



# A HISTÓRIA DE PORTUGAL NAS AULAS DO 2.º CEB

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ANA ISABEL MOREIRA



A HISTÓRIA DE PORTUGAL  
NAS AULAS DO 2.º CEB  
EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRE  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ANA ISABEL MOREIRA

**Título: *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas***

Autoria: Ana Isabel Moreira

Design gráfico: Helena Lobo Design | [www.hldesign.pt](http://www.hldesign.pt)

Capa: *Sala de Aula*. Imagem de Preben Gammelmark por Pixabay

Disponível em <<https://pixabay.com/pt/photos/antiguidade-sala-de-aula-console-1854416/>>

Coedição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | [www.citcem.org](http://www.citcem.org) | [citcem@letras.up.pt](mailto:citcem@letras.up.pt)

Edições Afrontamento, Lda. | Rua Costa Cabral, 859 | 4200-225 Porto

[www.edicoesafrontamento.pt](http://www.edicoesafrontamento.pt) | [geral@edicoesafrontamento.pt](mailto:geral@edicoesafrontamento.pt)

Coleção: Teses Universitárias, n.º 14

N.º edição: 2130

Depósito legal: 500714/22

ISBN: 978-972-36-1935-5 (Edições Afrontamento)

ISBN: 978-989-8970-35-0 (CITCEM)

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-35-0/hist>

Porto, junho de 2022

Impressão e acabamento: Rainho & Neves Lda. | Santa Maria da Feira

[geral@rainhoeneves.pt](mailto:geral@rainhoeneves.pt)

Distribuição: Companhia das Artes – Livros e Distribuição, Lda.

[comercial@companhiadasartes.pt](mailto:comercial@companhiadasartes.pt)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/04059/2020.

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

Luís Alberto Alves, Isabel Barca 7

## PREFÁCIO

José Armas Castro 13

## INTRODUÇÃO

17

## I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPETOS METODOLÓGICOS

23

### 1. Desenho da investigação

25

1.1. A construção do problema de investigação

25

1.2. A questão e os objetivos da investigação

29

1.3. O contexto, as circunstâncias e os limites

30

### 2. Marco teórico da investigação

34

2.1. A teoria das representações sociais e a sua projeção no âmbito da Educação Histórica

34

2.1.1. A teoria das representações sociais

34

2.1.2. Contribuições da teoria das representações sociais no campo da Educação

38

2.1.3. As representações sociais sobre a História e o seu ensino

43

2.2. Pensamento histórico, consciência histórica e competência narrativa

49

2.2.1. Desenvolvimento do pensamento histórico: conhecimentos substantivos e conceitos de «segunda ordem»

49

2.2.2. Consciência histórica e competência narrativa

55

2.2.3. Identidades nacionais, Educação Histórica e cidadania democrática

63

2.3. Os professores e o ensino da História

73

2.3.1. Investigações sobre os professores de História

73

2.3.2. Das conceções às práticas de ensino

78

2.4. Em Portugal, a História como disciplina escolar

80

2.4.1. Educação Histórica: uma linha de investigação em Portugal

80

2.4.2. A História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Apontamentos curriculares

83

2.4.3. A formação de professores de História e Geografia de Portugal: características atuais

89

2.4.4. A aula de História e Geografia de Portugal: entre a tradição e a inovação

94

### 3. Metodologia da investigação

100

3.1. As opções metodológicas

100

3.2. Os participantes

102

3.3. Os instrumentos de recolha de dados

108

3.3.1. Inquérito aos alunos

108

3.3.2. Entrevista aos professores

113

3.3.3. Guião de observação de aulas: estrutura e dimensões contempladas

116

3.4. Análise dos dados, categorias e conceitos interpretativos

119

3.4.1. Conhecimentos substantivos e pensamento histórico dos alunos	121
3.4.2. Abordagens e dimensões da prática de ensino da História	125
<b>II. A HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO: ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA</b>	<b>133</b>
<b>4. Os alunos e a História: atitudes, preferências e conhecimentos</b>	<b>135</b>
4.1. As atitudes dos alunos em relação à História	135
4.1.1. Palavras associadas a «História»	136
4.1.2. O que a História estuda	143
4.1.3. A utilidade da História	146
4.2. As representações sobre a História escolar e o seu ensino	149
4.2.1. A História escolar nas preferências dos estudantes	149
4.2.2. Os assuntos mais abordados nas aulas de História	154
4.2.3. As atividades predominantes nas aulas de História	156
4.2.4. O manual escolar como artefacto educativo	159
4.2.5. Os períodos históricos no imaginário dos alunos	161
4.2.6. Os passados preferidos pelos alunos	164
4.2.7. A História fora das aulas	167
4.2.8. Livros e filmes	170
4.3. As representações sobre a História de Portugal	172
4.3.1. Acontecimentos e personalidades	172
4.3.2. Imagens da História	179
4.3.3. Narrativas históricas e identidade nacional	188
<b>5. Ser professor e ensinar História</b>	<b>214</b>
5.1. Seis professores de História, narradores na primeira pessoa	214
5.1.1. Histórias de vida dos professores	214
5.1.2. Formação e competência profissional para ensinar História	220
5.1.3. As conceções sobre a História escolar e o currículo oficial	226
5.1.4. As perspetivas sobre avaliação	236
5.1.5. Crise e reconstrução da identidade profissional dos professores	242
5.2. Os professores na sala de aula: resultados da observação	246
5.2.1. Olhando para dentro das (salas de) aulas	246
5.3. Para uma definição do perfil dos professores de História do Ensino Básico	270
<b>6. Conclusões e implicações futuras</b>	<b>278</b>
6.1. Conclusões face aos objetivos	278
6.2. Dos limites da investigação a outras pesquisas possíveis	287
6.3. Implicações futuras da investigação	289
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>311</b>
<b>Apêndice I.</b> Exemplar do inquérito por questionário (piloto)	313
<b>Apêndice II.</b> Exemplar do inquérito por questionário (final)	318
<b>Apêndice III.</b> Guião de entrevista aos professores	322
<b>Apêndice IV.</b> Guião de observação de aulas	324

*para a minha Avó Lina  
para o meu Avô Zé*



# PREFÁCIO

LUÍS ALBERTO ALVES  
ISABEL BARCA



A Educação Histórica constitui uma aposta na inter-relação da teoria e prática de Ensino de História, em que a investigação representa a sua *interface*.

O último quartel do século XX e as duas primeiras décadas do século 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, os 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 a 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 ganha mais habitantes (agentes, adeptos, investigadores...).

A Educação Histórica foi-se construindo na confluência de vários saberes e, portanto, com aportes 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 flexibilidade de algo em permanente reconstrução — veja-se a incorporação da abordagem teórica da consciência histórica de Jörn Rüsen —, permitiu-lhe hoje estar na base da construção de uma nova visão sobre o conhecimento histórico, de patrocinar uma nova Didática, de lançar mais luz sobre a função social do saber histórico enquanto resposta consistente à pulsão natural do ser humano para melhor se situar no tempo.

Vários têm sido os laboratórios onde esta solidez epistemológica se tem construído, mas os relatórios finais dos mestrados em ensino de História criados após o Processo de Bolonha e as teses de doutoramento elaboradas a partir da realidade didática nacional (seja em instituições portuguesas ou estrangeiras) tornaram-se exemplos de referência científica pela capacidade de incorporarem a investigação-ação, mas também de ir construindo um edifício onde todas as peças são importantes. O enriquecimento do quadro conceptual, a multiplicação de técnicas e instrumentos de investigação, a incorporação em trabalhos subsequentes das conclusões dos anteriores, fruto dos meios hoje ao dispor para a sua divulgação, são algumas das evidências que atualmente dignificam a Educação Histórica em Portugal. Nesta linha, encontrarmos centros de investigação que congregam vontades e potenciam iniciativas que estejam em linha com este desdobramento científico, significa que estamos no caminho certo para uma consolidação nacional e internacional. Congressos, Seminários, Jornadas, Oficinas são meios que têm estado ao dispor deste percurso, mas a publicação de obras de referência que possam ser lidas, analisadas, discutidas e incorporadas neste processo é também um meio privilegiado de enriquecer e dignificar este espaço científico.

Ao premiar uma obra nesta «nova linha científica», várias vezes desacreditada ou minorizada, o CITCEM dá três sinais que importa relevar: o primeiro porque considera a Educação Histórica um meio imprescindível para enfrentar os «desafios sociais» que todos hoje temos presentes, embora só referidos de tempos a tempos e quando outros perigos nos espreitam; o segundo porque sendo a História imprescindível como ciência e o seu significado no contexto das Humanidades insubstituível, assume hoje uma particular importância na forma como a ensinamos, como a utilizamos na formação dos jovens, como a transformamos num processo preventivo para uma cidadania de carácter humanista; o terceiro porque veicula um sinal de incentivo a futuras investigações, acabando de vez com a menoridade de determinadas áreas científicas, e contribuindo para a descolonização do conhecimento e para a clarificação das vontades imperialistas escondidas por parte de alguns saberes.

A densidade do conhecimento veiculado nesta obra pode ser retratada em quatro estratos imprescindíveis à sua credibilidade.

Num primeiro estrato, foi muito enriquecedora a sua incursão nas teorias das representações sociais, alicerçadas numa vasta gama de autores, esclarecendo-nos sobre o ponto de partida, mas que será também o de chegada, do objeto de estudo que pretendia construir e cuja utilidade podemos verificar na aplicação das suas conclusões, esclarecendo essa sociedade de partida e fornecendo-lhe «produtos», resultados, que possam aumentar a sua reflexividade consciente e construtiva.

Num segundo, honrando as heranças da Educação Histórica, procurou incorporar teorias e seus conceitos seminais, autores e conclusões que permitiram não apenas usar uma linguagem rigorosa e concetualmente diversificada, como acrescentar a essas reflexões anteriores o desafio inovador que pretendeu perseguir no seu trabalho. A familiaridade com os autores de referência, nacionais ou estrangeiros, transporta-nos para o campo da consistência, mas também da inevitabilidade emancipatória deste espaço epistemológico.

Num terceiro, incluiu uma dimensão pouco frequente, porque aliou no objeto de estudo — o ensino de História —, em «paralelo» alunos e professores, embora com contributos confluente e complementares. Questões ao nível da identidade profissional, contributos de histórias de vida, significado das suas formações, relação com o processo de ensino de História são algumas das linhas exploradas para compreender «as representações sobre a função social e educativa», trazendo-nos algumas surpresas nas suas conclusões e potenciando, agora, futuras incursões para ganharmos uma maior densidade interpretativa. Quanto aos alunos, é relevante o que nos traz sobre as suas perceções, concepções e atitudes em relação à História, seja na componente escolar seja na dimensão social. Nas suas narrativas, foi possível descortinar a sua dimensão cultural, disciplinar e cívica, tomando como referência a sua postura face a quatro episódios da História nacional que se manifestam como mais significativos para os estudantes nesta abordagem: a Formação de Portugal, os Descobrimentos, a Ditadura de Salazar e a Revolução de 25 de Abril de 1974. Aqui, as «escassas reflexões de carácter crítico» alertam-nos para caminhos que devemos seguir quando reentrarmos na sala de aula.

Num quarto estrato, e na linha das conclusões anteriores, eis uma obra que simultaneamente nos inquieta e instila confiança e, por tudo isso, nos implica.

«Inquieta» na medida em que desconstrói algumas perspetivas adquiridas, percepções que considerávamos adequadas, conclusões a que tínhamos chegado sem suporte investigativo. Torna-se, por isso, um bom motivo para acabar com sincretismos na nossa postura e abandonarmos o senso comum que nos conforta, mas que simultaneamente nos distrai.

«Instila confiança» porque, tal como acredita a autora, «os resultados da investigação ajudam a entender melhor o que está a acontecer no ensino da História ao nível da Educação Básica em Portugal, esperando que possam contribuir modestamente para irmos avançando no conhecimento sobre a Educação Histórica, com a intenção de melhorar os processos de ensino e aprendizagem da História e das Ciências Sociais». Com efeito, algumas das conclusões que apresenta neste estudo, por exemplo em relação a ideias dos alunos sobre a História nacional, particularmente na sua substância e nas suas tendências identitárias, convergem com as de outros estudos portugueses com alunos do final da escolaridade básica (9.º ano), focalizados na formação da consciência histórica dos jovens. No final dos dois ciclos de escolaridade, os marcadores da História nacional tendem a centrar-se nos mesmos quatro eixos temporais (Formação de Portugal, Descobrimientos, Ditadura de Salazar, Revolução de 25 de Abril de 1974). Estes resultados permitem, por um lado, reforçar a conclusão de que existe uma mensagem mestra, nuclear, sobre a História do país, numa demonstração de identidade nacional que gira, sobretudo, em torno dos quatro eixos referidos (ou de alguns deles). Por outro lado, esta confluência permite realçar o quanto as representações contextuais, da História pública, influenciam a conceptualização da História na escola. E, neste ponto, é de salientar o diálogo inovador e frutuoso entre duas abordagens teóricas, que este estudo propicia, as teorias de representações sociais e as de conceptualização do passado com base na epistemologia da História. Este diálogo de alto valor formativo, aqui encetado sem deslizar para uma desconstrução relativista, inclui uma atenção ao nível em que se manifestam nos alunos a construção de ideias genuinamente históricas, por exemplo noções implícitas de causalidade e evidência. E, nesta perspetiva, mais uma vez o estudo contribui para lançar uma maior problematização dos fatores que intervêm, além da idade, na progressão das ideias de alunos do 6.º ao 9.º ano, uma vez que neste último ano escolar existe já uma maior tendência para um pensamento explicativo, isto é, para um certo domínio da causalidade.

Por conseguinte, tudo isto nos «implica», dado que questiona a naturalização de atitudes assentes em ideias tácitas de senso comum e que podem levar a opções inadequadas nos processos formativos. Seja na formação inicial, seja na formação contínua, através deste trabalho como de outros já produzidos em vários projetos científicos e em teses de doutoramento com enfoques semelhantes (veja-se, por exemplo, a de Mariana Lagarto, defendida em 2017, sobre *Desenvolver e Avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico* ou a de Paulo Pacheco, defendida em 2014, sobre *Os Discursos e as Práticas no Ensino e Aprendizagem da História: Representações de professores e alunos do Ensino Secundário*),

dispomos de dados sustentados que apontam caminhos frutuosos e possíveis ao sugerirem orientações que podemos perfilhar e ensaiar.

Esta obra agora editada visa, na sua consistência investigativa, implicar-nos no papel que a História pode desempenhar no Perfil dos Alunos que vão povoar os nossos espaços, mas onde terão de desempenhar papéis sociais que os obriguem a posturas solidamente fundamentadas e com procedimentos crítico-analíticos, se quisermos que tais posturas sejam orientadas por valores culturais inclusivos, numa pulsão que terá por horizonte uma melhor orientação temporal. Para chegarmos a esse desiderato, devemos saber ouvir e ler frutos de investigação que, na sua (inter)subjetividade exemplificativa natural, obtida de forma metodologicamente controlada, não podem deixar de nos mobilizar para uma reflexividade profissional sustentada, crítica, mas também pragmática.

# PREFÁCIO

JOSÉ ARMAS CASTRO\*

\* Grupo de Investigación RODA.



En noviembre de 2018 nos reuníamos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela un grupo de profesionales de la educación histórica y la formación del profesorado de España y Portugal. El motivo era la defensa de una tesis que llevaba por título *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*, de la autoría de Ana Isabel Moreira. En la reunión, además de los asistentes habituales a estos actos académicos (tribunal, autora, estudiantes de doctorado, familia, amigos...) estaba una nutrida representación institucional de la Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. La ocasión lo merecía. Se trataba de la defensa de la primera tesis doctoral realizada en el marco del Convenio entre la Universidad de Santiago de Compostela y el Politécnico do Porto para el Programa de Doctorado en Educación. El acto académico resultó emotivo y brillante. Una brillantez a la que contribuyeron las competentes aportaciones de los miembros del tribunal<sup>1</sup> y, por supuesto, la disertación de la doctoranda que culminaba un fructífero recorrido investigador premiado con la calificación de Sobresaliente *cum laude*.

Quien escribe este prólogo tuvo la fortuna de colaborar junto a la Doctora Cristina Maia y al Doctor Ramón López Facal en la dirección de la tesis, y es un motivo de orgullo ser testigo ahora de la conversión de aquella investigación en uno de los cuidados trabajos de edición a que nos ha acostumbrado el CITCEM. Debemos felicitarlos porque esta obra viene a enriquecer una larga tradición de investigación en educación histórica en Portugal de la que forman parte investigadores e investigadoras tan relevantes como Isabel Barca, Luís Alberto Alves, Glória Solé, Marília Gago, Olga Magalhães, Cristina Maia, Gonçalo Maia Marques, Helena Pinto y una larga lista de jóvenes entre los que Ana Isabel Moreira figura ya por méritos propios.

La obra que ahora se publica es una contribución relevante a uno de los problemas que ha centrado la atención de la investigación en educación histórica: lo que sucede en el interior de las aulas de historia o, si se prefiere, el acceso a la caja negra de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En la investigación participa un grupo reducido de profesoras y profesores del 2.º Ciclo de Ensino Básico, al estilo de los estudios de caso múltiple, gracias a cuya colaboración se ha analizado los enfoques educativos que usan en su trabajo cotidiano; desde los que «vendem o peixe o melhor que podem» hasta los que «ensinam história para transformar o mundo»; se ha accedido a sus representaciones sobre la historia como disciplina escolar y su función en la educación de los jóvenes; se ha examinado las prácticas comunes en sus aulas de historia. Para recorrer este intrincado camino, la autora ha utilizado las técnicas de indagación y recogida de información que se han demostrado más eficaces en la investigación cualitativa en educación: la entrevista en profundidad y la observación de la práctica docente. El resultado son unas vibrantes páginas en las que los profesores y profesoras participantes nos dan acceso a sus «histórias de vida».

---

<sup>1</sup> El tribunal estuvo presidido por el Doctor Luís Alberto Marques Alves (Universidade do Porto) y actuaron como vocales los doctores David Parra Monserrat (Universidad de Valencia) y Cosme J. Gómez Carrasco (Universidad de Murcia).

Si este aspecto por si solo ya hubiese justificado una investigación en educación histórica, la autora explora también las actitudes de los estudiantes de 2.º Ciclo de Ensino Básico (10-11 años) hacia la historia, sus preferencias y sus aprendizajes sobre la historia de Portugal. Para este fin se utilizan herramientas como el cuestionario, las narrativas históricas de los estudiantes y la conversación semiestructurada para interpretar las respuestas de una forma más rigurosa. Resultan verdaderamente apasionantes las páginas en las que los estudiantes relatan e interpretan algunos de los acontecimientos de la historia de Portugal como la fundación del Reino, los Descubrimientos, la dictadura de Salazar o la Revolución del 25 de abril. Todo esto con la intención de responder a la pregunta de si la enseñanza de la historia de Portugal en el Ensino Básico ha contribuido a reforzar la memoria colectiva oficial de los jóvenes o a formarlos como ciudadanos informados y competentes para participar en una democracia deliberativa.

Por todos estos motivos, la obra que hoy publica el CITCEM constituye una contribución relevante al ámbito de la educación histórica. Un campo de investigación que se ha configurado con contribuciones procedentes de espacios académicos diferentes. Los primeros pasos procedieron del Reino Unido y supusieron avances importantes en el terreno de los «conceptos de segundo orden» del conocimiento histórico y su aprendizaje en el contexto escolar (Proyecto CHATA). Se enriqueció de forma notable con las contribuciones procedentes del ámbito académico alemán relacionadas con la «conciencia histórica» y las «narrativas históricas». Finalmente han sido muy relevantes las aportaciones de los Estados Unidos y Canadá en la dirección de promover el desarrollo del pensamiento histórico (*Historical Thinking*) y la contribución de la educación histórica a la ciudadanía democrática y el «bien común». Portugal y España se han incorporado a este ámbito de investigación en las últimas décadas con resultados destacables.

La Universidad de Santiago de Compostela, la ESE del Politécnico do Porto y el CITCEM debemos felicitarnos por haber contribuido a que el trabajo de una joven investigadora alcanzase el nivel de excelencia que ha acreditado el tribunal juzgador de la tesis y que los lectores pueden comprobar en las páginas que siguen.

Hacemos votos para que la colaboración institucional que se inició con la tesis de doctorado de Ana Isabel Moreira siga dando frutos de calidad en el terreno de la educación histórica y la formación del profesorado.

# INTRODUÇÃO



Como nos recordam Liu e Hilton<sup>1</sup>, a História proporciona-nos narrativas que nos dizem quem somos, de onde vimos e para onde deveríamos ir. Este trabalho, ao atender às representações de professores e estudantes sobre a História e o seu ensino, também questiona sobre o tipo de aprendizagem histórica que acontece nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e de que modo a mesma tem, ou não, contribuído para a formação dos alunos como cidadãos reflexivos e críticos. De uma outra forma, este trabalho de investigação lê, nas narrativas produzidas por aqueles agentes primordiais na sala de aula, quem somos, de onde provimos e qual deverá ser o nosso caminho daqui em diante e no que concerne ao ensino e à aprendizagem da História.

Talvez no cumprimento da ideia perfilhada por Lamberto Maffei<sup>2</sup>, e que dizia, «o Homem aprende do ambiente durante muito tempo e, de uma maneira geral, tem a capacidade de dedicar-se às disciplinas de que mais gosta», este trabalho versa sobre a História. Num ciclo de ensino perdido entre as investigações sobre a relação, em início de desenvolvimento, dos ainda mais pequenos com as Ciências Sociais e as pesquisas outras que já querem entender as especificidades do pensamento histórico dos estudantes no final da escolaridade básica ou no começo do Ensino Secundário. Mas com 10 ou 11 anos, os sujeitos começam a familiarizar-se com aquela disciplina escolar, começam a formar-se enquanto cidadãos num particular contexto, começam a medrar as suas competências cognitivas, comunicativas, relacionais. Os professores, por sua vez, detentores de uma requerida formação profissional, precisam de organizar sequências didáticas várias, que se fazem de atividades e momentos de avaliação particulares, de acordo com um grupo determinado de alunos.

