhecer o resultado das medidas sociais e educativas</p> <p>11. Interpretar de fontes</p>	<p>10.1. Percebe que as medidas tomadas não surtiram o resultado esperado;</p> <p>11.1. Lê a legenda; 11.2. Relaciona os anos com a percentagem de analfabetos; 11.3. Refere a quase não perceptível redução da percentagem de analfabetos entre 1910 a 1920 (5,6 %);</p>	<p>- Manual;</p>	<p>10'</p> <p>1'</p>		<p>Ficha formativa</p>

	iconográficas				11.4. Refere a quase não perceptível redução da percentagem de analfabetos entre 1910 a 1930 (8,3 % %).	Grelha de observação direta
Notas: os TPE (trabalhos para estudo) serão escolhidos conjuntamente com a Professora Cooperante.						

Anexo K5

Ciclo: 2.º Ciclo do Ensino Básico						
Ano: 6.º Ano						
Domínio: Portugal do Séc. XX						
Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926						
Objetivos geral: 4. Conhecer e compreender os motivos do fim da 1.ª República e a instauração da ditadura militar em 1926						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos/ Produtos
2.ª Sessão – 21.02 (quarta-feira)						
Conteúdos Crise económica e social Conceitos Inflação Inflação galopante Desvalorização monetária Salário Custo de vida Poder de compra Fosso social	1. Participar na tarefa coletiva; 2. Partilhar experiências e conhecimentos; 3. Reconhecer as dificuldades que marcam Portugal nesta época: a crise económica e social;	Sumário A professora inicia a aula pedindo aos alunos para que reúnam os materiais necessários para a aula e que escrevam o sumário nos seus cadernos, que já se encontra escrito previamente no quadro da sala.	- Dossiê da disciplina; - Material de escrita; - Quadro;	45'	1.1. Coloca o dedo no ar; 1.2. Aguarda a sua vez de falar;	Grelha de observação direta
		Revisões A professora começa por fazer uma revisão de conteúdos orientada acerca da matéria lecionada na última aula, tomando por base a correção do TPE (Texto 2 – Nas Trincheiras)		3'		
		A crise económica e social A participação de Portugal na 1.ª Guerra exigiu esforços a todos os níveis. Para poder providenciar os Aliados dos serviços e recursos necessários, a população portuguesa sofreu fortes repercussões. Ao nível económico, a crise manifestou-se por uma inflação galopante e a desvalorização do escudo. Os salários não conseguiam acompanhar o aumento do custo de vida, resultando na diminuição do poder de compra. Quanto ao nível social, foi marcado por um intenso movimento grevista. Os problemas diários da população eram marcados pela subida de preços, a falta de alimentos, as greves e o desemprego, resultando num aumento do fosso social, entre ricos e pobres.		5	3.1. Reconhece que a participação de Portugal na 1.ª Guerra obteve repercussões à população ao nível: a) económico; b) social	Ficha formativa
		Neste momento, a professora pede aos alunos que analisem a figura 34 da página 103 do manual, do qual resultará um momento de		4'	3.2. Conhece a crise económica: a) a inflação galopante; b) a desvalorização monetária; c) o aumento do custo de vida; d) os impostos; e) os empréstimos	
				1'	3.3. Conhece a crise social: a) o número de mortos e feridos na 1.ª Guerra Mundial;	
			- Manual;	3'		

<p>Conteúdos Golpe Militar de 28 de maio de 1926</p> <p>Conceitos Golpe Militar</p>	<p>4. Analisar fontes iconográficas;</p> <p>5. Reconhecer a grande adesão dos militares e da população ao movimento antidemocrático encabeçado por Gomes da Costa;</p> <p>6. Reconhecer que a instabilidade governativa, a participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial e a crise económica e social são os fatores decisivos para o fim da 1.ª República Portuguesa;</p>	<p>debate entre os alunos.</p> <p>Após este momento, a professora elabora um esquema relativamente à crise social, elencando cada fator de cada crise (económica e social), tendo por base os conhecimentos dos alunos. Pede, de seguida, para que os alunos o passem para o dossiê.</p> <p>O Golpe Militar de 28 de maio de 1926 A professora começa por relacionar estas crises com o Golpe Militar de 28 de maio de 1926, encabeçado pelo general Gomes da Costa, que parte de Braga até Lisboa, apoiado pela maioria do Exército, sem qualquer oposição. Neste momento, é apresentado um vídeo que trata o Golpe Militar, através de uma breve contextualização da crise económica e social, pelo golpe propriamente dito, no qual não se registam mortos nem tiros, e pelas alterações do Governo Republicano. Assim, a professora pergunta que fatores levaram ao fim da 1.ª República Portuguesa, esquematizando-os: Os fatores que levaram ao fim da 1.ª República Portuguesa: - Instabilidade Governativa; - A participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial; - A crise económica e social. É pedido aos alunos que passem para os seus dossiês o esquema.</p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Dossiê da disciplina; - Material de escrita.</p>	<p>5'</p> <p>4'</p> <p>2'</p> <p>1'</p> <p>3'</p> <p>4'</p>	<p>b) a falta de alimentos; c) desemprego; d) greves e manifestações; e) atentados à bomba e assaltos a armazéns; f) aumento do fosso social entre ricos e pobres</p> <p>3.4. Constata que a crise económica e social resulta num aumento do fosso entre ricos e pobres</p> <p>4.1. Lê o título; 4.2. Identifica o que trata cada eixo do gráfico; 4.3. Formula hipóteses; 4.4. Elabora conclusões;</p> <p>5.1. Reconhece a adesão da maioria do Exército ao Golpe Militar; 5.2. Reconhece que a população (pequena e média burguesia) não se opõe ao Golpe Militar;</p> <p>6.1. Reconhece os fatores decisivos para o fim da 1.ª República: a) a Instabilidade Governativa; b) a participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial; c) a crise económica e social.</p>	<p>Grelha de observação direta</p> <p>Ficha Formativa</p> <p>Ficha formativa;</p>
<p>Notas: os TPE (trabalhos para estudo) serão escolhidos conjuntamente com a Professora Cooperante.</p>						

ANEXO L

Grupo focal: transcrição das intervenções (4 estudantes do 2.º ano do MEBPHGP da ESELx – 3 de abril de 2018

Professor (P) – Há uma questão prévia... porque vocês, no fundo, estão estamos aqui a trabalhar com pessoas que fizeram um percurso já de cinco anos, não é? Vocês estão na saída dum percurso formativo longo.

Aluno 1 (A1) – Finalmente!

P. – E temos que ir buscar também o vosso trabalho que vocês fizeram na LEB, na Licenciatura de Educação Básica.

A1. – Certo. Que já lembramos pouco, mas sim.

