

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES*

Resumo: *A Formação de Professores de História, no tempo longo que nos traz das Ciências Pedagógicas aos atuais Mestrados em Ensino, foi o melhor laboratório onde foi sendo pensada, consolidada e validada a Educação Histórica. Primeiro como espaço epistemológico estranho e discutível. Depois como terreno fértil para transformar sementes em abundantes colheitas. Os «estagiários», os «orientadores» e os «supervisores», todos agentes deste processo, foram capazes de merecer a herança dos(as) pioneiros(as) portugueses(as) como Isabel Barca e consolidarem um espaço científico, hoje inquestionável. Do caminho na FLUP dá-se conta neste ensaio.*

Palavras-chave: *Formação; Professor; História; Educação histórica; FLUP.*

Abstract: *The training of History Teachers, in the long time that brings us from Pedagogical Sciences to the current Masters in Teaching, was the best laboratory where Historical Education was thought, consolidated and validated. First as a strange and debatable epistemological space. Then as a fertile ground, turning seeds into abundant crops. «Interns», «tutors» and «supervisors», all agents of this process, were able to deserve the heritage of Portuguese pioneers such as Isabel Barca and consolidate a scientific space that is today unquestionable. This essay addresses this path at FLUP.*

Keywords: *Training; Teacher; History; Historical education; FLUP.*

Dizia-nos Isabel Barca em 2012 que «a Educação Histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História, situando-se a investigação na sua interface»¹.

O último quartel do século XX e as duas primeiras décadas do XXI constituíram o momento nevrálgico para a afirmação de um espaço epistemológico que saiu do seu sincretismo adolescente para uma cientificidade adulta e consistente, roubando aos descrentes argumentos para a sua marginalização ou até inviabilização. Os verdadeiros espaços científicos afirmam-se pela rutura epistemológica mas também pela consistência da sua construção. Um edifício científico tem fundações que vão até um objeto próprio, tem pilares cuja robustez se pode aferir pela sua metodologia e pela credibilidade dos seus construtores (investigadores), tem coberturas que são sínteses visíveis para todos, mas contempla também janelas e portas por onde podem entrar novos contributos para uma terminologia concetual que se vai enriquecendo, na mesma medida em que vai tendo mais habitantes (agentes, adeptos...).

* CITCEM/FLUP.

¹ BARCA, 2012: 37.

A Educação Histórica foi-se construindo na confluência de vários saberes, mas também nos contributos de vários quadrantes científicos. A capacidade sincrónica de sintetizar e aproveitar os contributos do construtivismo, da epistemologia do saber histórico, da contextualização das várias ciências sociais, das metodologias de análise de dados, qualitativas e quantitativas, intensivas e indutivas, da Psicologia Cognitiva, mas também de assumir sempre a fluidez pós-moderna de algo em permanente construção, permitiu-lhe hoje estar na base da construção de um novo conhecimento histórico, de patrocinar uma nova Didática, de garantir uma outra função social para o saber histórico.

Um dos laboratórios onde este objeto — Educação Histórica — melhor tem sido analisado e construído é sem dúvida na área da formação inicial de professores de História, de modo particular a partir da Reforma de Bolonha em 2007. Entremos nesse espaço privilegiado onde os investigadores sociais em formação apresentaram alguns resultados que, embora sempre não definitivos, ajudaram a fornecer hipóteses para experiências futuras, dando, no presente, consistência à sua intervenção, através de uma permanente e necessária reflexividade.

1. FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO OU SIMPLES CONCEITO DE UNIVERSIDADE?

O trajeto da formação inicial de professores para o 3.º ciclo e secundário nas Faculdades de Letras passou, desde os anos 70 do século XX, por várias fases que ajudaram a evidenciar o papel da aprendizagem, colocando-a ao mesmo nível do ensino. Inicialmente havia a licenciatura realizada na Universidade e obtida após quatro ou cinco anos de formação científica. Depois tivemos, para obtenção da profissionalização, a necessidade da frequência do curso de Ciências Pedagógicas com a duração de um ano e com um currículo que passava sobretudo pelas Cadeiras das Ciências Pedagógicas: Pedagogia e Didática (Anual); História da Educação, Organização e Administração Escolares (Anual), Introdução à Psicologia (Anual), Psicologia Escolar e Medidas Mentais (Anual) e Higiene Escolar (Semestral) num total de 19 horas letivas semestrais. Os anos 80, sobretudo após a Portaria 659/88 de setembro, começam a transfigurar a formação inicial de professores, destacando a necessidade de assegurar uma preparação adequada aos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, daqui se inferindo que teria de haver uma clara articulação entre a sua formação e as necessidades dos alunos, das escolas e dos conteúdos curriculares e programáticos onde esses alunos/professores iam lecionar. O aluno começa aqui a ganhar um espaço de identidade e atenção, bem como as especificidades dos territórios educativos onde a prática ia concretizar-se. Esta mudança concetual teve naturalmente repercussões também na profissionalidade docente permitindo incluir as competências nas áreas das várias Ciências da Educação, das Didáticas específicas das várias disciplinas e de um estágio pedagógico entendido como um processo prático de ensino e aprendizagem contextualizado (pela supervisão