Pretendeu-se, pois, conhecer as representações e opiniões elaboradas pelos intervenientes primeiros no processo de ensino e de aprendizagem que acontece nas salas de aula. E que se refletem, no caso dos estudantes, desde as atitudes aí assumidas, às narrativas redigidas sobre a História de Portugal ou à identidade nacional perfilhada e partilhada; ou, no que concerne aos docentes, além da influência de uma singular formação profissional vivenciada, no entendimento da História que é escolar e socialmente necessária, nas estratégias e recursos adotados nos momentos de ensino e, até, no desenho possível de um perfil de professor daquela disciplina no (2.º Ciclo do) Ensino Básico.

E num momento em que são sempre várias as opiniões sobre a educação em geral ou o ensino e a aprendizagem em particular, quisemos também nós olhar para tal assunto. Disse o diretor de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, numa entrevista a um jornal português<sup>3</sup>, que os jovens estudantes portugueses manifestam capacidades e qualidades evidentes na reprodução de conhecimentos, porém são poucas as suas competências de extrapolação e de aplicabilidade de tais saberes aprendidos, na escola, em situações outras e não familiares; e que os professores, em Portugal,

<sup>1</sup> LIU, HILTON, 2005.

<sup>2</sup> MAFFEI, 2014.

<sup>3</sup> Cf. <<http://observador.pt/2017/05/16/alunos-portugueses-tem-horas-a-mais-de-aulas-diz-especialista-da-ocde/>>.

ocupam a grande parte do seu tempo profissional com *o dar a matéria*, não havendo espaço para outras práticas ou ações; ou que a maior qualidade do ensino depende, maioritariamente, de uma utilização mais eficiente do tempo. Mas será, de facto, assim? E também no que diz respeito à disciplina de História e Geografia de Portugal? Ou é esta uma perspetiva distante da realidade, porque assumida por alguém, na verdade, bem distante das decisões e atuações portuguesas? Ou é, talvez, uma opinião situada e destinada a legitimar determinadas políticas educativas?

No que diz respeito à estrutura do livro, o mesmo divide-se em cinco capítulos que contemplam, sucessivamente, o desenho da investigação, o marco teórico no qual se insere, as opções metodológicas consideradas, os alunos e a História, os professores e o ensino, terminando com as conclusões alcançadas por via deste estudo e, ainda, com o apontamento dos seus limites.

Na primeira parte (*Fundamentação teórica e aspetos metodológicos*), o capítulo inicial, intitulado *Desenho da investigação*, contempla toda a apresentação e a descrição do problema de investigação que foi mote para o trabalho concretizado. Os objetivos geral e específicos, surgidos do lançamento de uma primeira questão, são também enunciados, além de se apresentar uma breve resenha dos principais assuntos que, de alguma forma entrelaçados, definiram os traços diferenciadores desta pesquisa: as representações sociais dos estudantes sobre a História, as práticas de ensino dos professores e a aprendizagem histórica daí emergente.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustentou a investigação. As principais reflexões e os mais significativos conceitos surgem, aqui, explicitados e organizados em três tópicos distintos.

Em primeiro lugar, as representações sociais, nomeadamente, a teoria que explica este fenómeno, atribuída a Serge Moscovici, e a projeção da mesma no campo da Educação Histórica. Em segundo lugar, clarificam-se os conceitos de pensamento histórico, cujo desenvolvimento se pode evidenciar ao nível dos conhecimentos substantivos e/ou dos conceitos de «segunda ordem» manejados; de consciência histórica que pode manifestar-se sob diferentes modos e de narrativa, enquanto elaboração material que reflete o tipo de consciência histórica aprimorada, assim como o seu contributo, mais ou menos orientado, para a formação de uma cidadania democrática. Por fim, retrata-se o âmbito do ensino e da aprendizagem da História no país, tomando em atenção, particularmente, os aspetos curriculares inerentes à disciplina de História e Geografia de Portugal, os contornos da formação dos professores de História (do Ensino Básico) e as práticas de ensino passíveis de serem adotadas na sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta todas as opções metodológicas inerentes à investigação. O desenho de uma abordagem qualitativa, no âmbito da Educação, de um ponto de vista epistemológico interpretativo e de um enfoque próximo da *Grounded Theory*. Por isso, descrevem-se os critérios de seleção dos participantes, entre instituições educativas, professores e alunos, assim como os instrumentos de recolha de dados elaborados — o inquérito aos

alunos, a entrevista aos professores e o guião de observação de aulas. Reflexos, pois, da aplicação de uma metodologia não experimental e assente numa leitura empírica e sistemática daquela realidade social, então alvo de um estudo descritivo. Também se inclui, neste ponto, uma proposta, devidamente fundamentada, de modelos explicativos, ou seja, uma clarificação das categorias de análise construídas em relação aos níveis de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes e às abordagens da prática de ensino da História dos professores.

Na segunda parte, denominada *A História no Ensino Básico: alunos e professores na sala de aula*, integram-se dois capítulos distintos. Por um lado, aquele que diz respeito às atitudes, preferências e conhecimentos dos alunos face à História e, por outro, o que concerne à relação estabelecida entre o professor e o ensino da História. São estes dois pontos que retratam, portanto, a análise dos dados recolhidos, a partir dos instrumentos referidos na primeira parte, tomando em consideração duas visões diferentes: a dos estudantes e a dos docentes. Relativamente aos primeiros, interpretam-se as conceções construídas sobre a História escolar e o seu ensino, as atitudes perante aquela área do saber, as representações sobre acontecimentos e personalidades da História de Portugal ou as características do seu pensamento histórico através do discurso narrativo que é trama com marcas de identidade nacional.

No que se refere aos segundos, procura-se entender e conceptualizar pensamentos e práticas profissionais adotados, a partir de histórias de vida narradas, dos traços da formação e do desenvolvimento profissional experimentados, das conceções elaboradas sobre a História escolar, o currículo oficial e a avaliação, das especificidades inerentes à construção de uma identidade profissional. Além disso, olham-se as práticas de ensino concretizadas em cada uma das salas de aula observadas, porventura na tentativa de se alcançar uma pretensa definição do perfil de professor de História do Ensino Básico.

Pretende-se, assim, encontrar uma resposta para a questão de partida, princípio da investigação desenvolvida, bem como evidenciar o cumprimento, ou não, do objetivo geral e dos respetivos objetivos específicos. Afinal, professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico constroem, a par do vivido quotidianamente, representações sobre a História — mais positivas ou mais negativas, mais simples ou mais complexas, mais próximas ou mais distantes, e os estudantes também redigem narrativas históricas, alusivas a Portugal, mais ou menos nacionalistas, mais ou menos reveladoras de um pensamento histórico maturado, mais ou menos denunciadoras de um tipo de consciência histórica desenvolvido.

Este trabalho termina com as *Conclusões* obtidas após o desenrolar da investigação antes delineada e aplicada. Aqui, sistematizam-se algumas ideias alcançadas, respostas tentadas, inferências concretizadas. No entanto, também se enunciam os limites que condicionaram a investigação, por razões várias, e desenham-se eventuais implicações que, amanhã, a pesquisa hoje realizada possa acarretar.

Os *Apêndices* incluem, por sua vez, uma seleção de alguns dos elementos a partir dos quais foi possível elaborar este texto.

Esta é, no final, a forma redigida de uma ação investigativa que se fez de vários momentos, intenções ou constatações. E que assim aconteceu porque houve quem, entre os seus afazeres quotidianos, quisesse, de modo colaborativo, pensar a História, o seu ensino e a sua aprendizagem, numa particular realidade, sem preterir, ainda, realidades outras onde a Educação Histórica é também presença notada. Se de outro modo tivesse sido, talvez os resultados alcançados não adquirissem tal configuração e este livro mais não fosse do que um desígnio (ainda) por cumprir.

I

FUNDAMENTAÇÃO  
TEÓRICA E ASPETOS  
METODOLÓGICOS



# 1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

## 1.1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Há mais de 30 anos, o professor e investigador norte-americano Larry Cuban deu a conhecer ao público em geral uma obra audaz, pioneira também, no âmbito da investigação sobre aquilo que é, de facto, a «caixa negra» das práticas de ensino nas instituições escolares. Mais recentemente, o mesmo investigador apresentou-nos uma outra reveladora obra, na qual, através do estudo de caso de duas escolas dos Estados Unidos da América, analisou as mudanças e permanências acontecidas no ensino da História ao longo do último meio século<sup>4</sup>. Em ambos os casos, o autor reflete sobre as dificuldades teóricas e metodológicas para se capturar e entender o que acontece no interior das aulas, as práticas de ensino que concretizam os professores e a sua influência nas aprendizagens dos alunos.

Esta investigação pretende coincidir com aquela linha de trabalho, procurando dar conta da forma como se ensina e aprende História nas aulas, neste caso do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. É esta uma história contada a duas vozes ou, por outras palavras, a partir de dois olhares — professores e alunos — que a desenham utilizando os seus próprios traços, as suas individuais perceções, as suas palavras escolhidas. Na verdade, é essa história que cada vez mais nos interessa, porque, como recordava Marc Ferro<sup>5</sup>, a história que nos contam em crianças é, efetivamente, aquela que deixa uma impressão mais profunda na nossa existência. À margem das outras estórias que se dizem, é aquela que pode realmente ser experienciada, entendida, ou até rejeitada, por quem, a seu lado, é também ator com papel principal, oriundo de um particular meio cultural e histórico, no cenário social interativo que é a sala de aula.

De facto, fundamentando este trabalho de pesquisa no diálogo epistemológico, não foram deixados ao acaso os diferentes estudos nacionais e internacionais já concretizados sobre o ensino e a aprendizagem da História ou as representações sociais aplicadas ao entendimento da versatilidade do campo educativo. E, apesar de aqueles serem temas analisados, ao longo do tempo, por diferentes autores e sob diversas perspetivas, em Portugal, a atenção tem-se direcionado, maioritariamente, para os níveis de ensino mais precoces (1.º Ciclo), onde a História ainda é, apenas, um estudo do meio físico e social, ou mais adiantados (3.º Ciclo e Secundário), onde o desenvolvimento cognitivo já alcançou níveis superiores e com reflexos significativos no conhecimento histórico manifestado. Como tal, o 2.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado por alunos de 10 e 11 anos, converte-se num quase hiato, tendo sobre ele sido concretizado um não tão vasto número de análises interpretativas. E as que vão surgindo já realizadas direcionam-se, com maior frequência e destaque, para um só conteúdo incluído no currículo prescrito de História e Geografia de Portugal, que de uma particular forma

---

<sup>4</sup> CUBAN, 1984, 2016.

<sup>5</sup> FERRO, 1990.

é entendido pelos diferentes alunos, ou não aglutinam e confrontam, na mesma investigação, as visões de estudantes e docentes<sup>6</sup>.

O problema de investigação foi assim sendo construído. Nascido da curiosidade de uma professora de História no início da sua carreira profissional. De alguém que não teve ainda a possibilidade de, com regularidade, atuar como profissional da Educação, na sala de aula, perante uma turma de sujeitos do 5.º ou 6.º anos de escolaridade, mas que sempre se questionou sobre a complexidade orgânica da Educação. E que, sobretudo, a quis constatar como mais do que uma acumulação de sequências de conhecimentos e capacidades mensuráveis, inequívocos, iguais para todos. Alguém que também se interessa pelo outro protagonista da prática educativa na sala de aula, porque outrora assumiu e vivenciou esse lugar e, agora, quer compreender como aqueles que hoje são alunos olham a História e quais as razões subjacentes a tal representação construída. São estas, pois, as opiniões que contam, que permitem conhecer os processos acontecidos no interior das aulas de História, espaços de ensino e de aprendizagem, mas também de relações sociais e de construção de identidades de professores e estudantes<sup>7</sup>.

Numa inicial amálgama de representações, narrativas, professores, alunos e, ainda, a História, giza-se o ponto de partida para um pensamento, uma análise, uma pesquisa que alcança outras dimensões. A dimensão emotiva e valorativa, que acentua as representações sociais como modalidade de sentido comum no mundo social<sup>8</sup>; a dimensão formativa de uma História que pode contribuir para a formação de cidadãos defensores dos valores democráticos, de identidades plurais e da convivência pacífica<sup>9</sup>; a dimensão intelectual, que evidencia uma exequível reconstrução do passado quando, ativamente, se lê, se escreve, se conta a *História*<sup>10</sup>.

A didática da História é, atualmente, uma área de conhecimento com uma fundamentação científica própria. E, ao mesmo tempo, um domínio que, aliando a teoria e a aplicação dos princípios que emergem da cognição histórica às práticas educativas, é já capaz de contribuir para que a real, e expectável, aprendizagem histórica aconteça de facto<sup>11</sup>. Assim, foi no âmbito específico da aprendizagem histórica que fez sentido configurar esta investigação, sendo aquela reconhecida como área do saber/investigativa com traços singulares.

Será esta, porventura, uma via para desmistificar algumas ideias que popularmente se partilham, várias vezes, aqui e ali: os jovens «não sabem nada» sobre História, as aulas de História são aborrecidas e sempre iguais; os professores de História só «ditam e ditam matéria»; a História «é uma seca». Para isso, optou-se por conceder voz a quem atua, realmente, na sala de aula e a quem, em simultâneo, experiencia na escola um espaço que pode ser de

<sup>6</sup> BARCA, SOLÉ, 2012.

<sup>7</sup> CUBAN, 2016; HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003; MERCHÁN IGLESIAS, 2005.

<sup>8</sup> JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001.

<sup>9</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>10</sup> LOWENTHAL, 2015; RÜSEN, 2005; SEIXAS, 2004.

<sup>11</sup> BARCA, 2009, 2019; CARRETERO, BERGER, GREVER, eds., 2017; CHAPMAN, WILSCHUT, eds., 2015; STEARNS, SEIXAS, WINEBURG, 2000.

diálogo, partilha, aprendizagem, jogo, ensino, fruição, descoberta, participação. Olhou-se, então, o olhar de um número selecionado de alunos e professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre a História de Portugal. Em forma de representações, e de narrativas também. Porque estudar as representações é explorar uma vivência da vida real quotidiana e na qual os intervenientes fazem usufruto de sistemas de significação que orientam e justificam ações ou que são referência para classificar pessoas e interpretar acontecimentos<sup>12</sup>. Por outras palavras, é entender sentidos perfilhados que, efetivamente, facilitam a comunicação e a adoção de comportamentos coordenados. E porque estudar as narrativas, por sua vez, é uma forma de entender se os relatos são todos, e sempre, iguais, se há temáticas «invisíveis» e outras bem mais clarividentes, se há assuntos que não se contam e outros que muito se contam, se há visões só numa direção ou que se direcionam em sentidos vários. Ou é o modo para interpretar uma trama, tecida com peças diversas e ligadas desta forma ou organizadas de uma outra, que conta uma História (nacional) enformada em realidades concretas e particulares<sup>13</sup>.

Este trabalho orientou-se, então, no sentido da análise da forma como a História é percebida e concebida por docentes e estudantes: de acordo com espaços temporais ou recortes temáticos; a partir de conhecimentos referenciados; pelas funções sociais e educativas consideradas; pelas estratégias de ensino adotadas; por um perfil profissional assumido; como fonte de interesse ou desinteresse. No entanto, pareceu pertinente ir mais além. Complementar uma modalidade de cognição com aquela outra que, na forma de registo escrito, conjuga saberes disciplinares, ideologias, conceitos individuais, ações simbólicas e criativas<sup>14</sup>. Sobre os acontecimentos e as personalidades que compõem a História de Portugal ou sobre a identidade profissional que cada um vai formando, ao longo do tempo, a partir das experiências pessoais, culturais, institucionais ou sociais vividas. Por isso, tomaram-se as suas narrativas como um meio significativo para que se revelasse a miscelânea de capacidades cognitivas, perceções, inferências, compreensões simbólicas e construções originais perfilhadas por cada um daqueles sujeitos. Ou seja, a realidade educativa portuguesa, mais ou menos distorcida, que veem os professores; os aspetos culturais, ideológicos ou escolares que, eventualmente, medeiam aquela perceção; os contornos adquiridos da identidade nacional que os alunos começam a construir; o tipo de consciência histórica que já evidenciam.

E face a esta intenção anterior, contudo, não foi possível negligenciar a bagagem de saberes que outros investigadores haviam já elaborado neste âmbito. Como, por exemplo, a fundamentada ideia de que cada sujeito constrói uma determinada conceção de História a partir do contado, do lido, do ouvido, do visto ou do reconstruído<sup>15</sup>. No entanto, a vontade de querer saber mais instigou a procura, ainda em relação aos participantes nesta investigação, da fonte,

---

<sup>12</sup> ABRIC, 2001; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001, 2007.

<sup>13</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014; VANSLEDRIGHT, 2008; WERTSCH, 2004.

<sup>14</sup> JODELET, 2001, 2011.

<sup>15</sup> BARTON, 2001.

do ponto de partida para as suas ideias sobre a História, às vezes desorganizadas, outras tantas fragmentadas: a realidade familiar, a comunidade local, os meios de comunicação social, a literatura, o cinema, o grupo de pares...

Numa perspetiva mais abrangente, pretendeu-se orientar esta pesquisa enquanto contributo para uma mais ampla reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da História, considerando-se dados vários e reveladores do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, dos interesses e motivações destes e dos professores, das experiências de ensino organizadas e acontecidas na sala de aula, das influências culturais que moldam cada contexto de aprendizagem, das dimensões social, administrativa e legal que caracterizam as instituições escolares.

Em relação àquele último ponto, a opção de inclusão, neste trabalho, de instituições de ensino público e privado não foi fortuita. Antes pelo contrário. Foi uma decisão tomada com a certeza de que as realidades pública e privada, ao nível do ensino, são diferentes. Não quer isto dizer que, *a priori*, possamos reconhecer uma como melhor do que a outra. Inevitavelmente, as dimensões administrativa, legal ou pedagógica diferem entre as instituições apenas sob chancela pública daquelas outras que pertencem a entidades privadas. Os objetivos educativos delineados, as metodologias adotadas, as condições de trabalho disponibilizadas distinguem-se, as expectativas traçadas em relação ao futuro, conseqüentemente, não coincidem. Deste modo, o carácter público e privado das instituições de ensino foi uma das variáveis consideradas na análise encetada sobre aquilo que acontece nas aulas de História do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta investigação, os estabelecimentos escolares foram estudados a partir de um olhar do qual se quis alhear o estereótipo, a ideia preconcebida, a asserção que sempre se diz. Desde logo, a entrada naqueles espaços fez-se depois de uma primeira leitura dos seus projetos educativos; sob a forma de um inquérito recolheram-se as opiniões dos alunos; por via de uma entrevista, estabeleceu-se um diálogo com os professores e, finalmente, alcançou-se a sala de aula para a observação de algumas aulas de História e Geografia de Portugal. E só depois se leram os dados coligidos; cruzaram-se informações; releeram-se opiniões; redigiram-se conclusões. Tomando em consideração o trabalho de pesquisa concretizado nos contextos e, assim, procurando clarificar as conceções que tantos subscrevem, mas que tão poucos são capazes de justificar.

Por sua vez, os instrumentos de recolha de dados selecionados também o foram não só pela sua adequabilidade em relação à análise pretendida, mas ainda pelo contacto próximo e direto face aos participantes na investigação. O inquérito por questionário dirigido aos alunos, e uma posterior conversa coletiva sobre o mesmo, foi tomado como um meio para que aqueles sujeitos pudessem, sem qualquer condicionante classificativa, apresentar as suas opiniões, elaboradas individualmente, ainda que contextualizadas num determinado tempo e num particular espaço. A entrevista aos docentes foi encarada como uma via privilegiada para que aqueles profissionais partilhassem, na primeira pessoa, a sua experiência de atuação na área do ensino da História, as suas certezas ou inquietações em relação à profissão desempenhada, o seu percurso formativo, que se mantém, ou não, em constante atualização. A observação das

aulas de História e Geografia de Portugal surgiu como uma oportunidade para que as anteriores palavras de alunos e docentes pudessem, de alguma forma, serem encontradas na sua aplicabilidade quotidiana, nas práticas letivas de todos os dias, com o intuito de se conhecer, nos contextos existentes, os modelos de intervenção dos professores, as atitudes adotadas pelos estudantes, o significado da História na sala de aula.

Um trabalho de investigação é, enfim, um processo que se prolonga no tempo, que se faz de avanços, inércias e novos impulsos, que se vai construindo, paulatinamente, e assente em motivações várias. Ao longo deste subcapítulo, expuseram-se essas intenções pessoais, profissionais e de âmbito investigativo que sustentaram esta pesquisa desenvolvida, tendo como *leitmotiv* o ensino e a aprendizagem da História, em Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Assume-se, pois, como fundamental, nas próximas páginas, explicitar os objetivos geral e específicos, assim como a questão de investigação, que nortearam o trabalho concretizado.

## 1.2. A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A primeira parte do título escolhido para este trabalho, *A História de Portugal nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico* é, desde logo, retrato, em poucas palavras traçado, dos principais objetivos subjacentes ao mesmo. Todavia, importa ressaltar que foi também tomado como propósito inerente a este estudo a sua vinculação ao âmbito da Educação Histórica em Portugal, nomeadamente pelo seu cruzamento com experiências e estudos anteriores, enquanto eventual contributo para ampliar aquela linha de investigação no país.