P. – A gente lembra-se pouco, mas há sempre coisas que ficam e acabamos por mobilizar depois...

A1. – Sim, sim...

P. – Quase que intuitivamente... Esta discussão está centrada na História... vamos só falar da História. E, portanto, a primeira coisa que eu gostaria que vocês discutissem entre vocês é que vocês dissessem...

A1. – O que é que é a História?

P. – ... o que é a História para vocês... e como é que essa ideia de História influenciou na maneira como vocês deram as vossas aulas.

A1. – Ok, tal como já o ouvimos muitas vezes dizer, não sei se vocês vão concordar, mas tal como o Professor já disse aqui muitas vezes que a História serve para ler o jornal de hoje, não é?

Aluno 2 (A2) – Foi o Professor Nuno Ferreira que disse...

A1. – Foi o Professor Nuno? Não, foi o Professor!

Aluno 3 (A3) – O Professor também disse...

A1. – Então muitos professores já me disseram isso, mas...

P. – Isso é bom!...

A1. – Pois, exato. Eu fiquei sempre com esta ideia de que a História serve para ler o jornal... não é só, mas serve para ler o jornal de hoje em dia. E tanto que eu até depois utilizei nas aulas esse mesmo método, através de... Foi como lhes ensinei o Islamismo e os Muçulmanos na Península Ibérica e depois peguei em... jornais relativamente atuais e falei com eles.

A3. – Sim...

A1. – E até foi bom para eles perceberem, realmente, porque é que estavam a aprender aquilo. E acho que no final alguns até ficaram a perceber isso... que aprenderam todos aqueles conteúdos para poderem mesmo perceber o que é que estava ali escrito. Senão, eles não sabiam o que é que era al-Andaluz, não sabiam o que é que era se calhar o Islamismo, mesmo em si.

A2. – Certo...

A1. – Pronto... a... portanto acho que isso é uma das coisas.... Agora, se calhar, estou a falar muito...

A2. – Ok... eu concordo com a Margarida, não é? No entanto, para compreender a História do Passado acho que ainda é preciso ir buscar a História atual. Acho que na nossa prática... nós, jornais não utilizámos. Utilizámos apenas jornais para notícias da altura que

estávamos a falar, não fomos buscar a atualidade. Fomos apenas... acho que foi assim só uma vez, que me lembre, já foi agora no final, para a altura do Estado Novo, para falarmos da Balança Comercial... lá está, fomos buscar a crise que vivemos agora nos últimos anos para tentar explicar a balança comercial do Salazar. Pronto, acho que foi assim os únicos pontos que fizemos para irmos buscar a atualidade para explicar o Passado.

A3. – Nós também usámos utilizámos essa ideia, porque a nossa Professora era muito a favor de tentarmos explicar o Presente com o Passado. A Professora estava sempre a dizer isso, “Temos sempre de ligar o Passado com o Presente!”, e nós estávamos constantemente a fazer isso, em todas as aulas! Ligámos as greves (e eles falaram logo da atualidade! Nem foi preciso nós falarmos! Quando começámos a falar de greves, eles começaram logo...)

A2. – Sim, eles fazem logo a ligação...

A3. – Também a Ditadura Militar (nós começámos pela Ditadura Militar, saber o que é que mudou e porque é que estamos assim, hoje), a Primeira República (eles também ligaram muito... na Assembleia da República, nós mostrámos imagens como era hoje e como era antigamente...); nós tentámos sempre ligar, a nossa Professora também “imprimiu-nos”, também, um bocadinho aqui, esta regra...

A2. – Eu acho que isso é essencial!

A3. – É essencial porque eles percebiam.

A2. – Fazem uma ligação.

A3. – ... e é o que está próximo deles agora...

A1. – Acho que também temos de definir a História como sendo algo... importante. que nos ajude também... ou seja, aquilo tudo que se fala de não cometer os erros do Passado. Por exemplo, aí... eu espero que não volte a existir uma Segunda Guerra Mundial em que os judeus sejam expulsos da Europa... espero que não volte a acontecer isso... porque as pessoas já passaram por isso e de certo modo deviam aprender com esse erro. Ou, então... (agora não me lembro de outra coisa! hummm)... mas outro acontecimento qualquer que tenha sido marcante e que as pessoas já aprenderam. Já aconteceu, já aprenderam e que já não volte a acontecer. Primeiro, porque nada acontece igual – não é? – o que aconteceu no Passado nunca volta a repetir-se, igualzinho. Mas pronto!... é uma maneira de aprenderem... Ensinando o que aconteceu, é uma maneira de perceber que... ok, foi mau!... ou, que foi bom!... – pode dar para os dois lados! – e estamos a aprender com isso, para não voltarmos a cometer... ou para se calhar aprendermos com isso! Exato! Não tenho mais... acho que por enquanto...

P. – Para além da História, para além dessa ideia de História que ajuda a explicar o Passado, que outras ideias é que há... há outras ideias podem associar à que é a História hoje? Outras ideias sobre a conceção de História para além dessa do Presente. Quando vocês pensam em História, pensam em quê?

A2. – Na nossa evolução.

A1. – Eu penso no Passado, sempre.

A2. – E na nossa evolução.

P. – Pois, a nossa tendência é pensar no Passado e na...

A2. – Na nossa evolução.

P. – Se falam em evolução, estamos a falar em quê? Explora lá um pouco essa ideia...

A2. – Ah!... a evolução, por exemplo, falando só de Portugal, porque estudámos a evolução só do nosso país, mas também na evolução enquanto ser humano. É mais por aí.

A1. – *Mas lá está, é para vermos onde é que chegámos hoje em dia e passámos por uma data de acontecimentos.*

A2. – Para percebermos, na atualidade, o que somos hoje temos de estudar o Passado.

P. – *Essa ideia central acaba sempre por ser essa, não é?*

Todos. – Eu acho que sim.

A1. – Acho que não podemos falar de História e de Futuro, acho que isso é um bocado... não sei, se calhar podemos. Mas... ou podemos prever o que é que vai acontecer no Futuro com base no que está a acontecer hoje...

A3. – (Sim).

A1. – ...se isso já tiver acontecido no Passado. Não sei. Talvez aí podemos fazer previsões, mas nunca podemos ter a certeza do que irá acontecer, portanto, nunca será a História do Futuro... porque não temos a certeza. Nunca se sabe. Portanto, acho que a ideia central de História vai sempre para o Passado...

P. – *Como é que... mas conseguimos incluir o tempo Futuro no tempo histórico, ou não?*

A3. – Sim.

P. – *Como? Como é que hoje... nós podemos incluir o Futuro como tempo... dentro da ideia do tempo histórico? Porque tendencialmente, o que nós temos estado a dizer é “quando penso na História, penso no Passado”. Mas... normalmente, e o tempo histórico... da história do Passado. Como é que nós podemos então incluir o Futuro... o Presente nós já sabemos como é que o incluímos. Como é que podemos então incluir o Futuro?*

A1. – Só se for isso. É se alguma coisa no Presente está a acontecer semelhante a algo...