das Faculdades e a orientação de docentes mais experientes das Escolas), entendendo-se ainda como complementar, mas importante, a aquisição de hábitos de pesquisa e investigação, não dispensando depois uma formação contínua permanente e atualizada:

a concepção do saber que está implícita nesta posição e a concepção da função do professor adaptam-se mal às realidades actuais [...] A concepção dogmática de um saber feito é substituída pela concepção de um saber em evolução, a concepção disciplinar dá lugar à interdisciplinaridade e um novo espírito científico se vai formando [...] O professor deixa de ser o guardião dos valores tradicionais para ser agente influenciador de um processo de transformação social².

Esta fase foi muito importante porque provocou, no interior de instituições com uma autoridade inquestionável «sobre» o saber científico específico das diferentes áreas, uma discussão em torno das «ciências menores» ditas de Educação. A incorporação, por necessidade, de docentes requisitados oriundos do terreno das escolas favoreceu essa análise, sempre marcada pelo ceticismo face aos «intrusos» e cujo desenlace mais importante foi o lugar neutro (ou menos polémico) que foi encontrado para a inscrição das Didáticas (ora em Departamentos ou Secções de Educação, ora nos tradicionais). Reinavam opiniões muito críticas relativamente à forma como as Faculdades encaravam o ramo educacional e evidenciavam-se alguns anacronismos, científicos, de espaços e fundos bibliográficos ou da própria carreira académica. Reflexão muito interessante no interior da instituição universitária, considerava-se que não era legítimo que as cadeiras científicas fossem desenvolvidas e lecionadas à revelia dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário. Do lado universitário dizia-se que era ridículo, por exemplo, que se mudassem os programas sem o mínimo conhecimento do que efetivamente se lecionava (e investigava) nas Faculdades. Embora se reconhecesse que estas não podiam ensinar tudo, não se podia inverter isto ao ponto de não lecionar e esperar que os alunos recém-formados tivessem uma elevada capacidade de autoformação, sobretudo quando o ensino nas Universidades não era feito com base nesse pressuposto e, mesmo hoje (2020), está ainda longe. Era claramente um conceito de ensino universitário que continuará a perdurar, muito para além desta discussão, como ainda recentemente Jorge Ramos do Ó nos lembrava:

A universidade em que estamos, em Portugal, pouco absorveu de práticas de vida comunitária centradas na consciência dos processos criativos que se aprofundaram noutros domínios da realidade cultural e artística. [...] O figurino da universidade moderna [...] postula, para além da independência académica, vinda da

² ESTRELA & ESTRELA, 1977: 27-28.

*Idade Média, uma prática de afirmação problematizadora de todo o conhecimento, de uma busca da verdade sem constrangimentos ou limites de partida. Na universidade, nada deveria estar fora do questionamento, da discussão, da reelaboração. É preciso que saibamos, cada um a seu modo, assumir não apenas um princípio de resistência, mas uma força de resistência e de dissidência*³.

Era, no entanto, consensual que um verdadeiro ramo educacional teria de encurtar as distâncias entre a Faculdade e as escolas. Entre o que se aprendia e o que se teria de ensinar. Teria de haver uma efetiva articulação entre investigação e produção científica na área da História, por um lado, e os programas escolares, por outro.

2. O PROCESSO DE BOLONHA E AS ALTERAÇÕES RADICAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A inclusão num espaço europeu de formação universitária permitiu-nos, por um lado, abrir fronteiras aos nossos estudantes em termos de circulação e de diversidade na sua formação, mas também implicou a submissão a regras europeias de uniformização de graus, duração de curso, conteúdos... que abanaram a tradicional autonomia reivindicada pelas instituições de Ensino superior nacionais.