Por isso, foi necessário estabelecer uma questão de partida<sup>16</sup> ou, por outras palavras, uma pergunta de pesquisa<sup>17</sup> que se tentou clara e reveladora, capaz de orientar e comunicar uma direção que se quis adotar, ao mesmo tempo aberta a sucessivas precisões e concretizações, também passível de sustentação pelos recursos disponíveis; e pertinente ou sugestiva para a análise de uma realidade, e não para o seu julgamento moral, sem respostas predefinidas desde logo. Este foi, assim, o resultado:

*O que está a acontecer nas aulas de História do (2.º Ciclo do) Ensino Básico, em Portugal?*

*Como vivem os professores a atividade profissional de ensinar História? Que conhecimento da História de Portugal têm vindo a construir os estudantes? E como podemos conhecer essas realidades e interpretá-las à luz da investigação em Educação Histórica?*

Considerando como início aquela(s) questão(ões), definiu-se, com clareza, precisão e não esquecendo a exequibilidade necessária, a intenção que explicitou o alcance pretendido no término da pesquisa. E o estudo havia de ter como objetivo geral:

<sup>16</sup> QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005.

<sup>17</sup> FLICK, 2012, 2015.

*Identificar e interpretar os discursos e as práticas dos professores referentes ao ensino da História e as narrativas dos alunos sobre a História de Portugal, como vias de acesso ao que acontece nas aulas de História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, não omitindo o papel assumido por outros contextos alheios à escola.*

Por sua vez, pensou-se útil subdividir o objetivo geral em etapas distintas e a cumprir para o seu alcance, ou seja, em objetivos específicos direcionados para cada um daqueles grupos de sujeitos incluídos na pesquisa. Em primeiro lugar, os alunos:

- 1. Definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à História enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula.*
- 2. Descrever as representações construídas particularmente sobre a História de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes.*
- 3. Caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas do pensamento histórico (historical thinking).*
- 4. Analisar as relações existentes entre a História de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance.*

Já no que concerne ao grupo profissional dos docentes, assumiu-se como pertinente traçar os seguintes objetivos específicos:

- 1. Apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de História do Ensino Básico.*
- 2. Descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da História.*
- 3. Analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotados nas respetivas aulas de História lecionadas.*
- 4. Propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores.*

Nas linhas que a seguir se expõem é inevitável sintetizar o contexto, as circunstâncias e os limites da investigação, enquanto epítome que, assim mesmo, prepara a leitura dos capítulos seguintes.

### **1.3. O CONTEXTO, AS CIRCUNSTÂNCIAS E OS LIMITES**

Esta investigação não pode ser dissociada dos diversos estudos sobre Educação Histórica que a nível nacional e internacional, e de há uns anos a esta parte, têm vindo a ser conduzidos. Estudos que, nas realidades anglo-saxónica e francófona, têm atentado nas conceções sobre História construídas pelos estudantes e docentes dos níveis de ensino mais elementares, que no panorama inglês olham para a mobilização de conceitos substantivos e de segunda ordem na elaboração de ideias históricas, que no contexto ibérico se orientam no sentido das narrativas

sobre a História nacional e internacional elaboradas, da identidade perfilhada pelos sujeitos ou das práticas de ensino e de aprendizagem acontecidas nas aulas de diferentes níveis de ensino. Enunciadas em traços amplamente genéricos, aquelas investigações, que também assentam na observação do real e numa metodologia de investigação definida, elucidaram esta pesquisa desenhada. Porque a mesma propôs-se a compreender de que forma os estudantes percebem e aprendem os saberes inerentes à disciplina de História, assim como a reconhecer o marco conceptual, atualizado e de referência, estudado pelos professores e as práticas de aula por si estruturadas para a promoção de um saber histórico que se deseja aprimorado, ambos subjacentes à construção da identidade profissional docente.

Assentes nas tendências mais atuais no campo da Educação e nas mais recentes perspectivas sobre a epistemologia da História, os estudos no âmbito da Educação Histórica têm vindo a testemunhar, também no panorama português e espanhol, que a construção de representações, mediadas por ambientes vários, tem reflexos inequívocos na conceção elaborada por professores e alunos sobre a História como conhecimento científico e escolar e os seus processos de ensino e de aprendizagem. Esta pesquisa também pretende, considerando como ponto de partida tais coordenadas investigativas, testemunhar, de forma fundamentada e a partir da realidade portuguesa, que de uma particular área do conhecimento até aos conteúdos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal, a História adquire, inevitavelmente, distintas imagens. Porque são também diferentes os olhares, as experiências, as ideias partilhadas e que condicionam «o que eles dominam e percebem em história e sobre história; o que associam à história, o que pertence ou não à disciplina; as suas atitudes, se gostam de aprender [e ensinar] história»<sup>18</sup>.

Como trabalho individual reflete as idiosincrasias da sua autora. Desde logo, associa-se à sua formação inicial, enquanto professora do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente da disciplina de História e Geografia de Portugal e, em simultâneo, ao seu particular interesse pela investigação associada à Educação Histórica. Se por um lado, sempre existiu um desejo pessoal de exercer a profissão docente, de estar presente numa sala de aula, de pensar estratégias para ocasionar uma mais profícua aprendizagem, de mobilizar recursos vários para um ensino significativo, por outro, ao longo da formação académica superior, surgiram como cada vez mais inquietantes e motivadores os temas inerentes àquele âmbito específico. Uma orientação particular para a investigação relacionada com as conceções construídas por alunos e professores sobre a História, com as práticas letivas de tal disciplina acontecidas em contextos reais, com os relatos históricos que os mais novos vão escrevendo sobre o seu país ou os relatos profissionais que os docentes vão deixando como testemunho da sua experiência pessoal. E, nesse sentido, foram, entretanto, publicados trabalhos prévios que permitiram avançar com alguns resultados parciais desta pesquisa concretizada<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> AUDIGIER, FINK, 2010: 331.

<sup>19</sup> MOREIRA, ARMAS CASTRO, 2017, 2018a, 2018b, 2019.

A nível académico, o trabalho investigativo vinculou-se ao Programa de Doutoramento em Educação, resultado de uma parceria estabelecida entre a Universidade de Santiago de Compostela e a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Por isso, uma oportunidade para alcançar uma formação mais avançada em estudos na área da Educação, particularmente na didática das Ciências Sociais, e, ao mesmo tempo, um caminho para se procurar concretizar uma investigação aplicada a um contexto presente e direcionada para uma eventual melhoria, transformação até, da realidade educativa considerada.

Além disso, foi também uma pesquisa que se integrou numa das linhas de trabalho do grupo de investigação *RODA* da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. No seio desse grupo, os estudos sobre as didáticas aplicadas direcionam-se, também, para as Ciências Sociais e um dos âmbitos ainda mais específico contempla a formação histórica e o desenvolvimento das competências históricas. Alcançou, ainda, outros objetivos específicos subjacentes ao trabalho daquele grupo, porque procurou entender o processo de construção de identidades particulares e o desenvolvimento de habilidades específicas de interpretação da realidade.

No que diz respeito aos contornos principais que dão forma a este estudo agora vertido em livro, podem mencionar-se três grandes dimensões: o marco metodológico e conceptual, a formação histórica dos estudantes e as práticas de ensino dos professores.

A primeira dimensão contempla, pois, todas as referências a uma investigação que se constituiu com base numa abordagem qualitativa, enquanto leitura empírica de uma realidade também para a sua descrição, ou como estudo interpretativo, de enfoque próximo da *Grounded Theory*, com a definição e clarificação de categorias de análise específicas. E, ainda, a exploração dos vários elementos teóricos que se relacionam com a pesquisa encetada: as representações sociais e a sua projeção no panorama educativo, nomeadamente no âmbito do ensino e da aprendizagem da História; os aspetos que subjazem à Educação Histórica e suas intencionalidades; os conceitos que, de forma estreita, se associam às aprendizagens históricas vivenciadas pelos estudantes e à identidade profissional construída pelos professores. A segunda dimensão corresponde à análise dos dados recolhidos junto dos alunos e, como tal, à perceção e conceptualização das atitudes adotadas, preferências assumidas e conhecimentos sobre e de História perfilhados, particularmente relativos à História de Portugal. Enquanto a terceira, e última dimensão, remete para o estudo, também com base nos restantes dados coligidos, dos discursos e das práticas de ensino da História adotadas pelos professores, considerando-se a sua formação e experiência profissional ou as ações concretizadas na sala de aula, num simultâneo delinear das abordagens de ensino usadas com base nas categorias conceptuais estipuladas.

Algumas limitações, porém, também fizeram parte da estruturação deste trabalho de investigação. Inevitavelmente, como tem de acontecer com qualquer ação que envolve diferentes elementos, momentos e intencionalidades.

De uma forma geral, o facto de ser um trabalho que implicou o intercâmbio permanente entre dois países distintos, Portugal e Espanha, comportou alguns dos riscos inerentes

a tal situação, como a comunicação nem sempre tão imediata quanto o presencial pode ocasionar ou a necessidade de uma adaptação a formas de fazer que são diferentes de um país para outro em relação a metodologias de trabalho ou à organização das realidades educativas, por exemplo.

Numa perspetiva mais específica, as limitações temporais subjacentes ao período definido para a elaboração da pesquisa implicaram a opção por uma amostra mais restrita, pois mais exequível e, por sua vez, a ausência de qualquer financiamento para o estudo condicionou a eventual abrangência de outros distritos do país, que não só o Porto, pelos encargos associados a múltiplas deslocações a contextos mais longínquos. Naturalmente, sabemos que uma amostra mais ampla e diversa seria um fator inequívoco para o enriquecimento dos dados recolhidos, que já por si, contudo, parecem portadores de conteúdo significativo para o alcance de conclusões novas e indiciadoras sobre o tema estudado. Ao mesmo tempo, e porque não havia uma instituição de ensino que fosse local de trabalho, os intervenientes foram, a partir de contactos pessoais estabelecidos, participantes voluntários que, irremediavelmente, dispunham de uma disponibilidade condicionada pelas suas obrigações e à qual teve de haver uma adaptação permanente.

No que concerne aos resultados alcançados, naturalmente estes restringem-se àquele grupo de 91 alunos e 6 professores participantes na investigação, daqueles específicos contextos escolares, não podendo ser concretizada uma generalização dos mesmos, ainda que se possam considerar pistas para outras análises ou para a experimentação de intervenções distintas, fundamentadas em alguns dos dados descritos. E, de facto, os resultados podiam fazer-se de outras interpretações e explicações, talvez mais amplas e também reveladoras, mas não se quis negligenciar o problema de investigação, que, desde o início, foi norte fundamental, e os objetivos geral e específicos que se haviam estipulado para o trabalho.

Portanto, plasma-se neste documento o que se ficou a conhecer sobre aquelas que são as representações e narrativas daqueles professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre História (de Portugal).

## 2. MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

É nas próximas páginas que se define o enquadramento teórico que se espera facilitador de uma ampla compreensão deste estudo relacionado com as concepções de professores e estudantes sobre a História (de Portugal) e o seu ensino. Os conceitos de representação social, educação histórica, pensamento histórico e narrativa mestra, por exemplo, são clarificados, além de se delimitar o «estado da arte» relativamente aos mesmos, a partir de uma revisão da literatura que tomou em consideração o panorama investigativo nacional e internacional.

Como ponto primeiro deste capítulo, expõem-se, com o pormenor possível, a teoria das representações sociais, assim como a sua mobilização, para que se expliquem alguns dos fenómenos acontecidos no campo da Educação, uma vez que este se caracteriza, também, pela interação permanente entre agentes vários, ocorrida em ambientes e momentos particulares e sempre distintos. Depois, e porque no âmbito do ensino e da aprendizagem da História, com especial interesse para este trabalho, podem construir-se representações sociais diversas e sobre inúmeros aspetos, essa dimensão teórica será, então, abordada.

No ponto subsequente, recordam-se os conceitos que, de modo mais estreito, permitem teorizar as aprendizagens históricas acontecidas, e que mais adiante serão contemplados na análise de parte dos dados recolhidos: o pensamento histórico desenvolvido no cruzamento de conhecimentos substantivos e conceitos de «segunda ordem», a consciência histórica e a sua intrínseca relação com a competência narrativa, a formação histórica que se pode refletir nas identidades assumidas e que pode, ainda, pressupor, como finalidade principal, a assunção de uma cidadania crítica e democrática por parte dos sujeitos.

No último ponto, e uma vez que a seguir se pensa sobre o processo de ensino e de aprendizagem da História, na sala de aula, incluem-se alguns apontamentos teóricos inerentes a tal disciplina escolar. De facto, num Portugal onde a Educação Histórica se tem afirmado como linha de investigação, há uma História e Geografia de Portugal para o 5.º e 6.º anos de escolaridade que apresenta um currículo prescrito; com aulas que podem evidenciar características mais tradicionais ou mais inovadoras nos papéis conferidos aos agentes ali presentes; cuja lecionação é da responsabilidade de professores que experienciaram uma formação profissional particular.

### 2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA PROJEÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

#### 2.1.1. A teoria das representações sociais

Perante os novos fenómenos que acontecem à nossa volta e que, de alguma forma, nos afetam, procuramos entendê-los, manifestamo-nos sobre eles, tomamos posições, normalmente com recurso a palavras que já fazem parte do nosso reportório. Num jogo em que se acentuam alguns elementos e se encobrem outros, num saber elaborado para servir as necessidades,

valores e interesses de um grupo (família, movimento social, grupo religioso, profissional ou etário, por exemplo), as representações surgem e adquirem uma existência própria, circulam, fundem-se, originam outras representações.

A teoria das representações sociais começou a ganhar destaque na segunda metade do século XX, no âmbito da Psicologia Social<sup>20</sup>, mas trazendo na sua gênese os estudos de Durkheim sobre a diferença entre as representações individuais e coletivas, a psicanálise de Freud e a psicologia do desenvolvimento de Piaget. Naquela época, surgiu com o intuito de explicar de que forma as pessoas atribuem sentido aos acontecimentos e às novas realidades e como tais construções contribuem para a coesão de um grupo de pertença, ordenando as condutas nos diferentes marcos sociais. Como nos recorda Moscovici, fundador desta teoria social:

*in the streets, in cafés, offices, hospitals, laboratories, etc., people analyse, comment, concoct spontaneous, unofficial «philosophies» which have a decisive impact on their social relations, their choices, the way they bring up their children, plan ahead and so forth. Events, sciences and ideologies simply provide them with «food for thought»<sup>21</sup>.*

As representações sociais podem, de uma certa forma, ser encaradas como «a versão contemporânea do senso comum»<sup>22</sup>, o saber que provém do dia a dia e que é partilhado entre os membros de uma sociedade sob a forma de quase teorias do quotidiano popular. Um saber ingênuo, um conhecimento que não é científico, porque as representações sociais sustentam, elas mesmas, essa intencionalidade de familiarização do saber científico no conhecimento de todos os dias. Os sujeitos que as elaboram são, em parte, «cientistas amadores», porque manifestam os seus modos de pensamento, a sua curiosidade, as ligações sociais estabilizadas ao longo do tempo nos encontros e reuniões informais, nas discussões do quotidiano, no discurso construído comumente aqui e além<sup>23</sup>.

Enquanto construções simbólicas que são, «entidades quase tangíveis»<sup>24</sup>, as representações sociais alcançam a independência face ao objeto e veiculam-se às interações sociais na forma de opiniões do dia a dia, mensagens difundidas e imagens mais mediáticas, gestos, atos estereotipados, condutas várias<sup>25</sup>. E, como tal, assumem-se como os princípios organizadores das relações simbólicas estabelecidas entre os atores sociais.

Se a ciência se interroga, principalmente, sobre o «porquê?» e o «como?», as representações sociais procuram apresentar um «porque» relativamente aos acontecimentos, aos comportamentos sociais e às suas consequências, partilhando os indivíduos explicações imediatas e automáticas que não se baseiam numa detalhada análise das informações disponíveis.

<sup>20</sup> JODELET, 2008a.

<sup>21</sup> MOSCOVICI, 2001: 30.

<sup>22</sup> MOSCOVICI, 1998.

<sup>23</sup> JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2001.

<sup>24</sup> MOSCOVICI, 2007.

<sup>25</sup> ABRIC, 1997; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007.

Aquelas representações constituem a base das expectativas e prescrições normativas dos sujeitos e permitem conferir sentido e significado aos acontecimentos e ações quotidianas e tipificar os outros pelo uso de imagens simplificadas, partilhadas socialmente: correto ou errado; aceitável ou impossível. Desta forma, a teoria das representações sociais enfatiza o modo como, numa particular cultura, num determinado período, às vezes só em grupos específicos de um contexto, o mundo é entendido a partir de imagens desenhadas ou de elaborações mentais trivializadas<sup>26</sup>.

De acordo com Moscovici<sup>27</sup>, a maioria dos sujeitos prefere as ideias populares em detrimento dos saberes científicos, estabelecendo ilusórias correlações que confirmam as suas opiniões habituais. E, na verdade, aquilo que cada sociedade pensa relativamente aos seus modos de vida, os significados que atribui a cada instituição, as imagens que perfilham os seus membros são parte da sua realidade e não um simples reflexo dessa sociedade. E tal como salientam Flick e Foster<sup>28</sup>, a vida real de uma sociedade está dependente, em parte, da representação que dela se construiu. Aquele conhecimento partilhado, porém, não é sempre igual nos diferentes momentos e, por isso, modifica-se ao mesmo tempo que as estruturas ou os problemas da sociedade onde os indivíduos estão inseridos também sofrem alterações. As representações assumem-se, então, como uma criação contínua, um fenómeno social, uma manifestação da identidade social daquele grupo<sup>29</sup>.

Importa ressaltar que a comunicação [social] conserva um papel fundamental no desenvolvimento de tais representações. A linguagem, a utilização da palavra e a estruturação de conversas permitem interpretar e entender o que nos rodeia, e, portanto, contribuem para o desenvolvimento, o reforço ou a transformação das representações sociais ou, enfim, para lhes dar vida<sup>30</sup>.

As representações sociais são mais do que modelos de criação individual ou propriedades de alguém, porque as elaborações de todos, e as de cada um, evidenciam uma relação interativa que faz dos indivíduos produtores e maneiradores daquelas, numa espécie de «dois em um». Assim, «representar» não é uma atuação de um só indivíduo, mas acontece nas ações conjuntas dos membros de uma determinada comunidade. De facto, cada sujeito pode dispor da sua pessoal representação, não deixando, aquela, de, numa sua importante faceta, ser coincidente com a de todos os outros indivíduos daquele grupo<sup>31</sup>.

Representar é, pois, uma ação de carácter construtivo, criativo, autónomo e que pressupõe uma relação entre um sujeito e um objeto por via do pensamento. E aquele objeto — real, imaginário ou mítico — pode ter os contornos de uma pessoa, de uma coisa, de um evento material,

<sup>26</sup> FLICK, FOSTER, 2008.

<sup>27</sup> MOSCOVICI, 1998, 2001, 2007.

<sup>28</sup> FLICK, FOSTER, 2008.

<sup>29</sup> WAGNER *et al.*, 1999.

<sup>30</sup> MOSCOVICI, 2001.

<sup>31</sup> FLICK, FOSTER, 2008.

psíquico ou social, de um fenómeno natural, de uma ideia, de uma teoria<sup>32</sup>. A representação, por sua vez, surge na forma de um conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes<sup>33</sup>, sendo determinada pela história e vivências do sujeito, pelo sistema social e ideológico dominante, pela natureza das ligações que cada um mantém com aquele sistema social.

As representações sociais cumprem duas funções principais<sup>34</sup>. Por um lado, «convencionalizam» os objetos, as pessoas ou os acontecimentos, conferindo-lhes uma forma definitiva, atribuindo-lhes uma determinada categoria e enquadrando-os num modelo determinado e partilhado por um grupo de indivíduos. Por outro lado, têm como propósito, também, tornar familiar algo que é desconhecido ou pouco trivial por si só: acontecimentos inéditos, desvios às regras estabelecidas, ideias ou fenómenos estranhos provenientes, por exemplo, da ciência e da tecnologia. De facto, o desconhecido atrai-nos e intriga-nos, mas, ao mesmo tempo, inquieta-nos e faz-nos procurar atribuir-lhe um significado, a partir daqueles que são os conceitos já usuais e as categorias já conhecidas. Esta ação de transformar em familiar e próximo aquelas palavras, ideias, pessoas, circunstâncias estranhas e desconhecidas implica, segundo o mesmo autor, dois mecanismos relacionados com o pensamento: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem consiste num processo que visa enraizar a representação e o seu objeto numa rede de significados com base em categorias e imagens familiares, para uma coerente ação de comparação e uma funcional interpretação. Para um qualquer grupo, para uma compreensão simples de um fenómeno desconhecido, surge como essencial atribuir-lhe um nome e características que proporcionem o diálogo sobre o mesmo<sup>35</sup>.

Quando categorizamos alguma coisa ou alguém somos capazes de o representar, porque lhe conferimos e associamos idiossincrasias linguísticas, espaciais e mesmo de comportamento. De facto, a representação mais não é do que um sistema de denotação e, talvez até, de alocação de nomes e categorias que, em parte, evidencia uma teoria pessoal sobre a sociedade e a natureza humana.

A objetivação favorece a naturalização dos conceitos, o seu valor de realidades concretas, legíveis e passíveis de utilização nas ações perante os outros e perante o mundo. Significa, desta forma, transferir aquilo que existe na mente para algo que existe no mundo físico, que pode ser visto, tocado e controlado; constatam-se, assim, as qualidades icónicas de algo, até então impreciso, que deixa de ser só conceito e se converte também em imagem<sup>36</sup>. Desta forma, a essência de um fenómeno ou indivíduo é capturada, tornada inteligível para os sujeitos e associada aos saberes considerados pelo grupo.

As representações sociais são, no final, produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da sua elaboração individual e coletiva, ou seja,

---

<sup>32</sup> JODELET, 2001.

<sup>33</sup> ABRIC, 2001.

<sup>34</sup> MOSCOVICI, 2001.

<sup>35</sup> WAGNER *et al.*, 1999.