A2. – É prever...

A1. – ...que aconteceu no Passado, se calhar com o Futuro vai continuar a ter... como é que hei de explicar? Não sei, estou a tentar ter ideias...

P. – *Deixa lá! A A2 estava a tentar pensar...*

A3. – Estava a tentar pensar, sim.... Será porque a História é cíclica, não sei muito bem... pois, não sei! Eu já ouvi dizer que há o Futuro, também há o tempo histórico, já ouvi. Agora...

A1. – Não sei o que é isso... até ao tempo histórico?

A3. – Pois, é isso que eu não...

A1. – Nós não podemos prever o Futuro. Nós só podemos... Não...

A2. – Não, podemos prever...com base naquilo que já fizemos. Com base no Passado, não é?

A1. – Exato!

A3. – Sim!

A1. – Se realmente vai acontecer uma coisa semelhante a algo que tenha acontecido no Passado, acho que aí podemos prever o que é que vai acontecer no Futuro... com base em acontecimentos passados. Agora nunca temos a certeza do que é que vai acontecer...

P. – *Claro...*

A1. – ... porque podem acontecer milhares de coisas diferentes...

P. – *Mas, quando nós dizemos... quando vocês, do vosso ponto de partida que é... se a História serve para... se nós partimos das questões de hoje para o Passado... não é?*

A1. – Certo.

P. – Foi isso que vocês começaram a dizer, que a História serve para explicar o Presente..., foi ou não foi?

Todas. – Foi.

P. – Se a História serve para explicar o Presente, então eu, quando eu estudo o Passado em função do Presente, qual é então a finalidade do ensino? Qual é então a finalidade da História?

A2. – Para melhorar o Futuro.

A1. – Ok.

P. – O que significa que... quem é que são os protagonistas da História hoje?

Todas. – Nós.

A1. – Mas isso, ok, somos sempre. É sempre a geração que está, as gerações que estão vivas. As gerações que estão no Presente. Fazem parte...

A2. – Sim.

P. – É que na História... no fundo o Futuro é feito do Presente e pelas pessoas, não é?

A3. – Sim.

A1. – Claro.

P. – Por isso é que acham importante ir ao Passado para explicar o Presente...

A1. – Então a História está basicamente sempre ligada é ao Presente. Não é ao Passado...

P. – E porque é que a História está sempre ligada ao Presente? Voltamos ao princípio...

A1. – Porque nós vivemos hoje em dia, não vivemos no Passado.

P. – Então, mas, agora, a História... Eu sei que vocês não fizeram nenhuma licenciatura em História nem são historiadoras, mas vamos pensar um pouco de acordo com o vosso raciocínio. A História serve para explicar o Presente. Então quando eu... quando entendo estudar a História, qual é o meu ponto de partida para estudar o Passado?

A2. – Pode dizer outra vez, Professor?

P. – Vocês começaram por dizer, nesta discussão, quando eu vos perguntei... disseram que História serve para ler o jornal, hoje! Serve para perceber o Presente! Eu, como historiador, quando eu vou partir para o Passado... à procura de fazer o meu trabalho historiográfico, qual é o meu ponto de partida... quando eu inicio essa pesquisa?

A1. – Não sei se é o Presente... depende do que quisermos estudar.

A2. – Pois, depende. O ano passado... o artigo científico dos muçulmanos e o ensaio que fizemos, nós partimos do Presente.

P. – Do Presente!

A2. – Para explicar o Passado.

P. – E, nesses trabalhos que vocês fizeram, vocês começaram o trabalho por definir o quê?

A3. – Começámos pelo Presente.

A1. – Definindo a questão que queríamos investigar.

P. – Com a questão, exatamente! Isto é, a interrogação que eu tenho hoje, as interrogações que eu faço ao Presente...

A1. – Pois, está bem.

P. – ... são as interrogações que eu tenho, hoje, no Presente.

A1. – Certo.

A2 e A3. – Sim.

P. – *Sou eu, hoje, em 2018...*

A1. – ... que tenho essa questão...

P. – *...que olho para o Passado e levanto um problema. Portanto, este problema é um problema de hoje.*

Todas – Sim.

P. – *Portanto, eu vou estudar o Passado com o problema que eu defino, hoje.*

A1. – Mas eu posso querer estudar um problema do Passado sem ter ligação ao Presente.

P. – *Pois, mas isso é que não existe...*

A1. – Por uma questão de interesse.

P. – *Tu estás... tu queres...*

A2. – Mas é do interesse do Presente!

P. – *E porque é que tu tens, hoje, interesse?*

A2. – É do Presente! Não do interesse Passado.

A1. – Ah! Pois, está bem!...

P. – *Os interesses dos Historiadores em 1960 que estudavam um determinado fenómeno... Vamos imaginar: os Historiadores franceses estudavam a Revolução Francesa de 1789. E, eles estudavam e levantavam questões em 1960 em relação à Revolução Francesa...*

A1. – Certo.

P. – *Eu hoje, em 2018, vou estudar a Revolução Francesa. As minhas questões, não são iguais às de 1960.*

A1. – Já temos mais conhecimento...

P. – *Já temos mais conhecimento, temos outros interesses, o Mundo de hoje é diferente... Portanto, eu, como historiador, vivo no meu Presente, e é com o meu quadro mental do Presente, que eu vou estudar o Passado. Portanto, o Presente é sempre arrastado... as questões têm sempre a ver com as questões do Presente.*

A1. – Sim, faz sentido!

P. – *Muito bem! Lembrem-se das três competências (você fizeram agora esse questionário), das três principais competências da História: recolha e tratamento de informação, a compreensão histórica (na compreensão histórica, temos a temporalidade, a espacialidade e a contextualização)... e, depois, a comunicação em História. Quais foram, destas três competências, aquela que vocês mais privilegiaram... Antes disso, desculpem lá! Esqueci-me de uma questão prévia, para concluir a outra anterior. Quais são os três conceitos que vocês acham que são fundamentais para associar ao conceito de História? Já falámos do que é a História...*

A1. – Passado, Presente e Futuro... não sei.

P. – Não! Que conceitos, para além... O Passado, o Presente e o Futuro têm a ver com um conceito, que é o conceito de...

A1. – ... de temporalidade...

P. – ... de tempo.

A1. – ...de tempo, tempo...

P. – *Então já temos um, que é o tempo. Quais são os outros dois que vocês acham que poderíamos associar ao conceito de História?*

A1. – Eu não sei se...

A2. – O tempo, o espaço...

P. – O conceito de espaço.

A1. – Eu não sei se...

A3. – Os factos históricos.