*A Carta Magna das Universidades Europeias, subscrita em Setembro de 1988 pelos Reitores das Universidades Europeias, reunidos em Bolonha a propósito das comemorações dos noventa e cinco anos da Universidade mais antiga do globo, tomando em consideração que o futuro da humanidade depende, em larga medida, do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, do conhecimento e de investigação em que as verdadeiras universidades se tornaram [...] proclama que os Povos e os Estados devem, mais do que nunca, tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade em procura continua de transformação e internacionalização*⁴.

Na sequência destes princípios, a Declaração de Bolonha foi subscrita em junho de 1998 pelos Ministros de Educação de 29 países europeus, para «num horizonte temporal de dez anos»⁵ criar um «Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, harmónico, competitivo e atractivo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos»⁶. Do lado mais académico e científico, o grande salto qualitativo e quantitativo protagonizado pelas Ciências da Educação e, no caso específico da

³ Ó, 2019: 41-42.

⁴ SIMÃO *et al.*, 2005: 25.

⁵ SIMÃO *et al.*, 2005: 39.

⁶ SIMÃO *et al.*, 2005: 39.

História, evidenciado pelas correntes da Educação Histórica, determinavam a criação, a seguir a uma licenciatura em História de 3 anos, um segundo ciclo, mestrado, especializado na formação de docentes para o 3.º ciclo e secundário, ficando os Institutos Politécnicos que incorporaram as Escolas Superiores de Educação responsáveis pela formação para o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos.

À revelia de tudo o que parecia mais normal, dentro do atribulado processo de Bolonha, a Ministra da Educação — Maria de Lurdes Rodrigues — e o seu Secretário de Estado — Valter Lemos — protagonizaram uma decisão polémica que obrigou a criar um segundo ciclo profissionalizante englobando a História e a Geografia. *O Mestrado em Ensino de História e Geografia*, organizado, por exemplo, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (como noutras Faculdades), era um segundo ciclo profissionalizante que visava conferir habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, na área da História e da Geografia. Este ciclo de estudos promovia o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações legais e procurando responder às mudanças da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica. No Mestrado destacava-se como intenção final o desenvolvimento de um marco concetual estruturante e a familiarização com procedimentos vários que permitissem uma progressiva autonomia no saber-evoluir docente. Para tal promovia-se: a ampliação e a atualização de conhecimentos em História e em Geografia; a aquisição de conhecimentos e o contacto com metodologias nas áreas da Educação e da Didática; a transposição de saberes para contextos escolares; a análise reflexiva e crítica de situações e vivências escolares, em geral, e de ensino, em particular.

Consideravam-se áreas constitutivas desta formação: a Formação Educacional Geral; Didáticas específicas da História e da Geografia; Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada; e Formação (complementar) na área da docência (História e Geografia). As duas primeiras áreas eram privilegiadas no primeiro ano do Curso, reservando-se as restantes sobretudo para o 2.º ano. Considerava-se que a Formação Educacional Geral e as Didáticas específicas eram áreas estruturantes da Iniciação à Prática Profissional, pelo que a deviam preceder. A Iniciação à Prática Profissional era entendida como um projeto anual, de modo a proporcionar ao aluno o contacto com a vivência docente e educativa ao longo do ano escolar. Não obstante, contemplava-se a possibilidade de, ainda no 1.º ano, os alunos poderem observar, colaborar, analisar e refletir sobre situações educativas concretas. A Formação (complementar) na Área da Docência deveria proporcionar o aprofundamento e complemento dos conhecimentos científicos adquiridos no primeiro ciclo, em articulação com os conteúdos programáticos da área em que o aluno estava a efetuar a prática profissional, preparando-o para uma crescente autonomia e capacidade de atualização no âmbito da formação contínua.

Entendia-se que haveria vantagem de esta componente acompanhar a referida Iniciação à Prática Profissional, para melhor responder a dificuldades científicas que os estudantes pudessem enfrentar no exercício da referida Iniciação.

Todas as modificações que a formação de professores na área de História e Geografia sofreu não foram consensualizadas, nem com Universidades, nem com as Associações de Professores de História e Geografia. Será importante esclarecer que tanto umas como outras mostraram argumentos claros de resistência a esta proposta definida centralmente⁷. Para ingressar neste Mestrado de História e Geografia, os estudantes teriam de, nas licenciaturas, realizar um «minor» e um «major»: por exemplo 60 ECTS em Geografia e 120 em História ou ao contrário.