<sup>36</sup> MOSCOVICI, 2001.

uma modalidade de raciocínio cujo carácter social se assume como a sua especificidade. E, na verdade, não podem ser consideradas como réplicas ou reflexos do mundo, pois aquelas também evocam, até, aquilo que está ausente, constituindo a idiossincrasia, a marca, a memória, a história de uma pessoa ou grupo. De facto, partilhar uma ideia ou uma linguagem é, ainda, evidenciar uma ligação social e uma identidade. E a partilha é a afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva, por sua vez, favorece a estabilização e o reforço daquela ligação social<sup>37</sup>.

Se, inicialmente, a teoria das representações sociais se restringiu à área da Psicologia Social, a partir da década de 80 do século passado começou a constatar-se a diversidade de contribuições e estilos interpretativos que a mesma poderia oferecer a outros domínios da vida humana. Assim, assumiu-se como uma ferramenta para a investigação de peculiaridades de sujeitos e contextos locais, tendo sido adaptados, de forma inovadora, elementos específicos da proposta inicial de Moscovici a domínios vários, como a sociologia, a antropologia, a política, o ambiente, a saúde, as questões étnicas e de género ou mesmo a comunicação<sup>38</sup>. E esta extensão a várias áreas favoreceu, pois, a multiplicação de assuntos estudados, a flexibilização de opções metodológicas tomadas ou o alargamento teórico e o desenvolvimento científico relacionado com problemas sociais contemporâneos.

O âmbito de influência da teoria das representações sociais alcançou, ainda, as áreas da Educação e da História. Também porque a partir daqueles supracitados anos 80, a historicidade passou a ser valorizada, assim como o pragmatismo ou os modelos interpretativos, além de, com o passar do tempo, se rejeitar uma visão linear e determinista da emissão-transmissão-receção dos saberes a nível educativo<sup>39</sup>.

Nos próximos subcapítulos, aborda-se, com maior pormenor, a forma como a teoria das representações sociais se tem aplicado nesses já referidos domínios da Educação, em geral, e da Educação Histórica, em particular.

### **2.1.2. Contribuições da teoria das representações sociais no campo da Educação**

A Educação é, de facto, um campo privilegiado para o estudo de relações dialéticas estabelecidas entre sistemas complexos. A título de exemplo, considerem-se aquelas que se firmam entre os processos simbólicos que envolvem a construção de significados organizados, ou seja, as representações sociais incorporadas nos discursos de diferentes atores, e os processos educativos.

Assim, os estudos sobre as representações sociais têm perpassado o mundo educativo segundo três enfoques principais<sup>40</sup>: ao nível das políticas de decisão associadas às finalidades e orientações de organização da formação dos indivíduos; ao nível das hierarquias institucionais

<sup>37</sup> JODELET, 2001.

<sup>38</sup> JODELET, 2008a; WAGNER *et al.*, 1999.

<sup>39</sup> JODELET, 2008b, 2011.

<sup>40</sup> JODELET, 2011.

e de gestão das decisões políticas; e ao nível dos usuários da relação pedagógica — alunos, professores, famílias — e das consequências inerentes à mesma. É, fundamentalmente, aquela terceira perspectiva enunciada que será, doravante, mais explorada neste trabalho, uma vez que relaciona a teoria das representações sociais com as interações que se estabelecem entre professores e alunos, em contexto de sala de aula, assim como com os processos de ensino e de aprendizagem.

A interação educativa não acontece no vazio social, antes se faz de vários processos simbólicos, e olhar para a mesma é, então, «adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, do outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social»<sup>41</sup>. Uma turma é, de facto, um sistema social participado, mas que se insere num contexto mais amplo e que não pode deixar de ser tomado em consideração. Se a encararmos como mais do que um ambiente marcado, preferencialmente, pelas explicações exclusivamente procedimentais e, portanto, mecânicas; ou pelas fundamentações baseadas em modelos locais de funcionamento e em mecanismos ligados a características intrínsecas dos sujeitos; ou pela valorização de sentidos mais técnicos de aprendizagem, estaremos, pois, perante um ambiente real de práticas pedagógicas várias, também integrador de «sistemas de significados complexos desenvolvidos por grupos sociais»<sup>42</sup>.

De alguma forma, as representações sociais assumem-se como elementos essenciais numa análise que se debruça sobre os mecanismos que interferem num processo educativo, sobretudo pelas relações estabelecidas com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e pela orientação de condutas e práticas sociais<sup>43</sup>. A realidade educativa é, de facto, uma área privilegiada na qual é possível verificar como se constroem, evoluem e, até, se transformam essas representações que existem no seio dos grupos, evidenciando, ainda, o seu papel nas relações estabelecidas com o próprio objeto representado. Desta forma, orienta-se a atenção para aquilo que são os conjuntos organizados de significados sociais presentes nos processos acontecidos no âmbito da Educação.

Em relação à escola, vários são os grupos que protagonizam um papel ativo no quotidiano da mesma e cujas intervenções, marcadas por diferentes representações, opiniões ou intenções, são determinantes para o seu funcionamento:

*selon leurs positions par rapport à l'école, les différents groupes [...] ont élaboré des systèmes de représentations; et les représentations sociales ont opéré des compromis adaptatifs sous la double pression, d'une part, des idéologies et, d'autre part, des contraintes liées aux finalités et aux conditions effectives de fonctionnement de système scolaire*<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> MOSCOVICI, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008: 20.

<sup>42</sup> GILLY, 1989: 374.

<sup>43</sup> ALVES-MAZZOTTI, 2008.

<sup>44</sup> GILLY, 1989: 365.

Se atentarmos nos alunos, não podemos deixar de considerar que as crianças nascem num mundo de complexos significados culturais, de instituições sociais que condicionam comportamentos, de estruturas que pautam as relações com os outros. Na verdade, uma realidade organizada pelas representações sociais que circulam e se manifestam nas interações estabelecidas, onde aquelas crianças crescem e se assumem como agentes e participantes ativos no seu dia a dia. Assim, tais representações tornam-se parte da sua dimensão sociopsicológica e a categorização social é utilizada como uma forma de sustentar muito do seu conhecimento subjacente ao mundo<sup>45</sup>. Os estudantes vivenciam as práticas sociais quotidianas numa permanente reciprocidade com os pares, os professores, os pais, na escola, no café, perante a televisão e, nesse quotidiano, apropriam-se das conceções produzidas por aqueles grupos sociais aos quais pertencem. E essas representações, de carácter simbólico, mas mais concretas do que os conceitos abstratos em estudo na sala de aula, enquanto imagens coletivas repletas de valores e emoções ou pontos de vista de «autores» reconhecidos, na realidade, são metáforas sociais que favorecem a atribuição de sentido à informação escolar<sup>46</sup>.

Num outro sentido, os sistemas mais gerais de representação da escola e das suas finalidades que pululam nos diferentes meios sociais e familiares influenciam a leitura, muitas vezes ingénua, concretizada pelos alunos face aos «diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas»<sup>47</sup>. Em simultâneo, as práticas sociais inerentes à vida escolar, como a seleção dos conteúdos a serem ensinados ou a elaboração dos manuais didáticos, originam (re)construções sucessivas do saber científico inicial e proporcionam representações particulares, ainda marcadas pelos objetivos mesmos de outras práticas implicadas. No final, tais sistemas organizados de significações favorecem a compreensão daquilo que acontece numa classe, aquando da interação educativa, não só na perspetiva dos objetos de conhecimento a serem ensinados, mas também dos mecanismos psicossociais em ação no processo educativo. Porque, de facto:

*les représentations sociales, en tant que systèmes autonomes de significations sociales, sont bien le fruit de compromis contradictoires sous [...] de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire, le poids de ces dernières paraît d'autant plus fort que les individus sont directement concernés par, ou impliqués dans, les pratiques quotidiennes*<sup>48</sup>.

Consequentemente, e pensando no ensino de uma disciplina escolar em concreto, é necessário tomar em consideração que «a criança não pensa o que quer, mas sim o que pode»<sup>49</sup>, porque a sua própria elaboração intelectual apresenta limites inerentes a um conjunto

---

<sup>45</sup> WAGNER *et al.*, 1999.

<sup>46</sup> CASTORINA, 2010.

<sup>47</sup> ALVES-MAZZOTTI, 2008: 39.

<sup>48</sup> GILLY, 1989: 382.

<sup>49</sup> CASTORINA, 2010: 167.

de vivências ainda restrito e, em concomitância, as representações sociais perfilhadas atuam como restrições para uma composição conceptual mais abrangente.

Em parte, as crenças coletivas surgem numa sala de aula como as ideias prévias dos alunos, implícitas, e que não resultam de uma elaboração reflexiva por parte daqueles, mas intervindo nos processos de ensino e de aprendizagem dos saberes curriculares sobre a sociedade, a História ou um qualquer outro conteúdo. De facto, os estudantes não constroem os seus conhecimentos de um modo apenas individual e aqueles saberes do quotidiano devem, em situação de aula, ser tomados somente como o início para uma aprendizagem mais abrangente, enquanto formação crítica em cidadania e ampliação do saber social. O intuito pode até ser o de questioná-los ou colocá-los entre parênteses e não o de entendê-los como um obstáculo para o conhecimento curricular. Assim:

*a tarefa educativa consiste em estabelecer um diálogo, em ajudar a resolver as tensões entre os saberes cotidianos que nos constituem em nossa identidade social e os saberes construídos pessoalmente, assim como os próprios das ciências sociais. O objetivo final é a reconstrução dos saberes prévios, que incluem as representações sociais, por aproximações sucessivas em direção do saber «a ensinar»<sup>50</sup>.*

Na verdade, um mesmo indivíduo possui modos de pensamento diversos, que correspondem a diferentes estádios do desenvolvimento cognitivo e cada um deles responde a uma necessidade específica e condicionada pelo tipo de situação e de interação social — polifasia cognitiva<sup>51</sup>. Ao mesmo tempo, em contexto escolar, não se vivencia o desenvolvimento linear de um só conhecimento, há antes uma espécie de adequação entre os modos de pensamento detidos e as diferentes situações vivenciadas. São estas várias modalidades de conhecimento que, não raras vezes, interferem na compreensão dos conteúdos curriculares e que oscilam, também, de acordo com condicionantes ocasionadas pelas atividades de aprendizagem propostas ou pelas situações socioculturais específicas surgidas<sup>52</sup>.

O objetivo da instituição social que é a escola deverá ser, assim, o crescimento daqueles sujeitos, isto é, uma aprendizagem que tome como ponto de partida as suas potencialidades e que seja capaz de respeitar a singularidade de cada um<sup>53</sup>. Sem que se deixe de reconhecer, em momento algum, que não há um caminho único, uma transição imediata ou simples de um saber tido como mais trivial e pouco sustentado para um saber assente nas perspetivas científicas.

Mesmo experienciando as práticas educativas, os estudantes tendem a resistir à mudança das suas ideias elaboradas previamente. De algum modo, porque há uma identidade comum que perfilham, que se faz de valores e emoções decorrentes da partilha social e, sendo eles mais do que apenas sujeitos epistémicos, não abandonam definitivamente o pensamento ancorado

<sup>50</sup> CASTORINA, 2010: 169.

<sup>51</sup> MOSCOVICI, 1998.

<sup>52</sup> CASTORINA, 2017.

<sup>53</sup> GILLY, 1989.

à memória coletiva de que dispõem, mesmo podendo alcançar modos de raciocínio mais sofisticados. Simultaneamente, a mudança conceptual decorrente do processo de ensino e de aprendizagem está, ainda, dependente das atividades propostas pelo professor na sala de aula. As situações didáticas estruturadas terão, pois, de proporcionar o encontro entre as representações sociais construídas, os conceitos individualmente formados e os saberes a ensinar, de forma organizada e numa sequência<sup>54</sup>.

E é nesta ação de planificação do trabalho, sem que se esqueçam outros dos agentes primordiais do processo educativo — os alunos —, que se evidenciam os professores. Em cada escola atuam docentes que, enquanto grupo socioprofissional, constroem o seu próprio sistema de representações sobre os vários aspetos e as diferentes dimensões da sua vida, que se refletem nas ações concretizadas ou nas opiniões defendidas. É a partir dessas suas representações que os professores organizam as práticas diárias, planeiam o ensino, selecionam os recursos de trabalho e, de alguma forma, impõem as suas opções aos alunos, «na suposição de que sabem[os] o que é bom para eles»<sup>55</sup>.

Os docentes têm-se afirmado como um grupo profissional que, com uma certa estabilidade, mantém traços característicos, apesar das mudanças culturais ocorridas, das exigências sociais ou do surgimento da tecnologia no âmbito educativo. De uma forma geral, numa perspectiva extensível a várias realidades e que não se detém nas especificidades de cada país. Há, de facto, uma *identidade docente*, elaborada ao longo do tempo, que se associa a um conjunto de representações construídas sobre si mesmo, que permitem um reconhecimento profissional pessoal, a partilha com outros e, portanto, um sentimento de pertença a um grupo e a capacidade de diferenciação em relação a outros grupos profissionais. A identidade docente pode ser definida, por isso:

*como una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular*<sup>56</sup>.

E se algumas características são partilhadas por todos os professores, outras tantas refletem uma história pessoal e social condicionada por um particular contexto.

As representações que, na realidade educativa, os professores perfilham sobre a sua profissão, os alunos e as suas competências ou as interações na sala de aula serão determinantes para as decisões tomadas relativamente à atualização do conhecimento científico, à busca de novos dados sobre os processos de ensino e de aprendizagem, à reflexão sobre a sua prática, à análise dos comportamentos adotados pelos estudantes.

A teoria das representações sociais é, pois, útil para o âmbito educativo, uma vez que permite, de alguma forma, esclarecer os fenómenos simbólicos que enformam a interação

<sup>54</sup> CASTORINA, 2017.

<sup>55</sup> ALVES-MAZZOTTI, 2008: 42.

<sup>56</sup> VAILLANT, 2010: 4.

pedagógica acontecida em contexto escolar. Não no sentido de somente se recolherem dados, mas antes com o intuito de se adaptarem os recursos facultados por tal teoria às diferentes problemáticas próprias daquele campo. As representações sociais, por sua vez, devem ser estudadas e analisadas de acordo com os momentos e ambientes particulares, onde aqueles agentes, incluídos num espaço social, institucional e cultural mais amplo, podem manifestar particulares conhecimentos e condutas<sup>57</sup>.

### 2.1.3. As representações sociais sobre a História e o seu ensino

As representações sociais sobre a História emergem como materiais simbólicos disponibilizados, transformados em significados partilhados e mantidos no seio das interações acontecidas entre os membros de um grupo. São, pois, imagens contextuais e que, sendo informalmente aceites pela opinião pública, contribuem para a definição da identidade coletiva de uma nação e, até mesmo, para a mobilização de agendas políticas.

Efetivamente, aquelas representações vão cumprindo funções de categorização, sustentando uma perceção mais positiva do grupo de pertença, de legitimação de mitos e ideologias, de definição de modelos de heróis e vilões, dotando uma qualquer sociedade de figuras e estórias do passado, repletas de simbolismo, ao mesmo tempo que prescrevem a ideia de continuidade daquele grupo. De alguma forma, a História permite que se moldem «comunidades imaginadas» e tais conceções construídas, que atravessam gerações, fundamentam cada uma das diferentes nacionalidades e marcam a relação com os outros povos e, ainda, a reação face a aspetos atuais da política internacional<sup>58</sup>.

Aquelas representações sociais cumprem, assim, uma dimensão descritiva, porque referem os eventos e as personagens com uma participação tida como relevante na História de uma nação<sup>59</sup>; uma dimensão constitutiva, pelo que conferem estatuto e posição aos grupos, definem direitos e obrigações, legitimam aspetos políticos e sociais; e uma dimensão prescritiva, porque, mais do que memórias coletivas ou perceções partilhadas, estabilizam regras, valores, códigos morais, leis<sup>60</sup>.

Não se assumem somente como categorias cognitivas, tomando ainda a forma de narrativas históricas nacionais, partilhadas entre a população, que permitem difundir e ratificar particulares visões do passado e formas de atuar no presente<sup>61</sup>. As representações sociais concretizam-se, deste modo, como relatos que destacam elementos da memória conjunta e que branqueiam outros, feitos de uma linguagem descritiva, repletos de sentidos que são, também, emocionais. A História afirma-se, então, como componente inevitável de um relato que promove a identidade nacional de um grupo, ao contribuir para justificar a sua

<sup>57</sup> JODELET, 2011.

<sup>58</sup> LIU, HILTON, 2005; LIU, SIBLEY, 2015; PÁEZ, LIU, 2010.

<sup>59</sup> LIU, SIBLEY, 2015.

<sup>60</sup> LIU, HILTON, 2005.

<sup>61</sup> SÁIZ SERRANO, BARCA, 2019.

soberania e autodeterminação, refletindo-se dinamicamente nas ações encetadas pelos seus membros<sup>62</sup>.

De facto, «la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia»<sup>63</sup>. Consequentemente, as imagens sobre a História perfilhadas pelos sujeitos não dependem apenas das suas habilidades intelectuais, mas também dos contextos onde as mesmas acontecem e das crenças do senso comum defendidas<sup>64</sup>. Cada um transporta consigo conceções sociais, ideologias, elaborações individuais sobre a sociedade, depois, ainda, saberes disciplinares, numa conjugação de diferentes formas epistémicas e diferentes racionalidades que podem ser utilizadas separadamente. Por um lado, os sujeitos podem olhar para a História pela lente das representações sociais, como ator social, pensando «dentro do grupo» e adquirindo uma dimensão identitária e afetiva a partir de uma memória coletiva que é histórica; por outro lado, podem interpretar essa mesma História distanciando-se dos saberes quotidianos partilhados, alcançando uma forma mais sofisticada de raciocínio, como sujeito epistémico.

Liu e Hilton<sup>65</sup>, por exemplo, evidenciaram, na sua pesquisa, que as conceções sobre a História têm tido um contributo significativo para a construção, manutenção ou mudança da identidade dos sujeitos e que são tais significados, elaborados coletivamente e assentes na seletividade, que influenciam a perceção de outras realidades étnicas e supranacionais.

Já de acordo com outros estudos de Liu e seus colaboradores<sup>66</sup>, sobre as representações sociais relativas à História mundial em diferentes sociedades, são algumas as ideias consensuais construídas: o presente ganha relevância face ao passado mais distante; os acontecimentos políticos e de guerra, assim como a nomeação de particulares personalidades e eventos destacam-se; a História da Europa sobrepõe-se a uma História etnocêntrica e as nações ocidentais controlam a riqueza, o poder e os recursos do mundo; desvaloriza-se a evolução da ciência, da tecnologia e do comércio. Há, assim, de forma generalizada, uma memória coletiva que não é de paz e de prosperidade<sup>67</sup> e cujo horizonte temporal não ultrapassa, maioritariamente, os últimos 100 anos.

Particularmente sobre as situações de guerra e conflito, o trabalho de Páez e Liu<sup>68</sup> destacou a construção de representações sobre a História com uma função motivadora para a ação coletiva, numa quase defesa da nação necessária contra os inimigos históricos, que até justifica os conflitos atuais. São, assim, imagens construídas com base em sentimentos de ódio e que surgem como uma espécie de ritual para manter vivos os traumas do passado, mas que

---

<sup>62</sup> LIU, HILTON, 2005; LIU, SIBLEY, 2015.

<sup>63</sup> FERRO, 1990.

<sup>64</sup> CASTORINA, 2005.

<sup>65</sup> LIU, HILTON, 2005.

<sup>66</sup> LIU *et al.*, 2005, 2012.

<sup>67</sup> LIU, SIBLEY, 2015.

<sup>68</sup> PÁEZ, LIU, 2010.

se sustentam numa seleção condicionada que esconde os episódios mais vergonhosos de um povo e que relembra os seus mártires e heróis<sup>69</sup>. De algum modo, contribuem para intensificar os processos de identificação com o grupo de pertença de cada um, num claro estímulo aos nacionalismos, sendo progressivamente mantidas quando encaixam nos valores culturais dominantes, quando são relevantes para guiar questões sociais do presente ou quando são suportadas por atos institucionais e informais de reforço da superioridade de um coletivo face a outros.

No panorama latino-americano, Carretero e Kriger<sup>70</sup> procuraram estudar o processo de construção e manutenção das crenças identitárias de carácter nacional por parte de alunos argentinos, ao longo da escolaridade obrigatória, a partir das efemérides do país também celebradas no contexto escolar. E, de facto, mais do que uma formação histórica disciplinar, aqueles estudantes apreendem os mitos fundacionais da nação, que se incorporam como experiência identitária própria, e é assim que constroem uma identidade nacional hegemónica, por via de elementos simbólicos e procedimentos que incitam a adesão emocional.

De um modo mais generalizado e transversal, é na escola, enquanto espaço institucional mediador, que os indivíduos são envolvidos em atos coletivos de recordação. Em simultâneo, eles próprios chegam ao contexto escolar com representações sobre a História, construídas no seu quotidiano, e, em parte, estimuladas pelos diálogos interpessoais diários, pelos meios de comunicação social, pelas interpelações formais à memória coletiva. Imagens, nem sempre bem delineadas, de acontecimentos e/ou personalidades com impacto coletivo, sobretudo pela sua relevância emocional, que chegam aos indivíduos, particularmente aos alunos, já «prontas» e por imposição de uma ideologia dominante ou pela condição definida no interior de uma estrutura social<sup>71</sup>.

Assim, emergem concepções gerais sobre o mundo social e histórico, muitas vezes resistentes à mudança, marcadas até por alguma carga afetiva e pela personalização dos fenómenos históricos. Os fatores pessoais e intencionais adquirem, desta forma, uma hegemonia na compreensão histórica<sup>72</sup>. No mesmo espaço escolar convivem, então, saberes vários em situações que podem ser de competição ou de contradição. No entanto, ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, o acesso a uma compreensão histórica significativa acontece quando os aspetos cognitivo-disciplinares não são deixados ao acaso em detrimento das dimensões valorativa e identitária<sup>73</sup>. É necessário, para tal, que o professor de História procure saber o que os estudantes já sabem, o que têm a dizer sobre determinado assunto, para que os mesmos entendam que as suas representações são relevantes e o ponto de partida para uma aprendizagem mais ampla e significativa e para conceptualizações mais elaboradas<sup>74</sup>.