A1. – Os factos históricos.

P. – O conceito de facto e de acontecimento histórico, mais? Eu estou a fazer o levantamento para depois escolhermos três.

A1. – Mas os factos históricos... nós temos a História porque... lá está... existem fontes orais, documentos escritos, vestígios dessa mesma História, de certo modo.

P. – São as fontes históricas.

A1. – São as fontes históricas!

P. – Ok, mais?

A1. – Não sei se a História pode estar ligada a isso..

P. – Sim! É um conceito!

A1. – Ah....

P. – Tempo, espaço, fontes históricas...

A1. – Acontecimentos históricos.

P. – ... acontecimento... Que outros conceitos é que acham?

A1. – A Geografia...

P. – É o espaço.

A1. – É o espaço...

P. – Têm mais algum que acham que... bom, não têm de ter...

A1. – Não me estou a lembrar de mais nenhum.

A2. – Nem eu.

A1. – De certeza que existem muitos outros.

P. – Um que está associado àquilo que a Catarina disse há pouco?

A1. – Que é que tu disseste há pouco?

A2. – Que é que eu disse há pouco?

P. – Quando falaste da evolução.

A2. – A evolução pode ser um conceito!

P. – Não, mas há um conceito melhor que esse... evolução. Nós até falámos daquele problema histórico. E que vocês, mas vossas aulas, de uma forma mais explícita ou mais indireta, acabaram sempre por falar e chamar a atenção.

A1. – Da evolução?

P. – Em vez de evolução, que outro conceito...

A1. – Crescimento?...

P. – Que outro conceito é que nós usamos, que para a História é importante?... quando nós pensamos o que é a História?

A2. – Então, é o crescimento!

P. – *A História estuda o quê? Estuda o tempo, e o que é que estuda no tempo?*

A3. – As mudanças?

P. – *Exatamente!*

A1. e A2. – Ah!!

A1. – Já percebi! A mudança também é um conceito.

(Interrupção com a entrada da nova aluna – A4 – e contextualização da conversa já realizada.)

P. – *Muito bem, então agora voltamos à questão que eu estava a colocar, que eram as competências que privilegiámos aqui na Escola, nas nossas aulas. Portanto, temos as três competências, recolha e tratamento de informação, compreensão histórica e comunicação. Destas, qual foi, entre as quatro tentem chegar a um consenso, sobre qual é aquela que mais trabalharam e qual é aquela que menos trabalharam.*

A2. – Eu acho que, na minha prática... acho foi mais a primeira e a terceira. Recolha, seleção e tratamento de informação e a comunicação histórica.

A4. – Sim, sim.

A2. – Porque a compreensão... lá está, usámos a barra cronológica...

Restantes – Sim, nós também.

A2. – ... uma ou duas vezes, foi mais na parte do Estado Novo, da Ditadura Militar, Primeira República (estou a andar para trás, e a Monarquia).

A1. – Eu usei mais as duas primeiras. A comunicação histórica não usei tanto. Só fizemos uma comunicação, que foi aquela deles apresentarem as notícias, e não houve tempo para fazer mais nenhuma apresentação... o resto foi só mesmo respostas a questões... Debates, não houve tempo, se bem que é uma coisa bastante interessante, uma atividade bastante interessante. Mas, acho que foi a que fizemos menos, a comunicação em História. As outras duas estão um bocado, assim, ela por ela... mas, acho que temos mais a recolha, seleção... e o tratamento de informação.

P. – *E vocês?*

A4. – Nós fizemos tanto a recolha, seleção e tratamento... como da comunicação. Sempre que havia recolha, tratamento de dados e informação histórica, havia comunicação de seguida, sempre nesta sequência... A compreensão histórica ficou mais perdida...

P. – *Então, mas vocês... quando se fala em comunicação histórica, estamos a falar em colocar os alunos na situação de eles comunicarem, por escrito ou oralmente, o seu pensamento sobre determinados factos históricos...*

A2. – No meu caso foi sempre oral.

(Restantes concordam).

P. – *Foi sempre oral, não foi escrito?*

(A maioria concorda.)

A3. – Nós fizemos escrito.

A2. – A única coisa que tivemos escrito foi as sínteses. Era feito também com os conhecimentos dos alunos.

P. – Mas eram os alunos que faziam?

A2. – Não, nós íamos ao quadro, púnhamos o título, e começávamos a fazer perguntas. E eles davam as ideias para nós fazermos os tópicos.

P. – Ok, mas esse é um conhecimento construído por eles.

A2. – Era sempre a construção com eles.

A1. – Eu tentei fazer isso, mas depois não houve tempo para mais.

A2. – Fizemos sempre quando acabávamos um tema.

P. – Mas quando pensamos na compreensão histórica, estamos a falar nos momentos em que vocês, por exemplo, faziam contextualização, construíam uma narrativa sobre o que aconteceu, explicam...

A2. – Não, isso não.

P. – Aquela temporalidade e espacialidade, vocês não faziam elementos mais descritivos daquilo tudo o que acontecia na História?

A1. – Eu fazia... era oral.

A3. – ... da temporalidade e da espacialidade, nós não...

A1. – Era o professor que explicava os conteúdos, por isso é que eu acho que afinal tive mais de compreensão histórica do que outra coisa qualquer. De recolha, seleção e tratamento de informação, eu tenho aqui muitas cruces, mas é porque há vários tópicos... portanto, acho que nem sequer deveria ter olhado por aqui. Acho que isto aconteceu tudo só naquela aula de notícias. Não me lembro de termos feito mais. Sei lá, de termos usado os textos...

P. – Se vocês projetam uma imagem e pedem aos miúdos para comentar a imagem, também é recolher informação junto da fonte.

A1. – Sim, sim, isso também fizemos bastante.

P. – Por isso vocês fizeram...

A1. – Sim, isso tentámos fazer, mas mesmo assim acho que a compreensão histórica estava mais... não sei, acho depende de alguns... acho que foi ela por ela. Eu acho que tentámos, de certo modo, intuitivamente, fazer um pouco de tudo. Mas... qual é que era a pergunta, Professor?

P. – Vocês, diz lá...

A4. – Professor, é que nós ficámos muito pela contextualização e na compreensão histórica.

A3. – Sim.

A4. – E não tivemos oportunidade para trabalhar o resto...

A3. – Sim, só fizemos o friso...

P. – Trabalharam um pouco mais a narrativa e mais a contextualização, explicavam o fenómeno...

A3. – Fizemos um friso no final. Foi a nossa última aula, foi quando nos foi possível fazer.

A1. – Então, mas a narrativa não era mais explicar os conteúdos?...