Manifestamente esta proposta tinha vários problemas: uma, reduzir custos na formação mas implicando uma menor competência científica dos profissionais (claro triunfo das Ciências da Educação sobre as áreas científicas mais tradicionais e específicas, no caso de História e Geografia); outra era potenciar a junção num mesmo grupo de recrutamento dos docentes de História e Geografia, podendo «usá-los» consoante as necessidades das Escolas; outra ainda era retirar às Faculdades mais tradicionais na formação de professores para o Ensino secundário e 3.º ciclo o monopólio da formação, face até a algumas reivindicações dos Politécnicos que se consideravam habilitados para formar professores para todos os ciclos de estudos. Fruto da experiência na formação de professores e no espírito de cooperação entre os vários «ramos» de formação profissional, foi possível retirar algumas vantagens deste processo: potenciar na área de formação comum o convívio entre estudantes das diferentes áreas científicas (na vertente da formação educacional geral); cooperar nos mestrados bidisciplinares com outras realidades epistemológicas, tentando minimizar o impacto das diferenças nos futuros profissionais; garantir, sobretudo na produção do Relatório Final, o intercâmbio entre a Educação Geográfica e a Educação Histórica, aproveitando as sinergias e as virtualidades de cada uma. Daqui resultaram bons relatórios de reflexão interdisciplinar potenciando ainda atividades nos Projetos Educativos das Escolas de cooperação entre as Ciências Humanas e Sociais⁸.

⁷ O enquadramento legal definido centralmente passava pelos seguintes diplomas: Portaria 256/2005 de 16 de março, que atualiza a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação»; Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março, com «Normas técnicas para a apresentação de estruturas escolares e dos planos de estudos superiores e sua publicação»; Despacho 7287-C/2006, que explicita as «Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação dos ciclos de estudos», publicado em 31 de março de 2006; o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, que «aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário» (criando o mestrado bidisciplinar para a habilitação de professores de História e Geografia num único ciclo de estudos); e o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, que reverte a situação aprovando «o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário», mas agora em mestrados diferentes e monodisciplinares para as áreas de História e Geografia.

⁸ Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto foram defendidos, entre 2010 e 2017, cerca de 110 Relatórios Finais deste Mestrado em Ensino de História e Geografia.

Na sequência do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, surgiu o *Mestrado em Ensino de História (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário)*, onde, logo no preâmbulo, se aceitava o erro cometido por parte do poder político com a decisão de 2007 quando obrigaram à junção da formação de História e Geografia para o 3.º ciclo e secundário, no mesmo ciclo de estudos. A justificação era clara e vinha ao encontro das muitas críticas veiculadas antes (em 2007) e posteriores aquando da sua implementação e verificação no terreno da formação inicial, em particular a deficiência das práticas pedagógicas dos estudantes obrigados às duas valências científicas:

*Entre as alterações introduzidas [...] procede-se ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento*⁹.

Tratando-se agora de um Mestrado monodisciplinar, houve claramente a preocupação de centrar todo o processo não apenas nas componentes de formação definidas no art.º 7 — Área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; e iniciação à prática profissional — mas sobretudo garantir que este segundo ciclo pudesse trazer um complemento de formação científica (área de docência) de acordo com as realidades dos vários programas da disciplina de História no Ensino Básico e Secundário¹⁰. Como Mestrado profissionalizante de Ensino em História, atualmente em pleno funcionamento (2020), procura preparar os futuros docentes para a leção da disciplina de História no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No secundário, face à possibilidade de lecionar História A, História B, História da Cultura e das Artes, procurou-se estruturar um currículo que fosse complementar de conteúdos e competências obtidas na licenciatura. É visível a inscrição de UC de âmbito especificamente económico, perspetivando a História B dos cursos de Economia e Gestão, mas também a História da Cultura e das Artes para a área específica do secundário. Estas particularidades que procuram distinguir o projeto educativo da FLUP de outras instituições de Ensino superior são visíveis também noutras áreas de formação, como por exemplo nas Didáticas, onde se procura criar condições para os futuros professores prepararem recursos específicos para estas vertentes.

⁹ Preâmbulo do Decreto-Lei 79/2014. «D. R. I Série». 92 (2014-05-14) 2820.