---

<sup>69</sup> BAR-TAL, 2007.

<sup>70</sup> CARRETERO, KRIGER, 2006, 2011.

<sup>71</sup> MOSCOVICI, 2001; PÁEZ, LIU, 2010.

<sup>72</sup> CASTORINA, 2005, 2010.

<sup>73</sup> CARRETERO, KRIGER, 2011.

<sup>74</sup> BARCA, 2006b, 2015.

As ideias tácitas dos alunos, baseadas nas epistemologias do quotidiano, sobre os conhecimentos substantivos ou a natureza do saber histórico, poderão orientar a formulação de questões desafiadoras. Será possível, desta forma, favorecer mais do que meras análises estereotipadas sobre um passado distante e sem sentido para os mais jovens. Ideias «mais poderosas» podem, antes, surgir como uma reformulação ou um aprofundamento das conceções sobre os problemas da vida humana<sup>75</sup>. Contudo, aquelas representações serão apenas o ponto de partida. Porque, de acordo com Wineburg<sup>76</sup>, o pensamento histórico tem de ser informado pelos cânones disciplinares da evidência e, também, pelas regras da argumentação. Neste sentido, mais do que um expositor ou gestor do diálogo, o professor investigador-social torna-se capaz:

*de contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas, mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor, por vezes encarada em função de interesses particulares, exclusivistas e mesquinhos, outras vezes entendida como sentido humano, ou mesmo até, planetário<sup>77</sup>.*

Na sala de aula, a reconstrução do passado tem de contemplar o reconhecimento dos vários factos e não apenas daqueles que se referem a um grupo particular. O ensino da História precisa de se assumir como mais do que a exaltação dos heróis nacionais, mitificados, e o esquecimento dos outros, muitas vezes vítimas; não se sustentando no reforço de representações promotoras de conflitos, se o grupo de pertença é só imaginado como sofredor, mas, noutra sentença, tentando humanizar aqueles que não se incluem no «nós»<sup>78</sup>. A conceção e interpretação do passado não pode acontecer, pois, em função do presente vivido por cada um, ao mesmo tempo que a aprendizagem não pode cingir-se a glórias ou traumas seleccionados, porque, assim, somente se favorece aquela visão positiva, até romântica, das guerras e inconsciente dos males subjacentes a tais conflitos<sup>79</sup>.

Transversalmente a diferentes realidades nacionais e níveis de ensino, estudos concretizados<sup>80</sup> revelaram que, enquanto disciplina escolar, a História é representada pelos alunos como um conhecimento estático do passado, particularmente das grandes estruturas organizacionais políticas, sem relação com o seu quotidiano presente. Emerge, além disso, como uma conceção assente nas perspetivas nacionais, ou nacionalistas, que se reconhece como contributiva para a formação identitária de cada um, mas que não alcança a dimensão global; e como uma perceção limitada das razões que distinguem as formas de crer, pensar e atuar das

<sup>75</sup> BARCA, 2007a, 2019.

<sup>76</sup> WINEBURG, 2007.

<sup>77</sup> BARCA, 2007b: 64-65.

<sup>78</sup> PÁEZ *et al.*, 2008; GAGO, 2018.

<sup>79</sup> CARRETERO, 2017.

<sup>80</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; BARTON, 2010a; FUENTES MORENO, 2004; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018; HAYDN, HARRIS, 2009.

gentes do passado em relação às do presente. No seio de outras disciplinas estudadas na escola, apresenta-se, aos olhos dos estudantes, como mais interessante do que útil, porque, na prática, a utilização daquele conhecimento enciclopédico limita-se à possibilidade de um diálogo culto ou de uma participação bem-sucedida num concurso televisivo, ao exercício de uma profissão ou ao reconhecimento das lições do passado para o presente<sup>81</sup>.

De forma mais notória, as representações construídas pelos alunos sobre a História como disciplina existente na escola surgem inerentes às experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas na sala de aula<sup>82</sup>. Essas imagens elaboradas dependem, pois, das práticas adotadas pelo professor: das suas explicações e da capacidade de adaptação às motivações de cada turma, ensinando uma História interessante e relevante para o quotidiano; dos recursos utilizados e das atividades propostas, potenciadores, ou não, de uma aprendizagem ativa; para além das suas estratégias de interação e gestão do grupo.

Não obstante, e genericamente, as percepções dos diferentes estudantes ainda tendem a ser aquelas que associam a História a uma didática tradicional e expositiva; ao papel preponderante do professor; à passividade dos alunos, que somente recebem e memorizam informação factual acabada<sup>83</sup>. As mesmas são, também, condicionadas pelo destaque governativo, mediático e institucional que é conferido às diferentes disciplinas e que se reflete, em alguns contextos, na (sobre)valorização das áreas das ciências exatas e tecnológicas, restando pouco tempo aos docentes das ciências sociais para promoverem, junto dos alunos, uma compreensão mais significativa, por exemplo, da natureza da disciplina de História, dos aspetos inerentes à cidadania, à identidade ou à alfabetização política.

As atitudes mais positivas dos estudantes face à História e ao seu papel na escola derivam, então, de uma representação das aulas daquela disciplina como um espaço onde os saberes são discutidos e não apenas lidos no manual ou ouvidos da voz do professor, as atividades e os materiais vão-se diversificando, as questões morais e as experiências individuais do passado e do presente, que suscitam interesse, são contempladas no processo de ensino e de aprendizagem e, de forma abrangente e aberta, estudam-se perspectivas locais, nacionais e globais<sup>84</sup>.

A História é «muitas coisas»<sup>85</sup>, porque, na verdade, aquela que o aluno mobiliza é diferente da que foi ensinada pelo professor, que, por sua vez, se distingue da História que decisores políticos ou investigadores académicos definiram. Detetar e entender esta especificidade é fundamental para que possamos perceber, também, que a aprendizagem histórica é um processo que não se confina às quatro paredes de uma sala de aula. As dificuldades e as potencialidades inerentes ao ensino da História ultrapassam a estreita relação entre professores e alunos ou entre alunos e manuais escolares, e envolvem, ainda, os contextos sociais e culturais

---

<sup>81</sup> GAGO, 2018.

<sup>82</sup> GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018.

<sup>83</sup> BARTON, 2010a; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018.

<sup>84</sup> BARCA, 2019; BARTON, 2010a; GAGO, 2018.

<sup>85</sup> CHAPMAN, 2011.

onde os sujeitos estão inseridos, os conhecimentos e as opiniões que circulam entre os membros da sua família, no grupo de pares ou noutra qualquer instituição frequentada e nos meios de comunicação social.

Na sociedade de hoje, caracterizada por atuações predefinidas, modelos culturais e sociais que se sobrepõem ao individual, preconceitos que condenam a diferença, «a História é sobretudo um somatório de tempos curtos, imediatos, memorizáveis para a posteridade»<sup>86</sup>. Como tal, para os alunos, as interpretações históricas adquirem contornos de realismo ingénuo, caracterizadas pelas representações partilhadas de um passado de significado fixo ou de explicações tidas como mais significativas do que outras. Quando chegam à sala de aula, os estudantes são, muitas vezes, o exemplo de um «saber sem conhecer», assumindo uma representação estereotipada do passado e da memória coletiva, sem que se torne explícito o uso da dimensão temporal, o estabelecimento de nexos causais ou a perspetiva moral<sup>87</sup>.

Contudo, a História não é ficção, nem especulação, nem um discurso de senso comum e, por isso, o aluno tem de adquirir ferramentas para a compreensão crítica do funcionamento do mundo, tem de aprender a pensar historicamente<sup>88</sup>. Por outras palavras, o aluno tem de se tornar capaz de interpretar várias fontes, de comunicar de diferentes formas, de selecionar e analisar pontos de vista, de questionar as representações tidas como hegemónicas, mas, muitas vezes, pouco corretas.

As interpretações do passado têm, assim, de ser estudadas como mais do que ilustrativas imagens desse passado<sup>89</sup>, antes como teorias, explicações plurais, propostas para explicitar particulares questões ou problemas de um pretérito também diverso. Efetivamente, a aprendizagem histórica não pode, somente, confirmar as formas de pensar que os alunos perfilham quando chegam à escola. Tem de permitir a desconstrução dessas perspetivas construídas, às vezes, tacitamente, expandir o saber conceptual individual, promover a importância da argumentação e, dessa forma, a tomada de decisão face às disposições que fazem as normas atuantes. Tem, ainda, de proporcionar uma forma de literacia histórica<sup>90</sup>, de sentido relacional, prospetivo, utilitário e, enquanto pretexto para o crescimento intelectual, a autonomia pessoal e a solidariedade cívica de cada um<sup>91</sup>.

A prática de ensino da História precisa de se orientar numa direção particular, e porventura:

*transformar um quadro conceptual inicial (tácito e, por vezes, preconceituoso) num outro mais sofisticado, onde ideias mais substantivas, conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de um outro Humano<sup>92</sup>.*

<sup>86</sup> ALVES, 2016: 13.

<sup>87</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>88</sup> BARCA, 2015; SEIXAS, MORTON, 2013; WINEBURG, 2001.

<sup>89</sup> LEE, SHEMILT, 2004.

<sup>90</sup> LEE, 2016.

<sup>91</sup> ALVES, 2001.

<sup>92</sup> ALVES, 2016: 14.

A aprendizagem da História, que se pretende significativa e questionadora, implica, então, que os alunos «superen sus concepciones de sentido común»<sup>93</sup>, ou seja, que vivenciem a transformação daquelas num conhecimento social útil para a sua vida de estudantes e de cidadãos conscientes do papel que a sociedade global lhes reserva<sup>94</sup>. Desta forma, a História pode ser entendida como um «nexo significativo» entre passado, presente e futuro, e não como apenas algo «que foi»<sup>95</sup>. E, ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem histórica pode mesmo assumir-se como um «processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e o conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento ao modo genético»<sup>96</sup>, isto é, um fenómeno evolutivo de mudança estrutural na consciência histórica, pelo aumento qualitativo de experiências e da subjetividade na interpretação da lembrança histórica.

É fundamental, de facto, numa perspetiva crítica do ensino, que os alunos se possam assumir como agentes sociais e que participem em diversas práticas e interações comunicativas. Como tal, no contexto educativo, não podemos deixar de reconhecer que eles «elaboram ideias pessoais sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente e durante sua vida escolar»<sup>97</sup> e que da forma como hoje se utilizar a História dependerá o exercício da cidadania daqueles alunos no mundo (de hoje e) de amanhã<sup>98</sup>.

## 2.2. PENSAMENTO HISTÓRICO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E COMPETÊNCIA NARRATIVA

### 2.2.1. Desenvolvimento do pensamento histórico: conhecimentos substantivos e conceitos de «segunda ordem»

A História não se completa num pensamento distante e que não tem conexão com a realidade e a vida presente (e, até, com certo horizonte de expectativa). Não fornece uma cópia do passado, apenas descrevendo aquilo que se passou, ou um desfilar de reis e uma enumeração de revoluções e batalhas. Esta tendência oriunda do positivismo de tipo *rankeano* pulula, hoje, tão-só no seio do senso comum. Saber História é, pelo contrário, mais do que isso. É desenvolver um pensamento histórico ou, por outras palavras, é construir conhecimentos sobre o passado, próprios a serem utilizados, para se pensar e compreender a realidade social, tomando consciência da relevância intrínseca de tal representação para o uso prático e pessoal numa sociedade concreta.

O conhecimento histórico antes de surgir como a simples transmissão de um passado imutável e irrepitível pelas páginas de um qualquer manual ou pela voz firme de alguém, deve,

<sup>93</sup> CARRETERO, CASTORINA, LEVINAS, 2013.

<sup>94</sup> ALVES, 2001.

<sup>95</sup> RÜSEN, 2010a.

<sup>96</sup> RÜSEN, 2010a: 75.

<sup>97</sup> CASTORINA, 2010: 163.

<sup>98</sup> ALVES, 2001.

promovendo o desenvolvimento de competências de indagação e argumentação, favorecer uma mais ampla compreensão, diacrónica e multiperspetivada, do mundo. As habilidades cognitivas aprimoradas emergem, assim, como a base significativa para que seja possível lidar com a complexidade e a incerteza inerentes ao passado e, depois, explicar os fenómenos históricos ou mesmo para uma essencial participação ativa, refletida e crítica nas sociedades democráticas atuais, onde circulam inúmeras interpretações e conceções elaboradas<sup>99</sup>.

A compreensão histórica, ao invés de um ato natural ou intuitivo, é, de outro modo, um processo criativo que os historiadores concretizam para interpretar fontes do passado e redigir narrativas históricas<sup>100</sup>. Aqueles historiadores analisam e interpretam o passado e o presente, utilizando diversos procedimentos de recolha e compreensão dos dados proporcionados por uma ação humana diversa ao longo do tempo. Como tal, localizam fontes, identificam contextos, analisam intenções, justapõem entendimentos, de forma a encontrarem interpretações possíveis para os acontecimentos ou a reconhecerem perspetivas que podem ser divergentes e eventuais<sup>101</sup>.

Portanto, o conhecimento histórico não se faz apenas de resultados provisórios e revisáveis, mas inclui ainda os procedimentos seguidos para alcançar tais perceções. Apresenta, pois, dois componentes distintos: por um lado, surgem os conhecimentos substantivos, aqueles que se referem a conceitos, datas e acontecimentos históricos concretos e que permitem representar o passado; por outro lado, destacam-se os conceitos metodológicos (ou de «segunda ordem») sob a forma de capacidades e competências de carácter estratégico, que organizam e explicam os conhecimentos substantivos e permitem responder a questões históricas ou entender tempos vários de forma mais ampla. De alguma forma, relacionam-se com a prática do historiador e a habilidade de pensar historicamente, incluindo a busca, a seleção e a análise de fontes, a empatia ou o reconhecimento da (multi)perspetiva histórica<sup>102</sup>.

Efetivamente, a compreensão histórica pressupõe o desenvolvimento de processos de pensamento, específicos e complexos, fundamentais para a interpretação dos conteúdos factuais, a partir de estratégias próprias da disciplina de História e capazes de ocasionar uma aproximação àquela que é prática de um historiador<sup>103</sup>.

De uma outra forma, a aprendizagem das particulares competências para considerar o passado, e que permitem ir além da mera acumulação de conhecimentos memorizados, subjaz, pois, à construção de um pensamento que, segundo diferentes autores, se pode apelidar de histórico<sup>104</sup>. Porque, implicitamente, os sujeitos vivenciam a oportunidade de compreender conceitos metodológicos quando aprendem a História substantiva, se assumirem um

---

<sup>99</sup> CHAPMAN, 2016; VANSLEDRIGHT, 2004, 2009, 2011.

<sup>100</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>101</sup> WINEBURG, 2001.

<sup>102</sup> VANSLEDRIGHT, 2014.

<sup>103</sup> GÓMEZ CARRASCO, ORTUÑO MOLINA, MOLINA PUCHE, 2014.

<sup>104</sup> LÉVESQUE, 2008, 2011; RÜSEN, 2005; SEIXAS, 2004.

papel ativo na investigação da mesma, na análise das diferentes interpretações elaboradas se forem contemplados os saberes com os quais contactam diariamente e as ideias preconcebidas sobre a História<sup>105</sup>.

De facto, a conciliação entre conhecimentos substantivos e conceitos «de segunda ordem» permite que o entendimento da História não se esgote num «cânone de dados para conservar e transmitir para a próxima geração»<sup>106</sup>, mas que seja, de forma mais significativa, um caminho para a construção de competências para se pensar historicamente diferentes contextos. Talvez porque a «história são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias» e, como não são independentes um do outro, «há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias»<sup>107</sup>.

Tal ideia de um pensamento histórico (*historical thinking*) perfilhado pelos sujeitos tem vindo a ser estudada, ao longo do tempo, em distintos locais do mundo e, de alguma forma, também associada a uma necessidade de inovação e renovação educativas no âmbito do ensino e da aprendizagem da História.

No Reino Unido, ainda na culturalmente agitada década de 70 do século XX, Peter Lee e Alaric Dickinson<sup>108</sup> foram responsáveis pelo principiar das reflexões sobre o que atualmente apelidamos, sem quaisquer constrangimentos, de Educação Histórica, editando a obra *History Teaching and Historical Understanding*. Já durante os anos 80, os mesmos autores juntaram-se a Peter Rogers<sup>109</sup> e acrescentaram à discussão iniciada mais um trabalho — *Learning History* —, desta vez tomando em particular atenção a dimensão da aprendizagem da História. Na mesma época, Shemilt concluiu que o conhecimento histórico racional pressupõe um entendimento de potencialidades e limitações das fontes primárias enquanto evidências para a reconstrução do passado e, ainda, que são práticas essenciais, inerentes às explicações históricas, o reconhecimento de causas e conseqüências, de processos de continuidade e mudança e de similitudes ou diferenças entre tempos e realidades. Assim, emergiu a conceção de pensamento histórico intrinsecamente relacionado com «certain key concepts considered as crucial for the understanding of the historical investigation's nature [...]: proof, empathy, causality, continuity and change»<sup>110</sup>.

Mais tarde, nos finais daquele século e inícios do seguinte, a investigação sobre o pensamento histórico recebeu um novo impulso, pelas pesquisas de Dickinson, Ashby e Lee<sup>111</sup>, daqueles dois últimos<sup>112</sup> ou, ainda, de Arthur Chapman<sup>113</sup>, e aos anteriores juntaram-se os

<sup>105</sup> LEE, 2004.

<sup>106</sup> VON BORRIES, 2016: 175.

<sup>107</sup> VON BORRIES, 2016: 179.

<sup>108</sup> LEE, DICKINSON, 1978.

<sup>109</sup> LEE, DICKINSON, ROGERS, 1984.

<sup>110</sup> SHELILT, 1980: 28.

<sup>111</sup> LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996.

<sup>112</sup> LEE, ASHBY, 2000.

<sup>113</sup> CHAPMAN, 2011.

novos conceitos de relevância e relatos (*accounts*). Todos, no conjunto, foram incluídos numa nova nomenclatura: conceitos de «segunda ordem», distintos dos conhecimentos substantivos (ou de «primeira ordem»), e associados a uma argumentação histórica que se pretende fundamentada e refletida.

Nos Estados Unidos da América, a partir da década de 90 do século XX, autores como Wineburg<sup>114</sup>, Vansledright<sup>115</sup> ou Reisman<sup>116</sup> começaram a refletir sobre a importância de um pensamento contextualizado, ou seja, a «capacidad de superar la perspectiva del presente e interpretar el significado de las fuentes considerando [...] aspectos claves de su contexto»<sup>117</sup>. Numa perspetiva apelidada de *reading like a historian*, consideraram uma aproximação da ação do historiador à leitura e interpretação histórica de fontes várias, por parte de um qualquer sujeito, ou mesmo dos alunos na aula de História. Porque o olhar para as fontes implica, nas diferentes circunstâncias, uma seleção, a contextualização do conteúdo ou o confronto de perspetivas várias e, conseqüentemente, um aprimoramento daquele que é o pensamento histórico assumido por cada um. Desenvolvem-se, assim, as habilidades para pensar, ler, escrever e argumentar historicamente, talvez enquanto manifestações de uma alfabetização histórica.

Do contexto canadiano, além dos trabalhos de Stéphane Lévesque<sup>118</sup>, reveladores da natureza e dos componentes do pensar historicamente, foi o trabalho investigativo de Peter Seixas<sup>119</sup>, por vezes com Tom Morton<sup>120</sup>, que mais se evidenciou na apresentação de um modelo de pensamento histórico. Este contemplou seis conceitos que estruturam aquele idiossincrático pensar, emergentes da relação, fundamental, complexa e que se quer compreender, estabelecida entre passado e presente.

Os «the big six historical thinking concepts» são, então, a relevância histórica (uma significância atribuída às personalidades e/ou acontecimentos selecionados perante uma infinidade de factos, que varia entre grupos e muda ao longo do tempo); as evidências (interpretadas para a obtenção de provas), a continuidade/mudança (descrição de permanências/transformações históricas, utilizando a noção temporal de forma adequada), a causalidade (explicação multifacetada dos fenómenos, a partir de uma rede complexa de relações de causa e consequência), a empatia (mais do que um fenómeno, uma habilidade para compreender as razões e ações de indivíduos que viveram uma realidade e um tempo diferentes do presente) e a dimensão ética da História (a realização de um juízo ético, explícito ou implícito, sobre os acontecimentos e as atuações).

Ainda segundo o investigador canadiano, o ensino da História deve acontecer em torno desse «pensar historicamente» e, por isso, a sua intencionalidade precisa de assentar no

---

<sup>114</sup> WINEBURG, 1991a, 2001.

<sup>115</sup> VANSLEDRIGHT, 2004.

<sup>116</sup> REISMAN, 2012.

<sup>117</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 54.

<sup>118</sup> LÉVESQUE, 2008, 2011.

<sup>119</sup> SEIXAS, 2004, 2005, 2012.

<sup>120</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

aprimoramento progressivo, por parte dos sujeitos, da capacidade de manusear os conceitos que o organizam. O modelo de pensamento histórico por si assumido surgiu, assim, com o intuito de ser compreendido por professores e alunos, além de permitir a exploração de problemas epistemológicos e ontológicos da História<sup>121</sup>.