P. – Por exemplo, se vocês... estou a lembrar-me... imagina: vamos dar uma aula sobre o alargamento do território durante o período muçulmano. Em que eu explico... quando começo a construir a narrativa... todo o trabalho, por exemplo, todo o processo desenvolvido por D. Afonso Henriques sobre o território, no alargamento do território. Então vou identificando as principais batalhas, localizo-as no tempo e no espaço, dou as datas,

dou as localidades dos confrontos militares que existiram, e como é que depois... através, por exemplo, do mapa, vou explicando, no tempo, como é que o território se foi alargando... Portanto, isto é uma narrativa que eu estou a construir... não é?

A1. – Isso eu fiz. Eu acho que sim. Eu acho que em quase todas as aulas...

P. – E que tem a ver com a compreensão histórica... no fundo...

A1. – Sim, nesse aspeto acho que abordámos bastante. Tanto eu, como a Inês, acho que sim...

P. – Agora, eu, de facto, posso identificar aulas que foram dadas mais nesta perspetiva, há aulas em que foram dadas menos nesta perspetiva, mas foram dadas no... mas os conteúdos foram tratados numa forma não narrativa... depende do conteúdo...

A1. – Nem sempre dá para fazer tudo isto que está aqui.

P. – Então das três competências qual é a que vocês acham que sentiram mais dificuldade em desenvolver mais?

A1. – Eu acho que senti mais dificuldade em desenvolver as duas... a... a recolha, seleção e tratamento da informação e, depois, a comunicação em História... ou seja, aquilo que recolheram. Se calhar, maioritariamente por causa do tempo e de todos os conteúdos que tínhamos de abordar, ou seja, o programa. Acho que era grande, portanto, era difícil fazer essas atividades, se calhar um bocadinho mais só focadas nisso, como foi a atividade dos jornais, acho que foi um bocadinho focada na recolha e comunicação – recolha, tratamento e comunicação – porque aí tivemos tempo. Mas, o resto, já não houve tanto tempo para isso. Acho que foi, deu-se mais prioridade à compreensão histórica.

P. – E vocês?

A2. – Eu acho que, na minha prática, senti mais dificuldade na narrativa histórica, no sentido de fazer gerir noções, entre os diferentes conceitos. Por exemplo, nós quando mudámos de turmas, eu cheguei a dar... o fim da II Guerra Mundial, dei às duas turmas. E, na primeira turma, não consegui fazer bem a ligação... do fim da Segunda Guerra com a desvalorização da moeda e a crise... e tudo o mais (não fiz bem a ligação); mas, depois, (com o *feedback* da Professora) com a outra turma, já consegui fazer bem a ligação. Portanto, senti logo que a narrativa histórica já estava muito mais, a...

P. – Consistente.

A2. – ... e bem construída. Portanto acho que senti mais dificuldades aí...

A4. – As nossas grandes dificuldades, penso que se prenderam com a análise de fontes. Porque eles não estavam habituados, de todo, a fazer aquele tipo de atividades. Não percebiam qual é que era a finalidade. Tivemos de parar muitas vezes para lhes explicar porque é que estávamos a fazer aquela atividade porque eles não... achavam que estavam a passar tempo, única e exclusivamente. E que não estavam a aprender nada. Até que começámos a trabalhar isso... e depois notou-se uma evolução.

A3. – Até porque chegaram a dizer à A4 que não podíamos trabalhar uma matéria, a partir das imagens que tínhamos dado.

A4. – Porque não tinham...

A3. – Sim!

P. – As pessoas já não estão habituadas a fazer esse tipo de trabalho.

A3. – Não estão, não.

A4. – Sim Professor, mas nas aulas, nós fomos verificar e já aparece lá a análise e fontes... do ano passado.

A3. – Sim.

P. – Ok!... então vamos passar ao ponto seguinte. Quais as principais finalidades... no fundo, é pensarmos quais são as finalidades do ensino da História... quando vocês trabalharam a História, na prática, que finalidades/objetivos é que o ensino da História tinha... que estava na vossa cabeça desenvolver? Vocês, quando trabalham, como Professores também... vamos talvez desdobrar isto em duas outras questões. Por exemplo... que competências é que vocês acham que desenvolveram mais nos alunos? Que trabalho é que os alunos – do vosso trabalho – o que é que vocês acham que aprenderam de forma assim mais concreta? Fazendo agora um balanço e olhando para trás, e olhando para o trabalho que fizeram com as crianças, podem dizer assim: “Olha, as minhas aulas, as nossas aulas foram... tiveram a mais valia de... de quê? O que é que vocês acham que desenvolveram mais nas vossas aulas?”

A1. – Eu acho que o pensamento crítico.

P. – Que diferença é que vocês fizeram com as vossas aulas para aquelas crianças, com quem vocês trabalharam?

A1. – Acho que isso mesmo. Também tentei – se bem que acho que poderia ter feito mais ainda – levá-los a pensar, a responder, a pensar no porquê de determinados acontecimentos terem acontecido. Ou seja, o pensamento crítico. Tentar aprofundar/desenvolver o pensamento crítico deles. Acho que foi algo que eu tentei fazer e acho que mesmo, assim, fiquei aquém daquilo que eu queria. Queria ter promovido mais momentos para isso. Acho que também tentei criar muito – mas isso já acho que é uma maneira mesmo da minha prática no geral – que é aquela questão da cidadania, de sermos compreensivos com os outros, dar-mo-nos bem com os outros, respeitar. Por exemplo, na questão do Islamismo – quando tentei pegar nas questões da religião, eu acho que quis muito que eles tivessem essa mentalidade – de nós não podermos ser – como é que se diz? – não podemos julgar as outras pessoas pela sua religião. Não podemos ser mais pessoas nesse aspeto. Acho que... mas isso já é uma questão que mesmo ao longo da minha vida, não só em História, acho que vou tentar aplicar sempre isso. Mas acho que a questão do pensamento crítico... tentei mais... mas, mesmo assim, acho que fiquei aquém. Acho que isto depois com o tempo... vai-se fazendo mais facilmente.

A4. – Eu penso que eu e a A3, além do que tu disseste, só temos uma coisa a acrescentar. Nós procurámos sempre fazer a ponte entre o Presente e o Passado, para que eles consigam, efetivamente, olhar para o Passado e ver o que é que já correu mal, e formas que nós temos de ultrapassar isso. E isso acho que os ajuda também a ultrapassar os desafios na vida deles, mesmo no dia-a-dia. Porque compreendendo o que ficou para trás, às vezes até é mais fácil lidar com o que vem pela frente.

A2. – Sim. Lá está, o Futuro.

P. – E tu, A2? Acrescentas alguma coisa?

A2. – A...