¹⁰ Relembre-se aqui que, para além de História como disciplina no 3.º ciclo do Ensino básico, existe no Ensino secundário a História A (para os cursos de Línguas e Humanidades), a História B (para os cursos de Ciências socioeconómicas) e a História da Cultura e das Artes (vacionada para o curso de Artes Visuais). Mais pormenores das matrizes destes cursos em <<http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos>>. [Consulta realizada em 07/01/2020].

Com a «libertação» da Geografia, a área das Didáticas permitiu uma outra ousadia e garantir uma maior atualidade de recursos para os futuros docentes. Se as duas cadeiras de Didática da História (I e II) permitiram vocacionar a primeira mais para a planificação e produção de recursos e a segunda mais para os diferentes tipos de avaliação, as outras permitiram arriscar num sentido mais de futuro. Seja o futuro imediato do segundo ano do mestrado, onde a prática profissional é uma realidade — e para isso a UC de «Aplicações Didáticas em História» permite ensaiar situações o mais realistas possível daquilo que vão encontrar, numa perspetiva metodológica de «learning by doing» —, já a «Web e o Ensino da História» privilegia o carácter eminentemente prático desta unidade curricular, procurando orientar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes para a descoberta, exploração e manuseio das ferramentas disponibilizadas pela Web. Esta UC fornece ainda competências para a produção de portefólios digitais correspondentes a toda a prática pedagógica relativa ao segundo ano. Embora lecionada no 1.º semestre do 2.º ano, neste Mestrado houve a possibilidade de incluir uma outra UC, entendida como fundamental, tanto para esta visão global das Didáticas como de aproximação científica ao Quadro teórico que depois vão desenvolver no Relatório Final. Trata-se de Perspetivas em Educação Histórica, pensada para atingir os seguintes objetivos: compreender paradigmas educativos diversificados para o ensino da História; analisar o conteúdo e as implicações do quadro concetual da Educação Histórica; alargar o seu campo de visão para diferentes perspetivas de análise do ensino da História; conhecer investigações nacionais e internacionais no âmbito da Educação Histórica; avaliar a importância das investigações já concretizadas no alargamento do quadro teórico e conceptual; delinear um projeto de investigação no âmbito da Educação Histórica. Esta unidade curricular visa alargar horizontes de paradigmas educativos, de práticas de ensino e de reflexões divergentes sobre a Didática da História. Nesse sentido, procura-se enfatizar uma vertente socioconstrutivista da aprendizagem, uma prática de ensino que privilegie a aprendizagem como elemento mais importante, diluindo a aposta, por vezes exclusiva, no ensino, que crie condições epistemológicas para uma prática reflexiva e que forneça informações teóricas e de práticas investigativas que torne mais consciente a opção pelo tema e pela metodologia de investigação do relatório final do Mestrado. Este objetivo final significa também a possibilidade de, durante a leção desta UC, o estudante poder desenvolver um conjunto de leituras que torne a redação de parte do seu relatório mais consistente, com o intuito de potenciar uma reflexão ponderada e em articulação com o estudo do caso/tema prático que vier a escolher. É sobretudo aqui que o quadro concetual e teórico da Educação Histórica ganha espaço e consistência, para um futuro desenvolvimento, num processo de investigação-ação no Relatório Final. Este Relatório tem um ou mais orientadores e engloba uma componente teórica em função do tema escolhido e uma componente prática com recolha de elementos na Escola onde realizou a iniciação à prática profissional.