O panorama investigativo português, sobre as especificidades do pensamento histórico, beneficiou dos trabalhos de Isabel Barca, Marília Gago ou Glória Solé relativos às ideias de alunos, em diferentes níveis de ensino, enquadradas no âmbito dos conceitos metodológicos e da consciência histórica<sup>122</sup> ou das narrativas da História nacional e mundial de jovens portugueses ou de outros países de expressão portuguesa<sup>123</sup>. Sob uma outra autoria, tem sido enriquecido pelas reflexões de Luís Alberto Alves<sup>124</sup> sobre formas possíveis de se fomentar a sofisticação do pensamento histórico dos sujeitos e, também assim, favorecerem-se horizontes mais amplos de uma compreensão histórica que relacione o ontem, o hoje e eventuais cenários do amanhã.

Em Espanha, Gómez Carrasco, Ortuño Molina e Molina Puche<sup>125</sup> apresentaram reflexões várias sobre os processos de pensamento complexos e inerentes à compreensão, entendendo que o pensar historicamente tem de ser desenvolvido em contexto escolar, mesmo que as atuações subjacentes ao ensino e à aprendizagem sejam condicionadas pelo modo como se vai construindo o conhecimento em História. E esta última perceção é também sublinhada por autores como Sáiz Serrano e López Facal<sup>126</sup>, quando, nos seus estudos, constataam que a mitificação de determinadas personalidades históricas ou os estereótipos patrióticos que impregnam os relatos históricos mais divulgados no quotidiano dificultam, de modo significativo, o desenvolvimento de competências históricas.

De forma complementar, mas no contexto latino-americano, Mario Carretero e seus colaboradores<sup>127</sup> defenderam, de forma evidente, o ensino da História como um contributo relevante para a construção do pensamento histórico dos sujeitos, mas segundo a perspetiva de uma aprendizagem de competências de interpretação do passado, mais do que de conhecimentos factuais a memorizar, enquanto Cerri e Amézola<sup>128</sup> procuraram acrescentar novos dados alusivos ao desenvolvimento da consciência histórica de jovens estudantes e à sua relação com as práticas de ensino dos saberes históricos encetadas naquela mesma realidade escolar intercultural.

Numa sociedade dinâmica como aquela onde vivemos em pleno século XXI, os sujeitos, estudantes ainda, devem aprender a selecionar e organizar informação, a pensar e argumentar, a ir além das escolhas óbvias, a assumir posições críticas, pessoais, fundamentadas.

---

<sup>121</sup> SEIXAS, 2017.

<sup>122</sup> BARCA, 2007b, 2009; BARCA, GAGO, 2001; BARCA, SOLÉ, 2012.

<sup>123</sup> BARCA, SCHMIDT, 2013.

<sup>124</sup> ALVES, 2001, 2016.

<sup>125</sup> GÓMEZ CARRASCO, ORTUÑO MOLINA, MOLINA PUCHE, 2014.

<sup>126</sup> SÁIZ SERRANO, LÓPEZ FACAL, 2015.

<sup>127</sup> CARRETERO, BERGER, GREVER, *eds.*, 2017.

<sup>128</sup> CERRI, AMÉZOLA, 2007.

O desenvolvimento do pensamento histórico é, para e por isso, fundamental: «if not to establish total and definite “truth” then certainly to move beyond the view that “anything goes” and towards an understanding of how the validity of claim about the past can be assessed»<sup>129</sup>. Este é, no entanto, um processo complexo e que exige aos docentes um sólido conhecimento sobre o pensamento e a compreensão histórica, as particularidades subjacentes à aprendizagem da disciplina, os marcadores de progressão cognitiva<sup>130</sup>, sendo aqueles profissionais os mais bem posicionados para reconhecerem de que modo os seus alunos podem, e conseguem, desenvolver o seu raciocínio no âmbito da História<sup>131</sup>.

Deste modo, o ensino e a aprendizagem da História acontecerão com contornos de maior pertinência se, de facto, proporcionarem o desenvolvimento de destrezas e princípios cognitivos que permitem compreender e explicar o passado, além do presente em curso e de um futuro ainda em esboço. Porque, no final, sem o conhecimento histórico, uma forma de ver o mundo que permite a orientação no tempo, as ideias dos indivíduos em relação às diferentes questões da Humanidade tendem a limitar-se ao aqui e ao agora<sup>132</sup>. De acordo com Martineau<sup>133</sup>, portanto, o ensino da História deve ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, para que os indivíduos se tornem capazes de analisar tempos diferentes e de imaginar futuros alternativos perante a evolução dos problemas sociais coevos.

Todavia, várias investigações evidenciam que ainda não se extinguiram, definitivamente, aquelas tradições e rotinas escolares que, em relação à História, são pautadas pela reprodução acrítica, nas narrativas dos estudantes, de conteúdos históricos explícitos sob a forma de um relato nacional e eurocêntrico do já acontecido. Ou mostram, também, que os currículos prescritos e as situações de avaliação que parecem querer reduzir o pensamento histórico a um conjunto de estratégias de leitura de uma narrativa pré-feita<sup>134</sup> continuam a ser presença contemporânea.

Face a um ensino massificado, sobrevalorizam-se os dados memorizáveis, porque mais rápidos de lecionar, e uma avaliação das aprendizagens cuja finalidade primeira é valorar a aquisição de conhecimentos substantivos, por via do instrumento privilegiado que é o teste escrito<sup>135</sup>. Os factos recordados permitem, efetivamente, evidenciar uma faceta da consciência histórica individual, mas sem serem capazes de, em simultâneo, clarificar o modo como tal competência se desenvolve e é utilizada para fins da vida quotidiana, ou seja, como as operações mentais estratégicas vão sendo desenvolvidas e mobilizadas pelos sujeitos aprendentes<sup>136</sup>.

---

<sup>129</sup> CHAPMAN, 2016: 2-3.

<sup>130</sup> VANSLEDRIGHT, 2014.

<sup>131</sup> REISMAN, 2012.

<sup>132</sup> LEE, 2016.

<sup>133</sup> MARTINEAU, 2002.

<sup>134</sup> REISMAN, 2012.

<sup>135</sup> GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ, 2015; PERRENOUD, 2008.

<sup>136</sup> ERCIKAN, SEIXAS, 2015; VANSLEDRIGHT, 2014.

Além disso, uma avaliação que se centra, preferencialmente, no objeto a ser conhecido, e não no sujeito que conhece, promovendo a regurgitação leviana de informação factual e negligenciando potencialidades cognitivas latentes, tende a condicionar o aprimoramento de competências que otimizam o pensamento histórico, como a análise, a interpretação, a reflexão ou a argumentação<sup>137</sup>.

Assim, Peter Seixas e Tom Morton<sup>138</sup>, por exemplo, surgiram como defensores de provas de avaliação, nas diferentes realidades escolares, que contemplem os elementos próprios do pensamento histórico, conferindo-se uma dimensão mais aberta aos testes e um maior peso valorativo aos conteúdos procedimentais. Os alunos poderão, pois, construir as suas narrativas pessoais, mobilizando os diferentes conceitos de «segunda ordem» e explicar os processos históricos com base numa argumentação individual<sup>139</sup>.

Ou, por sua vez, Vansledright<sup>140</sup> apresentou, como possibilidade para avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, o exemplo de provas mais exigentes do ponto de vista cognitivo, isto é, que incluíssem questões pontuadas diferentemente e cujas respostas se tivessem de sustentar em distintas competências inerentes ao uso de evidências várias do passado. Ainda para este autor, é fundamental que qualquer docente assegure a validade ecológica das atividades de avaliação, isto é, que ocasione momentos explícitos durante os quais os alunos possam aprender, com significado, os saberes que, depois, serão avaliados.

Neste sentido, porventura, será necessário, cada vez mais, considerar, na sala de aula de História, estratégias de trabalho, também avaliativas, que favoreçam a mobilização não só do saber narrativo factual, mas também das destrezas próprias do pensamento histórico, reiterando-se um processo de avaliação que não dicotomiza conteúdos e competências<sup>141</sup>. As várias atividades concretizadas no contexto escolar precisam, pois, de emergir como oportunidades para os estudantes refletirem sobre questões históricas fundamentais, situando-se num tempo e espaço particulares e constatando que sobre um mesmo facto histórico cada relato analisado pode conter uma perspectiva distinta<sup>142</sup>. Porque, com efeito, o pensar historicamente não se divide em partes e é, antes, um ato completo que, a partir de opções intencionais e fundamentadas, pode ser ensinado e avaliado.

### 2.2.2. Consciência histórica e competência narrativa

O conceito de consciência histórica, que nasceu na primeira metade do século XX, no âmbito da teoria e da epistemologia da História e de outras Ciências Sociais<sup>143</sup>, alcançou o campo da investigação sobre Educação Histórica na década de 1970 e acabou por ocupar um lugar

<sup>137</sup> GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ, 2015.

<sup>138</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>139</sup> LÉVESQUE, 2011.

<sup>140</sup> VANSLEDRIGHT, 2014.

<sup>141</sup> ERCIKAN, SEIXAS, 2015.

<sup>142</sup> BARCA, 2019; VAN DRIE, VAN BOXTEL, 2007.

<sup>143</sup> KÖLB, STRAUB, 2001.

destacado nas pesquisas de autores como Rösen<sup>144</sup>, Seixas<sup>145</sup>, Lee<sup>146</sup> e, em Portugal, Barca<sup>147</sup>, entre outros.

Segundo Rösen, a consciência histórica pode ser entendida como:

*an operation of human intellection rendering present actuality intelligible while fashioning its future perspectives. Historical consciousness deals with the past qua experience; it reveals to us the web of temporal change within which our lives are caught up, and (at least indirectly) the future perspectives toward which that change is flowing*<sup>148</sup>.

Efetivamente, a consciência histórica diz respeito à capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos indivíduos, sem que se menosprezem os valores e a dimensão ética inerente aos acontecimentos que decorrem num particular ambiente social e cultural. É, para Heller<sup>149</sup> e Rösen<sup>150</sup>, uma das condições de existência do pensamento, mais do que uma meta, transversal a diferentes períodos da História, regiões ou culturas, classes sociais, sujeitos mais ou menos capazes de uma reflexão histórica ou social. O desenvolvimento daquela consciência é, por isso, um fenómeno quotidiano, mundano e inerente à condição humana, porque se sustenta na necessidade de atribuição de um significado perante um fluxo que não é controlável.

Rösen<sup>151</sup> estabelece, então, uma tipologia funcional quádrupla que estrutura a consciência histórica ou, por outras palavras, o tipo de argumentos que se manejam na reflexão histórica sobre o passado. Assim, numa síntese dos traços característicos de cada tipo de consciência histórica esquematizados por aquele autor alemão, é possível enunciar o seguinte:

- tipo tradicional — as origens, trazidas pela História à memória, impõem-se às condições contemporâneas da vida, com os sistemas de valores a assumirem uma validade atemporal; permanecem os princípios e modelos que empiricamente produzem a ordem, sendo as tradições indispensáveis para a orientação na vida prática; as formas de comunicação instituem um entendimento originário, definindo a «unidade» dos grupos;
- tipo exemplar — tal como Tucídides afirmou, «a história, pelos casos do passado, torna-nos sábios para sempre»; prevalecem, assim, as regras e os exemplos como lição e essenciais para a orientação; são, aqui, as normas que apresentam uma validade atemporal e a identidade histórica define-se pelo recurso aos princípios estabelecidos; a experiência ensina sempre alguma coisa;

---

<sup>144</sup> RÜSEN, 2004.

<sup>145</sup> SEIXAS, 2004.

<sup>146</sup> LEE, 2004.

<sup>147</sup> BARCA, 2006b, 2007b, 2015, 2019.

<sup>148</sup> RÜSEN, 2005: 25.

<sup>149</sup> HELLER, 1993.

<sup>150</sup> RÜSEN, 2001, 2010a.

<sup>151</sup> RÜSEN, 2010a.

- tipo crítico — as experiências e as circunstâncias atuais são interpretadas de forma alternativa, numa rutura com a continuidade; desconstroem-se os significados e a linguagem, rompendo-se com categorias e conceitos-chave; os valores são relativos e os sujeitos são capazes de moldar culturalmente o seu tempo, mas considerando os outros; o discurso histórico é renovado e, a partir dos contraexemplos, critica-se ideologicamente a moral tradicional;
- tipo ontogenético — o tempo é percebido como qualidade das formas de vida humanas, assumindo-se a inevitabilidade da mudança e o carácter transitório das circunstâncias; o presente surge como transição dinâmica entre o acontecido e o futuro, sendo a identidade histórica definida nessa encruzilhada de tempos e factos; o pensamento histórico é, assim, marcado pelo «progresso», «desenvolvimento», «evolução» e evidenciado nas expressões linguísticas usadas; a identidade consolida-se no reconhecimento da alteridade, sendo possível a individualidade afirmar-se na interação com outros que têm valores e pontos de vista distintos.

Relativamente ao desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, ainda o mesmo autor<sup>152</sup> defende a existência de uma sequência lógica, e natural, sendo cada um daqueles tipos definidos condição prévia para a assunção dos seguintes, no caso de estes se desenvolverem efetivamente. Assim, o ponto de partida será sempre uma consciência histórica de tipo tradicional. Em simultâneo, são tipologias de complexidade progressiva, o que se associa ao aumento da experiência e do entendimento individual relativamente à dimensão temporal e suas especificidades, à significância histórica, às características do domínio social e, até mesmo, a uma evolução da identidade histórica perfilhada.

De acordo com pesquisas concretizadas, os tipos tradicional e exemplar são, de uma forma geral, os mais frequentes entre os sujeitos de uma qualquer sociedade, por oposição aos tipos crítico e ontogenético, por razões que se associam, porventura, a um desenvolvimento intelectual humano que, só de modo progressivo, evolui no sentido de capacidades mais complexas. Também no que concerne ao ensino da História, o tipo tradicional é tido como o mais fácil de aprender, o exemplar é aquele que predomina nos currículos escolares, e os tipos crítico e ontogenético, por sua vez, são aqueles que requerem maior empenho na compreensão por parte de alunos e professores. Ainda assim, para os mais jovens, paulatinamente se tem considerado que o trabalho em História deve permitir a interpretação da mudança temporal subjacente a uma ideia de desenvolvimento, relacionando-se o passado com o presente e o presente com o passado, além de tais tempos com o futuro, numa síntese capaz de evidenciar as similitudes básicas nas formas de vida humana e as diferenças inerentes a circunstâncias distintas<sup>153</sup>.

---

<sup>152</sup> RÜSEN, 2005.

<sup>153</sup> RÜSEN, 2012.

De uma outra forma, neste âmbito, é também possível destacar os trabalhos dirigidos por Peter Seixas<sup>154</sup>, no Centre for the Study of Historical Consciousness, com o principal objetivo de promover uma competência histórica crítica para o século XXI. Desde logo, aquele investigador optou pela adoção de uma definição mais inclusiva e complexa de consciência histórica, entendida como:

*individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future*<sup>155</sup>.

Ao mesmo tempo, procurou estabelecer relações particulares entre as especificidades do modelo de pensamento histórico que perfilhou e os quatro tipos de consciência histórica propostos por Rüsen. Porque a base que dá forma a tal modelo, apresenta-se quase como diferentes problemas, tensões, dificuldades que exigem compreensão, mediação, acomodação e, conseqüentemente, a competência progressiva para se negociarem soluções significativas para os mesmos.

A relação entre o *historical thinking* e os tipos de consciência histórica associa-se, porventura, a uma relevância histórica que vai sendo entendida pela inclusão, implícita ou explícita, do significado de uma ação ou personalidade numa narrativa mais ampla; à utilização de fontes primárias que permitem indagar as relações entre passado e presente ou entre a disciplina de História e o quotidiano; à mudança/continuidade que não é pressuposto subjacente, mas que se vai reconhecendo como questão fundamental sobre o que mudou e o que permaneceu; à causalidade que implica a constatação das condições de cada momento histórico; à empatia e dimensão ética que se têm de fazer de um confronto matizado entre diferenças que enquadram ações, sentimentos ou emoções em tempos distintos<sup>156</sup>.

Já no contexto da investigação britânica, um novo impulso emergiu, nos anos 90 do século passado, com o projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14), dirigido por Lee, Ashby e Dickinson<sup>157</sup>, sobre os conceitos de segunda ordem e as suas relações com a consciência histórica, além de uma conexão conseqüente estabelecida com as perspetivas de Rüsen.

Aqueles investigadores, portanto, procuraram analisar, em contexto de sala de aula, os progressos de aprendizagem histórica dos jovens alunos da faixa etária em estudo, recorrendo a conceitos como prova, explicação causal, empatia e relatos (*accounts*), criando, ainda, materiais curriculares para o ensino da História. No final, Lee<sup>158</sup> concluiu que sem trabalhar com a tipologia *rüseniana*, que considerou pouco precisa, é possível oferecer uma particular linha de

<sup>154</sup> SEIXAS, 2004, 2005.

<sup>155</sup> SEIXAS, 2004: 10.

<sup>156</sup> SEIXAS, 2017.

<sup>157</sup> LEE, ASHBY, DICKINSON, 2004.

<sup>158</sup> LEE, 2004.

reflexão sobre o desenvolvimento das ideias dos estudantes acerca da História, também enquanto ponto de partida para futuras análises. De forma genérica, quando pensamos historicamente, o mundo deverá parecer diferente. Nesse sentido, segundo o mesmo autor<sup>159</sup>, a História é uma parte cognitivamente transformadora da educação e, como tal, só bem-sucedida quando permite que olhemos para o mundo dessa forma. Saber alguma coisa sobre História será, então, estar consciente, tendo em conta fatores cognitivos e culturais, de que o passado interfere na sociedade atual, e aplicar tal entendimento, a par dos conhecimentos substantivos do passado, numa orientação no tempo. O enfoque direciona-se, assim, para a compreensão, pelos alunos, da natureza da História, mas sem que se negligencie a construção de um quadro substantivo coerente e aberto. Deste modo, proporciona-se uma mais ampla análise crítica do mundo, enquanto consciência histórica avançada, sustentando-se positivamente as necessidades de orientação temporal.

Inspirando-se nos trabalhos de Peter Lee ou Jörn Rüsen, em Portugal, a investigadora Isabel Barca tem desenvolvido diversas pesquisas sobre a consciência histórica de estudantes portugueses e, também, de outros países de expressão portuguesa. Assim, procurou analisar as ideias dos jovens portugueses, no final da escolaridade obrigatória, sobre a História contemporânea e as suas dimensões privilegiadas; as relações entre a disciplina e a orientação pessoal e social no tempo; e os usos quotidianos da História percebidos<sup>160</sup>. Ou, mais tarde, atendeu às produções dos estudantes no sentido de estudar a História de Portugal contada, definindo padrões conceptuais quanto à estrutura narrativa, aos marcadores históricos ou às personagens contempladas<sup>161</sup>. E ampliou, depois, esta investigação, dando forma a estudos comparativos transnacionais sobre as narrativas e a consciência histórica de jovens portugueses, brasileiros e cabo-verdianos<sup>162</sup>.

Nos seus trabalhos, aquela investigadora tem optado, de forma repetida, pela construção de narrativas por parte dos participantes. Na perspetiva de Isabel Barca<sup>163</sup>, tais relatos permitem alcançar indicadores referentes às identidades dos alunos, que se relacionam com a consciência histórica de cada um, além de surgirem como indícios significativos para o ensino da História, contribuindo positivamente para a construção da orientação temporal dos mais jovens. Nesses mesmos relatos, toma como ideal a evidência de uma consciência histórica de tipo ontogenético, sendo aquele que melhor equipa cognitivamente os indivíduos para enfrentar os desafios e problemas do século XXI, sobretudo porque o passado é, neste sentido, encarado como fonte para a compreensão significativa de um mundo que hoje se faz de permanências e mudanças complexas<sup>164</sup>.

---

<sup>159</sup> LEE, 2016.

<sup>160</sup> BARCA, 2006a.

<sup>161</sup> BARCA, 2007b.

<sup>162</sup> BARCA, 2007b; BARCA, SCHMIDT, 2013.

<sup>163</sup> BARCA, 2015.

<sup>164</sup> BARCA, 2007b.

Com efeito, segundo Rüsen, a forma linguística através da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação temporal é a narrativa. O mesmo autor defende, então, que o modo de materializar as especificidades da consciência histórica é a competência narrativa, que define como:

*the ability of human consciousness to carry out procedures which make sense of the past, effecting a temporal orientation in present practical life by means of the recollection of past actuality*<sup>165</sup>.

Genericamente, uma narrativa será o relato de uma história com forma, conteúdo e função, mais do que a simples constatação do acontecido. Um relato no qual a sequência dos acontecimentos é marcada por relações de causalidade, por motivações inerentes, pela sua contextualização num determinado tempo e num particular espaço. É, pois, mais do que uma listagem de eventos históricos, quando se pretende «conferir sentido» ao passado, ao presente e até ao futuro.

Desde as últimas décadas do século XX, o «xiro narrativo» nas Ciências Sociais<sup>166</sup> tem ocasionado um incremento significativo da investigação associada às narrativas, à memória e à identidade, enquanto âmbitos de trabalho interdisciplinar e que permitem relacionar a Psicologia<sup>167</sup>, a História<sup>168</sup> e a Educação Histórica<sup>169</sup>.

No que concerne às narrativas históricas, Rüsen<sup>170</sup> identifica três características das mesmas: a) estão ligadas ao domínio da memória, uma vez que mobilizam a experiência do passado que está ali gravada, naqueles arquivos, diferenciando-a do presente; b) organizam a unidade interna das três dimensões do tempo — passado, presente, futuro — e, desta forma, a vivência do passado assume-se como relevante para a vida presente e influencia, ainda, a configuração do futuro; c) servem para a construção da identidade dos seus autores e leitores, que, por meio das narrativas, são capazes de entender a sua própria permanência face à mudança temporal. Deste modo, «historical narration has the general function of orienting practical life in time by mobilizing the memory of temporal experience, by developing a concept of continuity and by stabilizing identity»<sup>171</sup>.