P. – O que é que tu achas? Que diferença é que fizeste às tuas crianças?

A2. – Eu acho que também vou mais pelo lado do pensamento crítico. Porque é mais o... a outra turma, X, tinha muita dificuldade em se expressar e em pensar sobre a História. E acho que chegámos a a utilizar, mais na parte do Estado Novo, muitos documentos e muitas imagens, tal como a Balança Comercial... Usámos as Balanças... da Monarquia à I República... para que eles conseguissem estabelecer uma ligação e... lá está... para conseguir compreender o que se passava naquela altura e, também, compreender o Presente, como disse há bocado, da crise que passámos. Acho que também foi mais por aí...

P. – Está bem. Muito bem. Então vá, última questão que eu gostaria de vos colocar é esta: olhando agora para aquilo que foi o vosso trabalho, aquilo que vocês já aprenderam do que é a História, sobre o que é ensinar a História, sobre o que é a História que se ensina

no 2.º ciclo, onde vocês depois fizeram as vossas práticas, se vocês pudessem... se vos fosse pedido um contributo para reformular os programas de 'História e Geografia de Portugal'... vocês, pensam que a História que hoje ensinamos é aquela História que se deve continuar a ensinar, ou acham que os conteúdos desse programa deviam ser reconstruídos... ou deviam abordar aspetos diferentes ou privilegiar... Se fossem vocês a escolher os conteúdos, que conteúdos é que acham que hoje, 2018 – não é? – se devia trabalhar nas aulas de História? No vosso 2.º ciclo, claro.

A1. – Eu tenho duas opiniões, e estou um bocado dividida. Primeiro, porque é...

P. – Portanto, duas hipóteses...

A1. – Pronto!... primeiro é a questão que toda a gente fala (e que têm certa razão) que é a questão do tempo e dos programas serem extensos... portanto, não dá tempo para tudo. Portanto... acho que, se estamos a acrescentar mais coisas, também vai ficar o tempo cada vez mais reduzido. Mas, acho que há coisas que atualmente acontecem e que não são muito trabalhadas. Acho que toda a questão da cidadania e da atualidade devia ser mais trabalhada. Claro que é importante saberem tudo o que aconteceu no Passado, por todas as razões que já mencionámos hoje, mas acho que... por exemplo: questões como a guerra na Síria, ou os atentados do Estado Islâmico sobre diversos países na Europa, e não só... 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!

A2. – Sim, haver uma disciplina que trabalhasse a atualidade. E, a partir daí, também dava para ligar aos conteúdos, mas se houvesse uma disciplina para isso. Eu acho que trabalhasse a cidadania. Até aquele investigador que este no congresso que houve aqui na ESE, em que (foi o Presidente do Ministério da Educação que falou no novo programa, e uma das novas disciplinas até era a Cidadania e tinham outras ligadas à política... tudo para abordar temas de cidadania).

P. – E a história não pode fazer isso?

Todas. – Pode.

A1. – Não há é tempo. Acho eu! Se calhar o que poderia ser mais facilitado aos professores era o próprio programa... quando estiverem a dar, por exemplo, a questão do islamismo, se calhar dizer logo... “poderá ser feita uma abordagem ou uma ponte para questões atuais”...

P. – ... e ser uma orientação do próprio programa?...

A1. – Uma orientação... pronto! Pode ser logo para os professores e, assim, eles já não se esquecem de abordar acontecimentos atuais e, ao mesmo tempo, podem fazer essa ponte... e que ajude também os alunos a perceber melhor aquilo que estão a trabalhar. Acho que é uma maneira de orientar os professores um bocadinho mais... acho que poderiam alterar o programa pelo menos desse modo. Mas pronto!... continuará a haver o problema do tempo, do programa ser extenso...

A4. – Eu acho que existem coisas na História que são muito repetitivas... e acho que se podia adaptar um bocadinho mais. Aligeirar e fazer cada vez mais essa ponte de que falas com o Presente. Porque, eu lembro-me do ano passado nós trabalhámos, por exemplo... a História devia mudar, não sei se me estou a fazer entender, devia mudar certas partes. Ou seja, devia existir essa tal disciplina para a cidadania, em que se abordava esse lado da História, e, por exemplo, tens a parte também que relaciona as artes de cada época, que podias abordar por exemplo, num EVT ou algo do género. Tens também, a... como é que te hei de explicar?... eu acho que está muito extenso e que há partes que podes relacionar, por exemplo, isso do Islamismo, no ano passado eu dei isso em Português. Porque fazia sentido, estás a perceber? E, se já dei em Português, não há necessidade de

repetir em História. Tu podes trabalhar certos conteúdos da História noutras disciplinas, é mais por aí. Acho que não devíamos ver o currículo com gavetas, mas como um...

A1. – Mas, essa é toda a questão curricular, e acho que que isso não devia acontecer. Por exemplo: se, na História, estão a dar a Arte, a Arte Gótica, já não me lembro que Arte é que dão, mas estão a dar a Arte, acho que se dá à mesma, porque acho que deve ser dada também em História, mas, ao mesmo tempo, isto dos programas deviam estar em sintonia para isso mesmo. Por exemplo, nas disciplinas de EV e não sei o que for, também dão isso e de certo modo diminuí...

A2. – Pois, é isso, e eu acho que a relação entre os...

A4. – Ser mais leve em cada uma...

A1. – ... o peso que tem sobre a História...

A4. – Diminuí mais...

A1. – Porque já estão a dar noutra disciplina. Dá-se à mesma em História, mas... ou seja, para eles perceberem porque é que se está a dar em, também se dá na disciplina de História... mas, acho que não é preciso dar tão aprofundadamente porque depois já se está a dar na outra disciplina. E assim o tempo já é um bocadinho maior.

A4. – O tempo já é maior.

A1. – Mas isso era a questão da integração curricular, que muitas vezes não se faz.

A4. – Infelizmente. Acho que isso iria permitir uma melhor, até uma aprendizagem mais significativa.

A1. – Sim.

P. – *Agora é que é mesmo a última.*

A1. – As que quiser Professor, as que quiser...

P. – *Eu acho que a conversa, isso é muito interessante. Acho que este é um processo reflexivo sobre o período que foi o vosso percurso aqui, acho que é bastante interessante o vosso discurso. No fundo, agora era fechar isto com a intenção com que estas coisas são feitas. Que é pensar na nossa formação... ou na vossa formação. Olhando para trás, e tendo a experiência que tiveram a trabalhar no 2.º ciclo, e a trabalhar com a História, de uma forma objetiva e concreta. Porque é uma disciplina de História que está ali em causa. Que necessidades de formação é que sentiram para fazer essas aulas de História, como é que vocês acham, que gostariam que as aulas fossem? Isto é, que necessidades de formação é que vocês acham que sentiram para que a História, para que no futuro, quando vocês forem professoras de História, poderem dar/ trabalhar a História nessa perspetiva que vocês têm vindo aqui a achar que deve ser a perspetiva correta de abordar a História.*

A1. – Eu acho que, por exemplo, a questão dos acontecimentos atuais. Acho que nós demos em – não é? – em Ciências... Nós tivemos uma cadeira no primeiro ano de Ciências Sociais, demos aí...