3. CONSTRUINDO UM QUADRO EPISTEMOLÓGICO CONSISTENTE E REFLEXIVO

Entre 2017 e 2019 foram defendidos na Faculdade de Letras do Porto mais de 40 Relatórios do Mestrado em Ensino de História, a maioria dos quais hoje disponível na Biblioteca Digital da FLUP¹¹. A sua construção e orientação passou essencialmente por quatro vetores considerados essenciais: um quadro teórico que permitisse aos seus autores não apenas colocarem em prática os conteúdos abordados nas UC de Investigação Educacional e Perspetivas em Educação Histórica mas, sobretudo, visitarem os diferentes estudos, artigos, livros, comunicações... que foram produzidos nos últimos anos no âmbito desse espaço epistemológico; segundo, identificarem, no seu espaço de formação (Escola) e nas suas preocupações ou motivações científicas, um objeto de estudo que teriam de testar no *laboratório* onde estavam a realizar a sua prática profissional; terceiro, explicarem as metodologias e técnicas de investigação utilizadas, bem como os resultados que obtiveram, cruzando-os com os objetivos/hipóteses de partida; quarto, e talvez o aspeto mais importante, os contributos que esse trabalho trouxe para densificar a sua reflexividade profissional. Sobretudo este último aspeto é muito importante, até para discussão com um júri normalmente formado com investigadores com mais experiência (por exemplo com doutoramentos na área de Educação Histórica ou Supervisão Pedagógica), evidenciando a maturidade de uma reflexão que deve ser contínua e sempre numa perspetiva de docente como investigador social. Para além deste aspeto, a assistência aos estudos de casos investigados e apresentados relativos a outras Escolas por outros colegas permite ainda, mesmo em formação inicial, o mestre partir para a sua profissionalidade com uma bagagem experiencial muito rica, diversificada, mas, espera-se, também muito fluida e flexível, ao constatar a singularidade de todos os casos, embora podendo sempre abordá-los com perspetivas já testadas noutros contextos. Para além disso, a sua própria experiência investigativa permite-lhe abandonar o senso comum empírico e sincrético e dar-lhe confiança científica para o encarar com um sentido mais rigoroso e criterioso.

Uma pequena viagem pelos principais temas e conclusões mostra-nos também as preocupações essenciais de um estudante em iniciação profissional, tanto derivadas das lacunas da formação anterior como de fantasmas que povoam as «ideias feitas» sobre as nossas escolas e alunos do ensino básico e secundário, ou ainda de motivações ou dúvidas muito pessoais sobre a didática da disciplina.

Por exemplo, selecionar a imagem, seja fixa através da *fotografia* ou do *objeto artístico*, seja em movimento de um *documentário*, *filme* ou *videograma*, como objeto de investigação tem constituído um dos temas quantitativamente mais significativo. As conclusões apontam invariavelmente para a constatação de poder constituir-se como

¹¹ A lista dos mais significativos disponíveis na Biblioteca Digital da FLUP encontra-se em anexo a este ensaio.

um elemento essencial da didática, tanto como motivação como recurso ou até incorporado no processo de avaliação. Os resultados menos positivos que têm sido obtidos derivam muito mais da (in)capacidade de exploração ou (in)adequação do seu uso, face às ideias previamente concebidas para a sua utilização. Também essas experiências se tornam úteis para uma outra utilização posterior. A *História Local* tem também sido um objeto de estudo muito pretendido, não apenas porque facilita a inserção do futuro professor no sentido histórico da localidade, como permite ainda trazer para dentro da sala de aula algo mais próximo da vivência dos alunos, surgindo inclusivamente exemplos de incorporação de testemunhos transgeracionais pela riqueza informativa que pais, avós ou outras personalidades de outras gerações podem trazer e aos quais os alunos dão elevada confiança e credibilidade como fonte histórica. A *História do Presente* e as suas múltiplas fontes, sobretudo no 9.º e no 12.º ano, é também uma escolha muito selecionada nas preocupações dos futuros mestres. Seja a utilização das redes sociais, seja a preocupação com os Passados Dolorosos dos diferentes países, seja a discutível fiabilidade das notícias, seja a História de minorias ou géneros mais marginalizados, tem havido a preocupação de utilização didática da História numa vertente de função social de que não pode alhear-se. Mas temos também muitos relatórios que visam olhar com um sentido crítico e alternativo para uma didática demasiado estreita (olhando para a importância das *inteligências múltiplas*), para recursos demasiado presentes e a necessitarem de alternativas (analisando criticamente a omnipresença dos *manuais*), para a importância da *origem sociofamiliar* dos alunos, ou ainda para a importância da inclusão da *caricatura*, do *humor* ou da *empatia* como recursos ou processos de cativar para a disciplina e para a importância de alguns conteúdos, recursos ou posturas perante o passado.

Estas opções vão em linha com CERRI¹² quando afirma:

*A história oferece a ideia que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos [...]. A história permite compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados. Por isso são relativas, por relacionarem-se a contextos, condições, pessoas, posicionamentos. [...] Por essa razão há quem diga que, no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo*¹³.

¹² CERRI, 2013.

¹³ CERRI, 2013: 65.

Mas, regressando à importância epistemológica do espaço da Educação Histórica, torna-se hoje claro que:

La enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología, que trasladado al vocabulario educativo exige y demanda en los currículos educativos la presencia de contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde? Estamos hablando de contenidos que hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Pero son igualmente imprescindibles los contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (BARTON, 2008; LEE, 2005a; VANSLEDRIGHT, 2014; WINEBURG, 2001)¹⁴.