De alguma forma, o ser humano, organizado em grupos ou comunidades, confirma a sua existência também através das narrativas que conta sobre «quem é, de onde vem, para onde vai» e de uma memória coletiva que dá forma àqueles relatos na vida social do dia a dia<sup>172</sup>. Ler, ouvir, entendê-las, enquanto interpretações históricas, permite pensar criticamente sobre as diferentes formas como, ao longo dos séculos, os grupos humanos encararam o

<sup>165</sup> RÜSEN, 2005: 26.

<sup>166</sup> REISMAN, 2012.

<sup>167</sup> BRUNER, 2004.

<sup>168</sup> RICOEUR, 1999; RÜSEN, 2005.

<sup>169</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; RÜSEN, 2010a; STEARNS, SEIXAS, WINEBURG, 2000.

<sup>170</sup> RÜSEN, 2005.

<sup>171</sup> RÜSEN, 2005: 12.

<sup>172</sup> LOWENTHAL, 2015.

tempo, a passagem do mesmo, as transformações à sua volta. Por outras palavras, permite a construção de um conhecimento sólido sobre «o que aconteceu, onde, quando e por que razão» no passado, numa perspetiva temporal de orientação na vida prática atual pelo ato de narrar materializada<sup>173</sup>.

Esta função inerente à narrativa histórica pode ser desenvolvida de quatro formas diferentes: tradicional, exemplar, crítica e ontogenética, novamente segundo a perspetiva de Jörn Rüsen<sup>174</sup>, e numa caracterização que se cruza, de modo inevitável, com os tipos de consciência histórica:

- tipo tradicional — a memória das origens permite a construção das formas de vida atuais; há, nestes relatos, uma continuidade evidente na permanência, ao longo do tempo, das práticas e dos valores tradicionais; a identidade de cada um constrói-se a partir daqueles padrões culturais estabelecidos previamente, e que se manifestam em histórias e mitos perfilhados; o tempo parece, assim, imutável;
- tipo exemplar — evidencia a aplicação de regras gerais de conduta assente na memória de casos acontecidos; ao longo do tempo, em sistemas de vida que se vão alterando, aqueles princípios parecem continuar válidos; a identidade ganha forma pela assunção de normas resultantes de uma generalização decorrente de experiências já vividas; a extensão espacial é, então, a característica do tempo em tais narrativas;
- tipo crítico — o passado e o presente são problematizados com base na memória de desvios ocorridos; as ideias prévias de continuidade entre tempos diferentes são questionadas e, nestes textos redigidos, salienta-se uma identidade construída a partir da rejeição de padrões culturais impostos; deste modo, o tempo surge como objeto de julgamento, emergindo diferenças entre o acontecido e a realidade atual;
- tipo ontogenético — estas narrativas retratam a transformação necessária das formas de vida numa determinada realidade; os sujeitos surgem integrados num processo temporal dinâmico, que se faz de mudanças nos modos de vida, no sentido do desenvolvimento e de uma mais estável permanência daquele seu grupo ao longo do tempo; a identidade mostra-se construída a partir da mediação entre o que vai permanecendo e o que muda de facto, num particular contexto real; há, nestas redações, um relato temporalizado e que reflete uma adaptação individual para o entendimento das mudanças temporais ocorridas.

No contexto escolar, de uma forma geral, são as narrativas de tipo tradicional que proliferam, porque tidas como mais simples de redigir, seguindo-se os relatos de tipo exemplar, marca dos conteúdos históricos ensinados e aprendidos nas salas de aula e, portanto, rapidamente adotados pelos estudantes. Por sua vez, os tipos crítico e ontogenético afirmam-se como

---

<sup>173</sup> RÜSEN, 2005.

<sup>174</sup> RÜSEN, 2005, 2010a.

mais exigentes, quer para alunos quer para professores, e, como tal, menos recorrentes nas redações surgidas.

É notório, hoje, que diferentes estudos têm vindo a ser encetados com base em tal assunto, todavia, este modelo de tipologias narrativas parece oferecer, ainda, outras possibilidades de investigação experimental. Rösen<sup>175</sup>, por exemplo, salienta a relação entre aquele modelo, que combina elementos essenciais da competência narrativa e diferentes estádios de desenvolvimento, e o entendimento da aprendizagem histórica, mas considera que se pode ir mais além, estudando de forma ampla a ligação existente entre a estrutura das narrativas escritas e a idade ou nível de ensino dos autores. Por outro lado, considera que pode ser viável uma análise que cruze os tipos de narrativas elencados e as características da aprendizagem moral dos sujeitos, aprofundando-se, assim, tal componente da consciência histórica. Isto porque, na sua opinião, qualquer discussão referente aos valores e raciocínio moral pode, naturalmente, relacionar-se com as dimensões da aprendizagem e da consciência histórica.

Sob um outro olhar, mas ainda no que diz respeito à História e às narrativas históricas, entende-se que, como noutros domínios da sua vida, o ser humano dispõe de um «esquema narrativo mental» que influencia a compreensão dos relatos lidos, ouvidos ou construídos. Sobretudo porque os alunos fazem-se acompanhar de conhecimentos prévios sobre o passado e estruturam esse saber, sob a forma de narrativas, com o intuito de lhe conferir sentido. Este contacto com a estrutura narrativa, desde muito cedo, facilita a sua utilização e análise numa aula de História, contudo pode também condicionar ou distorcer a aprendizagem histórica, se se negligenciar o facto de um relato ser uma construção intencional, marcada por decisões individuais sobre o seu começo, os traços característicos das personagens, as causas e consequências de um acontecimento, o seu término.

A narrativa histórica é, de facto, somente uma ferramenta, com algumas inclusões e outras tantas omissões, que, deste modo, medeia o nosso acesso ao passado:

*This kind of narrative may have had the advantage of helping us understand, at least in part, the actions of those who held political, legal, and economic power in society, but it had the distinct disadvantage of providing little insight into the lives of the majority of the population*<sup>176</sup>.

Pese embora aquela ideia anterior, a leitura e a escrita de narrativas, no seio da aprendizagem da História, surge como uma estratégia essencial para a compreensão histórica, por parte de um aluno que se quer, de acordo com as premissas construtivistas, que assuma um papel ativo na construção do seu saber.

Por sua vez, como prática da escrita individual, a narrativa não deixa de ser, também, a consubstanciação de um código organizado de signos com significado e, por isso, promotora do desenvolvimento de competências relacionadas com a mobilização da língua materna,

<sup>175</sup> RÜSEN, 2005.

<sup>176</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004: 137.

nomeadamente o conhecimento dos vocábulos e a sua utilização em estruturas sintáticas corretas. E aprimora, ainda, a capacidade de conferir sequência lógica aos factos selecionados (encadeamento temporal e causal), o uso intencional de determinadas expressões ou ideias, o sentido de ordem e de coerência textual.

Além disso, assume-se como um meio para, através do saber histórico, se pensar sobre os outros, aquilo que foi já dito ou escrito, o que se passou e por que razão, «l'écriture de l'histoire par les élèves est pour eux un outil au service de la construction du savoir historique quand elle les conduit à penser historiquement»<sup>177</sup>. Adquire, pois, um outro significado, quando se constata que os alunos vivenciam a oportunidade de construir e comunicarem relatos válidos do passado, sem que se sustentem no uso arbitrário de quaisquer evidências disponíveis<sup>178</sup> e procurem, pelo contrário, conferir realidade a frases factuais singulares e apropriar-se, gradualmente, das mensagens históricas transmitidas.

Por sua vez, numa perspetiva subjacente à teoria das representações sociais, Liu e Hilton<sup>179</sup> têm insistido no papel destacado que as narrativas históricas cumprem na construção da identidade dos grupos sociais, nas suas relações internas e externas desenhadas e na articulação dos valores e normas das diferentes sociedades. Porventura, porque se torna cada vez mais perceptível que as histórias que contamos e escutamos contribuem para uma definição de nós mesmos e das interações que estabelecemos com os outros:

*History provides us with narratives that tell us who we are, where we came from and where we should be going. It defines a trajectory which helps construct the essence of a group's identity, how it relates to other groups, and ascertains what its options are for facing present challenges. A group's representation of its history will condition its sense of what it was is, can and should be, and is thus central to the construction of its identity, norms and values*<sup>180</sup>.

### 2.2.3. Identidades nacionais, Educação Histórica e cidadania democrática

#### 2.2.3.1. Identidades nacionais e narrativas históricas

Inevitavelmente, no mundo social, cada sujeito socorre-se de «estratégias simbólicas de apresentação e representação»<sup>181</sup> para se classificar a si e aos outros. Tal como já foi analisado no capítulo anterior, as representações assumem uma função de preservação e simultânea justificação da diferenciação social, podendo, por isso, ocasionar uma relação entre grupos distintos, cada um com a sua racionalidade e respetivos limites, caracterizada pelos estereótipos, pela discriminação e pela distância.

---

<sup>177</sup> CARIU, 2012: 19.

<sup>178</sup> LEE, 2016.

<sup>179</sup> LIU, HILTON, 2005.

<sup>180</sup> LIU, HILTON, 2005: 537.

<sup>181</sup> BOURDIEU, 1996: 115.

São as valorações identitárias dos indivíduos que, de alguma forma, se tomam como ponto de partida para que particulares significados sejam atribuídos ao passado histórico. De facto, como nos sintetiza Sáiz Serrano<sup>182</sup>, sobre as identidades nacionais e os nacionalismos, evidenciam-se três visões distintas: a visão instrumentalista, de meados do século XX, sendo a ideia da identidade nacional tida como uma invenção artificial e inerente a interesses políticos; a perspetiva do senso comum, para quem a identidade nacional é, num ponto de vista romântico e essencialista, um conjunto de características vinculadas naturalmente aos indivíduos e não o resultado de uma construção contextualizada; mais consensual a nível académico, o paradigma modernista e construtivista que reconhece a identidade nacional como uma construção individual e coletiva, acontecida em determinados contextos históricos, políticos e culturais e mediante a intervenção de diferentes agentes de socialização.

A identidade nacional é, em parte, um produto cultural, alimentado pelas vivências quotidianas, que se sustenta em símbolos criados, como as efemérides, os feriados ou os monumentos. E estes configuram «una mirada inicial y afectiva que es previa a la enseñanza de la historia e incluso a la alfabetización»<sup>183</sup> que, inevitavelmente, intervém na aprendizagem histórica proporcionada, desde idades precoces, aos sujeitos numa qualquer comunidade.

A História pode, se assim for entendido, reforçar as identidades nacionais num jogo de identificação, projeção e simbolização, quando dá a conhecer as genealogias e os fundadores, justifica pertenças e domínios, desenha ou retrata as diferenças face aos outros e as semelhanças com aqueles que pertencem ao «nós», e se converte num conjunto de ideias que, de uma forma básica, delimitam o pensamento. Veja-se, a título de exemplo, o conteúdo do discurso do presidente da República portuguesa, Marcelo Rebelo de Sousa, proferido no dia 10 de junho de 2016, aquando do convencionado Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas:

*Portugal é o seu povo. Ele não vacila, não trai, não se conforma, não desiste. [...] Assim, ao longo dos séculos, se foi construindo a identidade nacional. [...] Foi o seu sangue que mais correu desde a conquista do território com Afonso Henriques. [...] Foi o povo que não se vergou durante 60 anos, até chegar o 1.º de dezembro de 1640. [...] Foi o povo que na instauração da República sonhou, lutou e persistiu na busca de um país melhor. Foram os soldados de Portugal que resgataram, com o povo e para nós, a honra, e deram sentido à palavra liberdade. O povo, sempre o povo, a lutar por Portugal.*

Uma manifestação de um contributo popular para a construção do nacionalismo. Neste caso, «banal»<sup>184</sup> ou «quotidiano»<sup>185</sup>, porque desta forma alcança-se a identificação com uma nação que se apresenta como uma comunidade política partilhada e representada por aquele Estado democrático.

---

<sup>182</sup> SÁIZ SERRANO, 2015.

<sup>183</sup> CARRETERO, KRIGER, 2006: 163.

<sup>184</sup> BILLIG, 2014.

<sup>185</sup> EDENSOR, 2002.

É incontornável o facto de os contextos escolares estarem integrados em nações específicas e de, efetivamente, a História escolar desempenhar um papel na construção das identidades nacionais:

*la nación es una idea, un sentimiento, no es una realidad material; es una realidad político-ideológica que se ha desarrollado desde el siglo XIX [...] y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esa idea*<sup>186</sup>.

O ensino da História surgido no final do século XIX conduzia-se, então, por intenções identitárias, associadas à legitimação do passado constitutivo das nações e à construção de identidades coletivas essenciais para se consolidar uma só<sup>187</sup>. Como tal, as narrativas históricas utilizadas sustentavam essa intencionalidade e, fazendo referência a «our country's history», influenciavam a compreensão e a análise concretizadas pelos alunos relativamente às informações sobre o passado<sup>188</sup>. A visão epistemológica face à História afirmou-se, assim, fechada, única, inequívoca; os pontos de vista distintos dificilmente se entendiam; os relatos não oficiais colocavam-se de parte.

Já nos anos 60 do século passado, a influência das Ciências Sociais refletiu-se nos programas escolares de tal disciplina que, de alguma forma, passaram a perspetivar uma compreensão crítica do passado e da sua relação com o presente e o futuro. Todavia, os estudos que continuam a realizar-se parecem dar conta de uma função identitária subjacente à História que, nos dias de hoje, se vai mantendo, em várias realidades, ainda que de modo mais subtil<sup>189</sup>.

De facto, tanto nas narrativas oficiais como naquelas que são produzidas pelos alunos nas escolas, prevalecem tópicos identitários e estereotipados que retratam uma memória coletiva que tende a enaltecer o valor dos fundadores mitificados e dos heróis da nação<sup>190</sup>. Parece procurar-se, desta forma, um ensino da História que proporcione a definição exata de identidade nacional ao invés de ocasionar, por via de múltiplas narrativas estudadas, a discussão sobre o eventual significado do conceito<sup>191</sup>. Nos contextos escolares, então, emerge um relato simples e linear do passado, sustentando a ideia da nação como uma comunidade imaginada e promovendo a aproximação identitária dos alunos, repetidamente de forma anacrónica, à realidade política atual. Quase como se a História se pudesse resumir a uma descrição acrítica do acontecido, pronta a ser transmitida aquando do processo de ensino e de aprendizagem.

Um tipo de narrativa particular que emerge, enquanto unidade de análise para o atual pensamento científico e social, é a *narrativa mestra nacional* ou *nuclear*. E são diferentes os autores que apresentam uma eventual explicitação alusiva a tais narrativas históricas nacionais.

<sup>186</sup> LÓPEZ FACAL, 2012: 32.

<sup>187</sup> BERGER, 2012; CARRETERO, 2017; LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015b.

<sup>188</sup> VANSLEDRIGHT, 2008.

<sup>189</sup> CARRETERO, KRIGER, 2006; SÁIZ SERRANO, BARCA, 2019.

<sup>190</sup> GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ, 2017.

<sup>191</sup> LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015b.

Wertsch<sup>192</sup> refere-se a artefactos culturais, feitos de conteúdos selecionados de acordo com particulares objetivos e que, por isso, configuram o modo como o passado é representado e entendido; Rösen<sup>193</sup> reconhece-as como instrumentos repletos de elementos emocionais e identitários, organizadores do conhecimento; para Heller<sup>194</sup>, por sua vez, são padrões de interpretação geral com a função de conferir sentido ao passado, presente e futuro de uma comunidade; segundo Carretero e Van Alphen<sup>195</sup>, de forma breve, são relatos da história própria de um país; Sáiz Serrano<sup>196</sup> entende-as como metarrelatos que fixam a história oficial de cada nação de forma teleológica; e López Rodríguez<sup>197</sup> sublinha o facto de serem narrativas fechadas que procuram definir uma linha clara do passado ao futuro, sendo a nação o protagonista permanente.

De uma forma genérica, e aglutinando as diferentes perspetivas enunciadas, as narrativas mestras nacionais ou nucleares caracterizam-se, não raras vezes, pela recuperação acrítica de atuações de personalidades e de eventos históricos, pela dimensão romântica e de valorização das ações do próprio grupo em detrimento dos demais, pelas fundamentações essencialistas e não históricas, condicionando, pois, a forma como os sujeitos interpretam o passado<sup>198</sup>. São relatos contados que favorecem com maior significado a construção de uma identidade nacional partilhada do que o desenvolvimento de um pensamento assente na criticidade e reflexividade.

No entanto, são estas narrativas que têm definido os contornos dos discursos nacionalistas dos estados-nação europeus e que, de alguma forma, surgem plasmados nos currículos escolares da disciplina de História. Desde o século XIX a esta parte, influenciam, pela sua quase omnipresença, os usos públicos da História, tanto no âmbito educativo, como na realidade informal, e neste último caso pela sua presença nos meios de comunicação de massas e nas manifestações artísticas, como a televisão, os jornais, a pintura ou a literatura<sup>199</sup>. Na contemporaneidade, podemos afirmar que uma nação é uma narração, granjeando as suas representações uma evidente popularidade nas plurais vias de comunicação social.

Tais relatos de uma comunidade, desde os primórdios até à atualidade, enquanto formato oficial da história de um estado-nação, emergem como narrativas que se aproximam significativamente daquelas que subjazem a religiões, classes ou etnias e com as quais até estabelecem ligações ou vínculos<sup>200</sup>. De acordo com alguns autores<sup>201</sup>, podem identificar-se certos traços característicos e distintivos das narrativas mestras nacionais:

---

<sup>192</sup> WERTSCH, 2002.

<sup>193</sup> RÜSEN, 2004.

<sup>194</sup> HELLER, 2006.

<sup>195</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

<sup>196</sup> SÁIZ SERRANO, 2015.

<sup>197</sup> LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015a.

<sup>198</sup> VANSLEDRIGHT, 2008.

<sup>199</sup> SÁIZ SERRANO, 2015.

<sup>200</sup> BERGER, 2012; SÁIZ SERRANO, 2015.

<sup>201</sup> CARRETERO, 2017; LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015a.

- a) O sujeito histórico define-se numa lógica de inclusão-exclusão; assim, sobressai uma categorização inventada que distingue o «nós», de características positivas, dos «outros», de características negativas.
- b) As personagens e os acontecimentos históricos são apresentados como mitos ou heróis, mais do que com características historiográficas.
- c) Os processos históricos são simplificados por via de explicações monocausais, resumindo-se à conquista da liberdade e do território.
- d) As orientações morais são básicas, legitimando-se os atos de violência e as decisões políticas inerentes de uma comunidade nacional, porque se pressupõe um direito essencialista sobre um determinado território.
- e) A conceção romântica da nação e dos cidadãos, encarados como entidades políticas preexistentes, com uma natureza eterna, atemporal.

Estas características retratam, de alguma forma, a representação do conceito de identidade nacional nas narrativas nucleares, assim como os elementos emocionais e os juízos morais que incluem. Aquele conceito tem, então, uma presença indiscutível nos relatos, assumindo uma dimensão essencial<sup>202</sup>. Por outras palavras, contam-se os factos acontecidos ao longo do tempo, sendo a nação o protagonista sempre presente. E face àquela entidade permanente, os habitantes de um país são detentores de uma essência identitária, destacando-se a identidade nacional como um elemento natural do ser humano. Há, pois, um vínculo que se pode estabelecer entre passado, atualidade e futuro, permitindo-se um processo de identificação entre o leitor de hoje e os protagonistas de ontem, que sublinha, portanto, uma «timeless national identity»<sup>203</sup>.

Alguns estudos já concretizados neste âmbito, nomeadamente com estudantes portugueses e brasileiros<sup>204</sup> ou russos<sup>205</sup>, destacam uma identidade nacional positiva, de confiança na evolução histórica do seu país. Mas se os jovens russos, nas suas narrativas, associam o progresso do país ao triunfo sobre os inimigos estrangeiros, os portugueses veiculam uma perspetiva progressista inerente ao triunfo sobre forças internas, particularmente as da ditadura salazarista<sup>206</sup>, distanciando-se de uma identidade nacional que exclusivamente se constrói por oposição a forças exteriores.

No contexto canadiano, por sua vez, Lévesque e os seus colaboradores<sup>207</sup> concluíram que os jovens estudantes que mais se identificam com o grupo interno franco-ontariano evidenciam uma visão narrativa do passado mais estruturada e orientada de acordo com a memória coletiva partilhada, mobilizando núcleos de enunciação básicos, como personalidades e mitos fundadores da região francesa de Ontário.

<sup>202</sup> LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015a.

<sup>203</sup> CARRETERO, 2017.

<sup>204</sup> BARCA, 2007b; BARCA, SCHMIDT, 2013; SCHMIDT, 2008.

<sup>205</sup> WERTSCH, 2002.

<sup>206</sup> BARCA, SCHMIDT, 2013.

<sup>207</sup> LÉVESQUE, CROTEAU, GANI, 2015.

Nos Estados Unidos, Alridge<sup>208</sup> observou que, não raras vezes, a História retratada pelos alunos é simplista e unidirecional, porque somente associada aos «grandes homens» que conduziram o país ao ideal de progresso e civilização, camuflando-se os aspetos mais controversos. Quase como se a História não tivesse de ser contextualizada e relacionada com a atuação de diferentes grupos sociais, antes meramente usada para a defesa da superioridade moral da própria nação<sup>209</sup>. Para os alunos norte-americanos, a finalidade primeira, e talvez única, da História é uma aprendizagem profunda sobre a sua origem individual e a da sociedade na qual estão imiscuídos, exaltando-se a «nossa nação» como meio para a formação e desenvolvimento de uma real identidade nacional<sup>210</sup>. Aqueles estudantes conhecem a derrota europeia face à expansão norte-americana, a origem política do país ou o impacto quotidiano de alterações tecnológicas ali iniciadas, contudo não mostram um saber detalhado e completo sobre os vários acontecimentos decorrentes de tais aspetos mais genéricos<sup>211</sup>. Há, acima de tudo, uma História que é sobre «nós», os norte-americanos, que se constrói desde a família de cada um até à realidade nacional.