A4. – Introdução às Ciências Sociais.

A1. – Introdução às Ciências Sociais, que já foi no primeiro ano...

A2. – Foi no primeiro semestre.

A1. – Primeiro semestre...

A2. – Que ninguém se lembra...

A1. – Já ninguém sabe. Portanto, a questão da atualidade só foi trabalhada acho que maioritariamente aí... e, depois, também foi trabalhada de uma forma afastada da História em si.

A4. – Certo.

A1. – Portanto, se nós queremos – a questão toda que nós estamos aqui a falar é que 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, mesmo na ESE... acho que isso não aconteceu. A questão de trabalhar a atualidade com base na História. Acho que isso também poderia ter partido na ESE... (e noutras faculdades que lá também pode acontecer o mesmo, não sei!). Mas acho que aqui, o que poderia acontecer era aquilo que se está a tentar ensinar a que nós façamos como futuros profissionais, também acontecer aqui. Por exemplo, vou dar outro exemplo já muito mais alargado a outra disciplina. Sobre a questão das tecnologias... Dizem muito para nós utilizarmos as tecnologias...

A2. – Na sala de aula.

A1. – Mas acho que aqui – na sala de aula...

A2. – E aqui não...

A1. – ..mas aqui mesmo acho que não, e mesmo para nós, para nos ensinarem a nós, também não é muito utilizado. E nós ficamos também sem saber como o fazer. Temos de ir nós procurar? Também faz parte do trabalho do professor, claro, mas nós temos que saber mais, aliás, saber quase tudo, porque eu, de aplicações... eu quase não sei nada. E acho que isso também é uma questão que se devia melhorar aqui no ensino da ESE. Portanto, essas duas questões...

A4. – Faz-nos falta as ferramentas-base para aprender a construir, nós... eu senti muito isto, a..., na construção de atividades. Eu sabia o que é que eu queria com aquela atividade, mas construí-la, tornar aquilo possível... foi muito difícil conceber uma atividade que realmente trabalhasse aquele objetivo; que fosse funcional em sala de aula. E que fizesse com que os alunos atingissem os objetivos deles....

A2. – Acho que aqui o tempo que dão de ensino para o 1.º ciclo...

A3. – É maior...

A2. – ... é muito maior do que aquele que nos dão para o 2.º ciclo.

A2. – Nós por acaso só tivemos o 2.º ciclo agora no Mestrado. E acho que isso, todas as questões e ferramentas e atividades que podemos construir devia de ser tudo trabalhado. Uma planificação para o 1.º ciclo e outra para o 2.º. Porque acho que foi muito pouco, sim...

A1. – Mas, só não queria dizer só coisas negativas. Acho que, por exemplo, como coisa positiva acho que o trabalho de recolha e seleção e tratamento de informação e a comunicação, acho que isso (comunicação se calhar não tanto... não, comunicação também, também!) foi bastante trabalhada. Acho que isso, nesse aspeto, estou bem, não tenho e não sinto grandes problemas, ou seja, de poder implementar atividades (sem ser a questão do tempo e do programa mesmo), mas acho que consigo desenvolver atividades sobre esse propósito. Acho que nesse aspeto, isso foi bem-ensinado.

(...)

ANEXO M

Resultados de la encuesta por cuestionario de administración directa a los 17 maestros de Historia y Geografía de Portugal de la Educación Básica (10 a 12 años)

1. Identificação e experiência profissional		tt global	tt (docencia)	tt (historia)
1.1	Edad.	40,4	32,0	52,8
1.2	Sexo.	14f	1m /9f	1m/6f
1.3	N.º años de profesor de la Enseñanza Básica (10-12 años).	12,5	5,1	25,8
1.4	Formación académica (grado).	7h	10 (prof)	7h
1.5	Formación académica (máster).	3	2	1

Escala (1- não concordo; 2- concordo pouco; 3- concordo bastante; 4- concordo plenamente)

2. Princípios que devem orientar a prática docente do professor de História				
2.1	Centrar-se no professor e na sua competência como docente.	1,7	1,7	2,0
2.2	Relacionar os conteúdos com os problemas sociais e ambientais.	3,1	3,1	3,0
2.3	Fomentar o desenvolvimento de competências transversais para continuar a aprender.	3,2	3,5	2,9
2.4	Incentivar a participação dos alunos na construção dos conhecimentos.	3,9	3,9	3,9
2.5	Envolver o aluno numa metodologia baseada no esforço individual.	3,4	3,2	3,7
2.6	Garantir a leção de todos os conteúdos previstos no programa.	2,6	2,3	3,0
2.7	Preparar para a vida, promovendo uma cidadania responsável.	3,8	3,8	3,7
2.8	Privilegiar as aulas/momentos expositivos.	2,4	2,0	3,0
2.9	Promover a interação e o debate na sala de aula.	3,5	3,9	3,0
2.10	Garantir que os melhores alunos consigam melhores classificações.	2,5	2,7	2,7
2.11	Dar todos os conteúdos definidos na planificação.	2,3	2,0	2,7
2.12	Promover o pensamento crítico e criativo.	3,8	3,8	3,9
2.13	Centrar-se na atividade do aluno.	3,3	3,3	3,3
média		3,0	3,0	3,1

3. Na sua opinião, o currículo de HGP do 2º CEB				
3.1	garante o estudo detalhado e aprofundado de temas relacionados com os problemas da vida e da sociedade.	2,1	1,9	2,4
3.2	permite abordar temas e problemas sobre a condição humana.	2,6	2,5	2,9
3.3	fomenta a participação social e as relações de cooperação com a comunidade.	2,4	2,3	2,6
3.4	promove a reflexão crítica e criativa dos alunos.	2,4	2,2	2,7
3.5	permite mobilizar situações reais para as aprendizagens dos alunos.	2,9	2,9	3,0
3.6	permite integrar a análise de diferentes pontos de vista.	2,6	2,7	2,6
3.7	fomenta a participação reflexiva dos alunos.	2,6	2,5	2,7
3.8	permite inovar a prática docente, adequando os conteúdos e os métodos às características do contexto.	2,8	2,7	3,0
3.9	favorece uma abordagem interdisciplinar entre a História e a Geografia.	2,7	2,7	2,7
3.10	privilegia uma abordagem cronológica dos conteúdos.	3,4	3,4	3,3
média		2,7	2,6	2,8