Torna-se hoje inegável o contributo que a Educação Histórica como espaço científico credibilizado tem trazido para um ensino e aprendizagem da disciplina mais sustentado, justificado e consistente. O caminho desde o último quartel do século XX foi *engulhoso*, mas investigações académicas sustentadas e pessoas e grupos de investigação em perfeita sintonia e em diferentes espaços trouxeram o quadro concetual, metodológico e epistemológico que não tem cessado de crescer, tanto na formação inicial como contínua de professores de História. Projetos de investigação ou grupos em Unidades de I&D têm também contribuído para que o edifício criado seja hoje uma referência na cidade multidisciplinar das Ciências Humanas e Sociais.

LEGISLAÇÃO

PREÂMBULO do DECRETO-LEI 79/2014. «D. R. I Série». 92 (2014-05-14) 2820.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Luís Alberto Marques (2016) — *Epistemologia e Ensino da História*. «História Hoje», vol. 5, n.º 9, p. 9-30.
- ALVES, Luís Alberto Marques; MAIA, Tatyana de Amaral; MIRIAM, Hermeto; RIBEIRO, Cláudia Pinto (2016) — *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do Ensino da História*. Porto Alegre: EdIPUCRS.
- BANN, Stephen (1997) — *As invenções da história: Ensaio sobre a representação do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

¹⁴ CARRASCO *et al.*, 2014: 9-10.

- BARCA, Isabel, org. (2008) — *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- (2012) — *Ideias Chave para a Educação Histórica: em busca de (inter)identidades*. «História Revista», vol. 17, n.º 1 (jan./jun.), p. 37-51.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org. (2009) — *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das 5.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- CARRASCO, Cosme Jesús Gómez; MOLINA, Jorge Ortuño; PUCHE, Sebastián Molina (2014) — *Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en siglo XXI*. «Tempo e Argumento», vol. 6, n.º 11 (jan./abr.), p. 05-27.
- CERRI, Luis Fernando (2013) — *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- ESTRELA, Albano; ESTRELA, Maria Teresa (1977) — *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GAGO, Marília (2001) — *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica — um estudo com alunos dos anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- GRANGER, Christophe, dir. (2013) — *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXI.º siècle*. Paris: Éditions Autrement.
- LAURENTIN, Emmanuel, dir. (2010) — *À quoi sert l'Histoire aujourd'hui?* Montrouge: Éditions Bayard.
- LEVESQUE, Stéphane (2009) — *Thinking Historically: Educating Students for the 21.º Century*. Canadá: University of Toronto Press.
- Ó, Jorge Ramos (2019) — *Fazer a Mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009) — *As Representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.
- RÜSEN, Jörn (2008) — *Meaning and Representation in History (Making Sense of History)*. [S.l.]; Berghahn Books.
- (2008) — *Time and History: The Variety of Cultures*. [S.l.]; Berghahn Books.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida (2005) — *Ambição para a excelência — a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, ed. (2000) — *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.

ANEXO (ALGUNS DOS RELATÓRIOS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA FLUP — 2017 A 2019)

A. 2017

- ALVES, Inês Gomes (2017) — *Diários de sala de aula: contributos para o processo de aprendizagem*. Porto: [Edição do Autor].
- ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro (2017) — *Os manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras*. Porto: [Edição do Autor].
- ARAÚJO, Sílvia Isabel Brochado (2017) — *Só se ama o que se conhece: contributos da História local no ensino da História*. Porto: [Edição do Autor].
- CAMPOS, Hugo Miguel Ferreira (2017) — *Senta-te e ri! O humor dentro da sala de aula*. Porto: [Edição do Autor].

- CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas (2017) — *O ensino da História através das artes*. Porto: [Edição do Autor].
- FERNANDES, Dina Palmira Amorim (2017) — *Conta-me histórias: o que pensam os alunos sobre o bom professor*. Porto: [Edição do Autor].
- FERREIRA, João Paulo Neves (2017) — *Heróis acidentais: o papel dos indivíduos singulares na História*. Porto: [Edição do Autor].
- MONTEIRO, Tamara Bianca Pereira (2017) — *História Go: o contributo dos dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem nas visitas de estudo*. Porto: [Edição do Autor].