4. Principais fatores que influenciam o ensino da História no 2º CEB:				
4.1	Poucos alunos por turma e que estejam muito motivados para garantir uma melhor qualidade do ensino.	3,3	3,3	3,3
4.2	Professores vocacionados para o ensino e que gostem de ensinar.	3,5	3,6	3,4
4.3	Estratégias de ensino e aprendizagem definidas com base nos conhecimentos prévios dos alunos.	2,9	3,3	2,4
4.4	Objetivos gerais e específicos definidos pelo professor para as suas aulas de História.	2,7	2,9	2,4
4.5	Utilização das novas tecnologias para conseguir um ensino mais eficaz.	3,5	3,7	3,1
4.6	Recurso a métodos mais tradicionais para garantir que os alunos apreendam melhor a complexidade do saber histórico.	1,9	1,7	2,1
4.7	Utilização de atividades de caráter investigativo para assegurar o desenvolvimento das competências essenciais da História.	3,2	3,4	2,9
4.8	Recurso ao trabalho de grupo para favorecer uma maior participação dos alunos na aprendizagem.	2,9	3,3	2,4
4.9	Centralidade do método expositivo no ensino da História para garantir o cumprimento do programa.	1,9	1,6	2,3
4.10	Conceção de História problematizadora da realidade social para promover o desenvolvimento do pensamento crítico.	3,4	3,4	3,3
média		2,9	3,0	2,8
5. Quais as competências essenciais da História que mobiliza para as suas aulas?				
5.1 Recolha, seleção e tratamento da informação (fontes)				
5.1.1	Fontes escritas primárias	2,8	2,8	2,9
5.1.2	Fontes escritas secundárias	2,9	3,0	2,9
5.1.3	Fontes estatísticas e numéricas	2,3	2,3	2,3
5.1.4	Fontes monumentais	3,2	3,2	3,1
5.1.5	Fontes icónicas e imagens	3,5	3,6	3,4
5.1.6	Fontes orais	2,1	2,0	2,1
média		2,8	2,8	2,8
5.2 Compreensão histórica: contextualização				
5.2.1	Enquadra os fenómenos/acontecimentos	3,6	3,7	3,4
5.2.2	Constrói uma narrativa dos fenómenos/acontecimentos	3,5	3,8	3,0
5.2.3	Referencia as principais personagens históricas	3,6	3,8	3,4
média		3,6	3,8	3,3
5.3 Compreensão histórica: temporalidade				
5.3.1	Utiliza barra/tabela cronológica	3,2	2,9	3,7
5.3.2	Relaciona o passado com a realidade presente	3,5	3,4	3,7
5.3.3	Compara fenómenos de diferentes épocas históricas	3,5	3,4	3,6
5.3.4	Promove a identificação das mudanças e continuidades dos fenómenos históricos	3,1	3,2	3,0
média		3,3	3,2	3,5

5.4 Compreensão histórica: espacialidade				
5.4.1	Contextualiza os fenómenos históricos no espaço geográfico	3,5	3,5	3,6
5.4.2	Localiza lugares no mapa	3,6	3,7	3,4
5.4.3	Recorre a mapas da cidade, região, país, continente	3,6	3,6	3,6
5.4.4	Recorre ao planisfério	3,5	3,5	3,6
5.4.5	Utiliza o globo terrestre	2,6	2,5	2,9
5.4.6	Recorre a mapas temáticos - históricos	3,1	3,0	3,3
5.4.7	Recorre a atlas históricos	2,2	2,2	2,1
média		3,2	3,1	3,2
5.5 Comunicação em História				
5.5.1	Promove a comunicação oral... incentivando o diálogo na sala de aula	3,3	3,6	2,9
5.5.2	Promove a comunicação oral... através da apresentação de produções dos alunos	2,8	2,8	2,9
5.5.3	Promove a comunicação oral... realizando debates frequentes na sala de aula	2,6	2,8	2,4
5.5.4	Promove a comunicação escrita... através de sínteses elaboradas pelos alunos	2,5	2,9	1,9
5.5.5	Promove a comunicação escrita... pedindo a resposta escrita a questões abertas	2,9	2,9	2,4
5.5.6	Promove a comunicação escrita... solicitando a produção individual de textos	2,6	2,4	2,9
5.5.7	Promove a comunicação escrita... solicitando a produção de textos em pares/grupos	2,4	2,5	2,3
média		2,7	2,8	2,5
6. Princípios didáticos que privilegia nas suas aulas de História				
6.1	Recorre aos conhecimentos prévios dos alunos	3,3	3,5	3,0
6.2	Mobiliza experiências e vivências dos alunos	3,5	3,5	3,4
6.3	Integra o quotidiano no ensino-aprendizagem	3,6	3,7	3,6
6.4	Relaciona com os problemas do presente	3,5	3,3	3,7
6.5	Promove a reflexão crítica	3,1	2,9	3,4
6.6	Mobiliza recursos do meio local	2,8	2,6	3,1
6.7	Envolve os alunos na pesquisa de informação	2,9	3,1	2,6
6.8	Promove o respeito pelo Outro	3,8	3,8	3,7
média		3,3	3,3	3,3

7. Em que medida as frases que a seguir se apresentam correspondem à sua conceção de História?				
7.1	A História está intimamente relacionada com a construção de uma narrativa que emana da pesquisa fundamentada nos documentos autênticos.	3,2	3,3	3,0
7.2	As relações humanas são o elemento estruturante das sociedades.	3,6	3,6	3,6
7.3	O homem, a luta pela liberdade, o seu triunfo sobre o mundo e, em consequência, o desenvolvimento da humanidade são o essencial da História.	2,8	2,8	2,7
7.4	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	3,3	3,4
7.5	A História é a "arte de pôr problemas".	2,4	2,2	2,7
7.6	O motor que impulsiona a História da Humanidade é o desenvolvimento de métodos de produção, cada vez mais complexos, engenhosos e elaborados.	2,5	2,7	2,3
7.7	A História é um «emaranhado de complexidades», que o historiador tem por missão recriar a partir do enunciado do problema.	2,6	2,9	2,3
7.8	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.	2,4	2,6	2,1
7.9	A História Universal é a representação do espírito no seu esforço de se conhecer a si próprio.	2,4	2,4	2,3
média		2,8	2,9	2,7

8. Assinale, com uma X, as três finalidades do ensino da História que considera prioritárias.				
8.1	Recolher e tratar a informação (fontes)	4	3	1
8.2	Construir quadros de compreensão/explicação dos processos históricos	8	6	2
8.3	Comunicar conclusões e ideias com criatividade e rigor ao nível da expressão oral e escrita	3	2	1
8.4	Desenvolver as noções de tempo e espaço.	12	6	6
8.5	Compreender a multiplicidade de causas que existem num fenómeno histórico	5	2	3
8.6	Reconhecer os sinais de mudança e continuidade nos processos históricos	5	4	1
8.7	Problematizar o presente	1	0	1
8.8	Desenvolver o espírito crítico	9	5	4
8.9	Identificar valores de uma cidadania ativa	4	3	1