B. 2018

- CARDOSO, Joana Filipa Alves (2018) — *O cinema na aula de História: a ficção como recurso*. Porto: [Edição do Autor].
- COSTA, Marco António da Silva (2018) — *PensARTE e educARTE: contributo da Arte no desenvolvimento da sensibilidade estética na disciplina de História*. Porto: [Edição do Autor].
- DAMÁSIO, António Magalhães (2018) — *A flexibilidade curricular: história da cultura e das artes, um caso de estudo*. Porto: [Edição do Autor].
- DUARTE, Duarte Nuno Monteiro (2018) — *O ensino da História para o século XXI: uma perspetiva sustentada na teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto: [Edição do Autor].
- FAUSTINO, Hugo Alexandre Rosa (2018) — *Recriação histórica e didática*. Porto: [Edição do Autor].
- FERNANDES, Diana Isabel Caldas (2018) — *A participação dos alunos no programa parlamento dos jovens*. Porto: [Edição do Autor].
- FREITAS, Juliana Marlene Nogueira (2018) — *Lembrar Guimarães: A história Local e o seu património imaterial no ensino da História*. Porto: [Edição do Autor].
- MOURA, Bruno André Pinto (2018) — *Contributos para uma prática avaliativa diferenciada em História no ensino secundário*. Porto: [Edição do Autor].
- OLIVEIRA, Ana Patrícia da Silva (2018) — *A aula invertida em História: a perceção dos alunos*. Porto: [Edição do Autor].
- PINTO, Marta Afonso (2018) — *Guerra Colonial: O olhar do jovem estudante português*. Porto: [Edição do Autor].
- SILVA, Alexandra Filipa Guedes da (2018) — *Ver e refletir sobre a alimentação nos programas de História*. Porto: [Edição do Autor].
- SILVA, Bruna Alexandra Pinto (2018) — *Oh stôra, isso conta para a nota? Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História*. Porto: [Edição do Autor].
- SILVA, Mariana Ventura de Matos (2018) — *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. Porto: [Edição do Autor].
- VIEIRA, Andreia Patrícia de Lima (2018) — *História é como os números, quando começamos nunca mais acabamos: A perceção dos alunos sobre a disciplina de História A*. Porto: [Edição do Autor].

C. 2019

- CARDOSO, Daniela Marisa Sousa (2019) — *Olha o passarinho! Ensinar a História através da fotografia*. Porto: [Edição do Autor].
- COSTA, José Emanuel Pinheiro Mendonça da (2019) — *@Fator_História: uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no ensino*. Porto: [Edição do Autor].
- COSTA, Pedro Miguel Mota (2019) — *A Caixa-forte do Ensino: Aprender Divertida(mente)*. Porto: [Edição do Autor].

- CUNHA, Mário Raul de Sousa (2019) — *Arte e objeto artístico na Didática da História*. Porto: [Edição do Autor].
- FERNANDES, Joana Luzia Pires (2019) — *O visível e o invisível, detalhes que gritam! A fotografia como vestígio do real fragmentado para o ensino da História*. Porto: [Edição do Autor].
- FONSECA, Fábio Fernando Alves (2019) — *Uns são filhos de médicos: a importância do background socio-familiar para os alunos*. Porto: [Edição do Autor].
- LEAL, Nuno Miguel Babo (2019) — *A História é o passado, o presente e o futuro: a percepção de alunos e professores sobre o ensino da História*. Porto: [Edição do Autor].
- MARTINS, Diana Raquel da Costa (2019) — *Madrinha e Soldados: remetente: presente. destinatário: passado*. Porto: [Edição do Autor].
- MENDES, Nuno Miguel Soares (2019) — *A Flexibilização Curricular no Ensino da História: Turmas de Currículo Adaptado, no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: [Edição do Autor].
- PINTO, Frederico André Neves Vitó Bargaño (2019) — *Sentimos que não somos ouvidos: a importância da relação professor-aluno*. Porto: [Edição do Autor].
- PINTO, Vítor Manuel Inácio (2019) — *A Blogosfera no Ensino da História: da epistemologia à práxis*. Porto: [Edição do Autor].
- SEIXO, José Alberto Marinheiro do (2019) — *Ó stor, isso são fake news: a literacia mediática e a construção do conhecimento histórico através de textos jornalísticos*. Porto: [Edição do Autor].
- VALE, Filipe Alberto Vieira do (2019) — *A visita de estudo na Didática da História*. Porto: [Edição do Autor].