Na Irlanda do Norte, de um outro modo, os alunos reconhecem a História como um veículo para que possam aprender sobre a vida dos sujeitos noutros tempos e locais. Isto porque, existindo duas narrativas internas em conflito, pois construídas ou pelos unionistas ou pelos nacionalistas, prevalece uma disciplina que aborda a cronologia, a antiguidade, os aspetos sociais e que evita sugerir uma qualquer identificação com a História representada<sup>212</sup>.

As diferentes narrativas nacionais emergem, assim, como um reflexo do processo subjetivo que é intrínseco à identificação<sup>213</sup> e influenciam de forma significativa o entendimento e a análise dos alunos face à informação sobre o passado. De um modo transversal a diferentes contextos, as mensagens nucleares das narrativas dos estudantes sobre a história nacional orientam-se no sentido de uma avaliação a partir de um filtro cultural e de uma valorização dos elementos históricos que permitem interpretar e, por vezes, legitimar o presente<sup>214</sup>. São tais narrativas mestras, pois, um tipo de «schematic narrative template»<sup>215</sup>, ou seja, um conhecimento gerado e compartilhado por uma comunidade concreta que, também enquanto ferramenta social, medeia a interpretação do passado concretizada por tal grupo.

### 2.2.3.2. O caso português

Hoje, a disciplina de História no 2.º Ciclo do Ensino Básico português versa de forma praticamente total sobre o passado nacional, o que se torna ainda mais evidente quando

---

<sup>208</sup> ALRIDGE, 2006.

<sup>209</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>210</sup> BARTON, 2001.

<sup>211</sup> BARTON, 2010b.

<sup>212</sup> BARTON, 2001.

<sup>213</sup> CARRETERO, CASTORINA, LEVINAS, 2013; SÁIZ SERRANO, GÓMEZ CARRASCO, 2016.

<sup>214</sup> LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015b.

<sup>215</sup> WERTSCH, 2004.

a denominação da própria inclui, ela mesma, a palavra «Portugal». Também desta forma, a História «tem utilidade sobretudo na medida em que permite que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovam autoestima social»<sup>216</sup>.

A História escolar ainda se centra em episódios e figuras portuguesas tidas como mais significativas ou no desenvolvimento de relações de pertença<sup>217</sup>, sob a forma de um discurso maioritariamente descritivo, linear, acrítico. Não se consideram contextos mais vastos ou especificidades inerentes às diferentes dimensões da vida humana<sup>218</sup> e não se distanciam os condicionamentos curriculares para surgirem conteúdos realmente adaptados à formação de cidadãos responsáveis, justos e atuantes num mundo que conhecem<sup>219</sup>. Ou seja, vai prevalecendo uma visão tradicional da História, focada na exaltação de certos períodos e acontecimentos do passado que, em simultâneo, pululam nas representações da população e reforçam o nacionalismo banal quotidiano.

De alguma forma, «a finalidad de la historia escolar sigue más cerca de una perspectiva romántica de construcción de identidades nacionales que de una formación crítica de la ciudadanía»<sup>220</sup>. Mas talvez se pudesse considerar a disciplina segundo uma outra perspectiva e «inventariadas as metas de todas as aprendizagens, era fundamental que cada saber disciplinar identificasse qual o contributo que podia fornecer para essa formação global e conseguisse ser capaz de colocar os conteúdos específicos ao seu serviço»<sup>221</sup>.

De facto, os jovens portugueses continuam a constituir um caso ilustrativo de uma identidade retrospectiva, ou seja, uma identidade orientada para o passado e a tradição, nostálgica, marcada pelo encantamento histórico. Há um capital histórico, objetivado em monumentos ou bens arqueológicos, relatos ou estórias contadas, mapas ou imagens, que se transmite de geração em geração e que se institucionaliza sob a forma de identidade nacional<sup>222</sup>. Afirma-se, como tal, uma visão da nação portuguesa como património comum ou, por outras palavras, como uma entidade natural, unificada por uma origem, língua, história e cultura partilhadas por todos os membros daquela comunidade.

No entanto, nem todos os sujeitos portugueses têm de adotar a mesma, e única, narrativa substantiva sobre o passado. A História quer-se, antes, e nas sociedades de hoje, como um contributo para a mobilização de identidades na construção de uma narrativa abrangente, consistente e com base na argumentação racional e no respeito pela evidência<sup>223</sup>. E «a capacidade de se utilizar assim a disciplina nada tem que ver com a sua perversão. Não invade nem marginaliza a leccionação dos conteúdos, antes os coloca ao serviço de realidades intemporais»<sup>224</sup>.

<sup>216</sup> GAGO, 2018: 184.

<sup>217</sup> FÉLIX, 1998.

<sup>218</sup> BARCA, 2007b, 2015.

<sup>219</sup> ALVES, 2001.

<sup>220</sup> SÁIZ SERRANO, 2015: 40.

<sup>221</sup> ALVES, 2001: 31.

<sup>222</sup> PAIS, 1999.

<sup>223</sup> BARCA, 2007b.

<sup>224</sup> ALVES, 2001: 28.

Não é possível condicionar o acesso a um conhecimento passado — às vivências, às estórias, aos acontecimentos —, entendidos na realidade do seu tempo e que, no presente, favorecem uma interpretação mais realista e racional e o exercício de uma cidadania consciente e responsável. Neste sentido, afirmou o político e escritor português Manuel Alegre, «se as gerações mais novas deixam de saber as nossas raízes, de onde é que viemos, o que é que fizemos, e se começa a haver preconceitos para falar em certas coisas [...], começa a haver [...] uma identidade enfraquecida»<sup>225</sup>.

Contudo, o conhecimento da trama narrativa nacional não pode, para evitar tal identidade enfraquecida, adquirir contornos de simplificação ou de mitificação, e é a História que permite, com fundamentação, contar «as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências»<sup>226</sup>. Tal como afirma Barca, a identidade nacional também se constrói no seio do reconhecimento da complexidade identitária:

*uma História nacional ficará sempre amputada se não [...] atender a estruturas e a movimentações transversais nas suas várias dimensões culturais, sociais, políticas, científicas e tecnológicas — que atravessam as sociedades em qualquer tempo, é essencial para se capturarem significados genuínos de convergências, tensões e conflitos entre os seres humanos*<sup>227</sup>.

Alunos competentes, em e sobre História, tornar-se-ão sujeitos capazes de encarar, de forma racional e informada, a realidade presente e os seus problemas de diversidade identitária<sup>228</sup>; de olhar para lá dos interesses exclusivistas do seu grupo de pertença — o «nós», portugueses; de aceitar a possibilidade de diálogo intercultural com o outro em detrimento de uma ambição de supremacia; de entender o eventual fortalecimento da sua identidade pela cooperação com outras identidades.

De facto, falar de consciência histórica é falar do desenvolvimento, e reconhecimento, de diossincrasias locais, interculturais e globais que existem simultaneamente. Como assinalam Barca e Schmidt:

*se os sentidos de pertença a um dado grupo criam condições favoráveis para, à partida, atribuir mais valor e significância à História local e nacional do que à de outros povos ou mesmo à História global, o contacto cognitivo com esta ou a de outros povos cria condições para que se alarguem os horizontes de identidade do sujeito*<sup>229</sup>.

<sup>225</sup> Cf. <[http://24.sapo.pt/noticias/nacional/alegre-e-marcelo-querem-que-historia-seja-disciplina-prioritaria-no-ensino\\_20643561.html](http://24.sapo.pt/noticias/nacional/alegre-e-marcelo-querem-que-historia-seja-disciplina-prioritaria-no-ensino_20643561.html)>.

<sup>226</sup> ALVES, 2016: 20.

<sup>227</sup> BARCA, 2009: 22.

<sup>228</sup> SÁIZ SERRANO, 2015; SÁIZ SERRANO, LÓPEZ FACAL, 2015.

<sup>229</sup> BARCA, SCHMIDT, 2013: 38.

### 2.2.3.3. Educação Histórica para uma cidadania democrática

No que diz respeito às funções conferidas à História no sistema escolar, vários autores<sup>230</sup> constataram, a partir dos seus estudos, uma notória contradição. Por um lado, notam-se os objetivos de promoção de um pensamento crítico e informado no âmbito das Ciências Sociais e de desenvolvimento da consciência histórica associada a uma miríade de competências que são mais do que os conhecimentos substantivos; por outro lado, surgem os objetivos de natureza romântica, de identificação com a comunidade nacional por via da emoção, do olhar apenas positivo face ao passado e presente do grupo de pertença. Ou seja, pretende-se que os alunos, simultaneamente, «amem o seu país» e «entendam o seu passado»<sup>231</sup>. E esta coexistência de intenções, não raras vezes acontecida, ocasiona uma inequívoca desordem de raciocínio na mente dos estudantes<sup>232</sup>.

Ainda assim, investigações outras<sup>233</sup>, por sua vez, têm conseguido ocasionar um progressivo e amplo consenso sobre a ideia de que a aprendizagem histórica deve promover uma compreensão inequívoca das diferenças epistemológicas entre tempos distintos, da nação apenas como resultado de processos históricos, políticos e sociais e sem uma existência teleológica ou das diversas narrativas nacionais tão-só como ferramentas de representação que podem derivar de distintos usos e discursos alusivos ao passado.

Se desde cedo se reconhecer que os relatos históricos podem variar no modo como o seu conteúdo é perspetivado, também assim se entende, paulatinamente, a dinâmica que dá forma ao mundo onde vivemos<sup>234</sup>. É necessário investir didaticamente na História como construção, na investigação e problematização dos fenómenos históricos, numa educação para os valores<sup>235</sup>. Desta forma, assegurando que os mais jovens, desde logo, conhecem as descontinuidades, as diversas temáticas abordadas na História, as anteriores omissões, os já apelidados de marginais ou os que foram feitos ausentes, potencia-se uma ampla reflexão sobre os acontecimentos sociais do passado, as dimensões várias da Humanidade, aquilo que é o presente ou o bem comum<sup>236</sup>. Consequentemente, atua-se no sentido da formação de agentes competentes na interpretação do meio onde intervêm, isto é, de cidadãos participativos, indagadores e com interesse para lá das fronteiras do país onde vivem.

O ensino da História pode evidenciar-se, pois, como uma oportunidade para a promoção de uma educação para a cidadania ponderada, argumentativa e responsável, assim como um incentivo para o entendimento e busca do bem-estar coletivo, mundial<sup>237</sup>, até

<sup>230</sup> BARTON, 2010a; CASTORINA, 2005, 2010; WINEBURG, 2001.

<sup>231</sup> SEIXAS, 2004.

<sup>232</sup> CARRETERO, CASTORINA, LEVINAS, 2013; LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015a.

<sup>233</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; CHAPMAN, 2016; LÉVESQUE, 2011; STEARNS, SEIXAS, WINEBURG, 2000; VANSLEDRIGHT, 2008.

<sup>234</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

<sup>235</sup> GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ, 2017.

<sup>236</sup> ALVES, 2016; BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>237</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

porque «la convivencia democrática en las actuales sociedades multiculturales, mestizas, exige un educación diferente al viejo adoctrinamiento patriótico del nacionalismo romántico»<sup>238</sup>.

Aprender História tem de ser, então, entender os diferentes valores, atitudes, crenças e intenções que distinguem indivíduos, também eles diferentes, porque habitantes de um mundo cada vez mais globalizado e de sociedades marcadas pela pluralidade étnica, cultural e linguística. E este será «the starting point for mutual understanding, as well as the basis for meaningful communication»<sup>239</sup>. Porque esses valores, atitudes, crenças e intenções têm sentido e significado, são outras formas de olhar o mundo e o seu reconhecimento é fundamental enquanto compreensão histórica, mas também como via para o diálogo contemporâneo profícuo numa realidade que desejamos plural, diversa e democrática.

Poder-se-á potenciar, assim, a formação de sujeitos que aceitam a diferença e se colocam no lugar do outro, que reconhecem a multiplicidade de identidades, que entendem o direito de cada um construir a sua própria identidade e que superam os limites da ignorância<sup>240</sup>. Como tal, é nas aulas daquela disciplina que se podem preparar os sujeitos para analisarem com criticidade evidências e informações, para assumirem as suas responsabilidades, para respeitarem um mundo que é incerto, para partilharem as suas, e tomarem como legítimas outras opiniões fundamentadas sobre assuntos controversos<sup>241</sup>. Ou seja, é nas aulas de História que a formação em cidadania também pode acontecer, dotando-se os jovens estudantes das ferramentas necessárias para a compreensão da realidade onde vivem e, como tal, para uma intervenção informada e ponderada nas vivências do seu quotidiano. Paulatinamente, emergem raciocínios fundamentados e uma visão ampla do mundo real, testemunhos da sua dimensão cosmopolita ou, por outras palavras, de cidadãos formados e que reconhecem, agora, o carácter histórico de realidades e instituições e as vantagens do diálogo para a resolução de conflitos<sup>242</sup>.

A aprendizagem histórica, desta forma considerada, tem de acontecer numa perspetiva social, temporal e espacial, para que os sujeitos olhem o seu papel de cidadãos de modo contextualizado, mais além do conhecimento político atual. De facto, a História pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de desenhar a sua própria identidade, quando permite que os mesmos não sejam somente expostos à doutrinação por via de um contar subvertido<sup>243</sup> e vivenciem a oportunidade de reconhecer «alternative histories that may challenge the national history presented in school»<sup>244</sup>.

---

<sup>238</sup> ARMAS CASTRO, LÓPEZ FACAL, 2012: 89.

<sup>239</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004: 210.

<sup>240</sup> ARMAS CASTRO, LÓPEZ FACAL, 2012; GÓMEZ CARRASCO, MIRALLES MARTÍNEZ, 2017.

<sup>241</sup> ARMAS CASTRO, LÓPEZ FACAL, 2012.

<sup>242</sup> ARMAS CASTRO, LÓPEZ FACAL, 2012; BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>243</sup> ÉTHIER, LEFRANÇOIS, 2012.

<sup>244</sup> LEVSTIK, 2011: 111.

## 2.3. OS PROFESSORES E O ENSINO DA HISTÓRIA

### 2.3.1. Investigações sobre os professores de História

A nível internacional, as investigações sobre a profissionalização do ofício do professor têm surgido na sequência da evolução da realidade educativa em geral e das sociedades em particular<sup>245</sup>. Estudam-se, nomeadamente, a importância de uma formação docente que reforce as práticas reflexivas dos professores, enquanto elemento relevante para a intervenção ativa dos docentes na definição de propósitos e finalidades do seu trabalho<sup>246</sup>. Ou reflete-se sobre os contributos para a melhoria das características do processo de ensino e de aprendizagem de um profissional que investiga sobre a própria prática<sup>247</sup>. Há ainda autores, como Giroux<sup>248</sup>, que, através das suas pesquisas, optam por destacar uma visão alternativa do trabalho dos professores. Estes, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de um currículo por outros definido, podem assumir-se como intelectuais transformativos que aglutinam, na sua atuação, reflexão e pesquisa, aquando da formação de cidadãos também eles ativos e questionadores.

Por sua vez, as linhas de investigação associadas à identidade profissional docente<sup>249</sup> e às pesquisas narrativo-biográficas e histórias de vida dos professores<sup>250</sup> têm, nas últimas décadas, acrescentado reflexões várias no panorama investigativo que se direciona para a realidade dos professores.

No primeiro caso, os estudos dão conta de uma identidade profissional que se vai construindo como ação permanente e dinâmica, de acordo com as circunstâncias sociais, históricas e profissionais experienciadas, marcada de forma invariável pela dimensão pessoal de cada docente. Uma configuração de representações subjetivas sobre a profissão que também surge inerente às transformações educacionais reguladas numa perspetiva mais ampla e às culturas escolares que vão ocasionando mudanças significativas a nível individual e coletivo. Atualmente, os investigadores reconhecem uma crise que afeta aquela identidade docente construída, como resultado de alterações sociais e escolares que têm vindo a transformar o trabalho docente, a sua imagem social ou a valoração cultural de tal papel, sendo necessária, pois, a sua reconstrução, nomeadamente pela adoção de discursos alternativos<sup>251</sup>.

Uma outra linha de investigação tem evidenciado a importância da pesquisa narrativo-biográfica, enquanto modo próprio de investigar, porque as histórias de vida dos docentes, contadas na primeira pessoa, permitem compreender como cada um constrói o sentido

---

<sup>245</sup> PERRENOUD, 2002.

<sup>246</sup> ZEICHNER, 1993, 2008.

<sup>247</sup> SCHÖN, 1998.

<sup>248</sup> GIROUX, 2020.

<sup>249</sup> DAY, 2004; MARCELO GARCIA, 2011; VAILLANT, 2010.

<sup>250</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2006, 2012; BOLÍVAR BOTIA, FERNANDEZ CRUZ, MOLINA RUÍZ, 2005; GOODSON, *ed.*, 2004; GOODSON, NUMAN, 2002; LEITE, 2011.

<sup>251</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2006; DAY, 2004; NÓVOA, 2017.

daquela profissão, também revelando os significados sociais conferidos à mesma. Valoriza-se, como tal, a polifonia de uma trama narrativa que se conta de forma sequencial e que se faz de uma particular dimensão espacial e social. Sendo os docentes agentes educativos fundamentais, as suas histórias de vida são um meio para que se possam fazer visíveis, assim como para que se evidencie o seu saber, porque aquelas se vinculam ao desenvolvimento profissional feito de diferentes etapas, decisões e acontecimentos críticos, à identidade profissional subjacente a particulares estilos e ciclos de vida, às mudanças educativas experienciadas de forma idiossincrática e única<sup>252</sup>.

De facto, «las historias son siempre más grandes que nosotros»<sup>253</sup> e, como tal, tais pesquisas vão para lá do relato e fazem a sua reconstrução, a partir de categorias conceptuais, temporais ou temáticas, para a interpretação de cada história de vida singular ou de cada identidade específica e situada no tempo e no espaço<sup>254</sup>. Desta forma, outorga-se relevância e significado à corriqueira dimensão discursiva humana e confere-se importância às perspetivas biográfica e pessoal<sup>255</sup>, também relativas a um trabalho diário que se desenvolve política e socialmente. Porque se podem entender trajetos e condições que ao longo de diferentes momentos foram enformando a identidade docente ou, a partir de uma pessoal forma de ser, estar e atuar, como se vivem as mudanças no ato de ensinar quotidianamente e como se opina sobre as possibilidades para reformar, reestruturar e repensar esse ensino<sup>256</sup>.

«Si la *life-story* individualiza y personaliza, la *life-history* contextualiza y politiza»<sup>257</sup>, uma vez que a investigação no âmbito dos estudos sobre professores não preconiza uma restrição às estórias individuais, antes uma interpretação mais ampla de contextos, processos, cenários ou identidades coletivas de uma época e que, a partir do presente, também configuram identidades profissionais. Sem que se queiram emitir juízos valorativos sobre esta ou aquela identidade, mas entender, pelas palavras relatadas, formas várias de assumir uma profissão, de se relacionar com os outros e com o conhecimento, de expressar sentimentos e motivações, emoções e detalhes, de comprometer-se com projetos<sup>258</sup>.

Ainda a nível internacional, e numa perspetiva mais restrita sobre os professores de História e/ou Ciências Sociais, é possível destacar três linhas investigativas fundamentais: a) a formação académica dos professores; b) o pensamento e representações dos docentes sobre a disciplina (de História), o seu ensino e aprendizagem; c) as práticas profissionais adotadas.

No que diz respeito àquela primeira linha, destaca-se, desde logo, o trabalho do norte-americano Avery<sup>259</sup>, enquanto análise que sublinha a importância de uma formação de

---

<sup>252</sup> GOODSON, *ed.*, 2004; GOODSON, NUMAN, 2002.

<sup>253</sup> TABUCCI, 2010: 101.

<sup>254</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012; LEITE, 2011.

<sup>255</sup> GOODSON, *ed.*, 2004; GOODSON, SIKES, 2001.

<sup>256</sup> GOODSON, *ed.*, 2004.

<sup>257</sup> GOODSON, *ed.*, 2004.

<sup>258</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012; LEITE, 2011.

<sup>259</sup> AVERY, 2010.

professores de Ciências Sociais cuja finalidade coincida com o que se considera ser relevante no ensino e na aprendizagem naquele âmbito e na era da globalização. Também Armento<sup>260</sup> elaborou uma síntese do trabalho teórico e empírico relacionado com a temática, mas salvaguardando a preponderância de uma formação que favoreça significativamente o ensino, a aprendizagem e a investigação e que promova um sentido de responsabilidade profissional. Virta<sup>261</sup> apresentou uma descrição dos cursos de professores de História no contexto de um país — a Finlândia — que reconhece um amplo valor à educação para a construção da nação e para a criação da identidade nacional. O canadiano Peter Seixas e seus colegas<sup>262</sup> enquadraram-se naquela linha de investigação com uma reflexão sobre as competências fundamentais que a formação profissional terá de proporcionar aos docentes e que não se esgotam no ser capaz de ensinar uma História que é mera transmissão de uma memória social. Ainda sobre a formação de professores, é possível sublinhar as pesquisas de Barton e Levstik<sup>263</sup> e Haydn<sup>264</sup> relativas a um ensino da História que exige um professor dotado de conhecimentos amplos e profundos sobre a disciplina, e as suas práticas, e de saberes sofisticados acerca de como ensinar, para que assim se ocasionem aprendizagens significativas aos alunos. Sendo a sua formação, porém, apenas uma parte do entendimento pessoal sobre a educação, a par da personalidade de cada um, das experiências acumuladas e dos fatores institucionais vivenciados.

Por sua vez, na linha de investigação direcionada para as opiniões e concepções docentes, emerge, da realidade inglesa, a pesquisa encetada por Harris e Burn<sup>265</sup> relativamente às opiniões de docentes ingleses sobre a História incluída nos currículos escolares pelas prescrições governamentais, particularmente coincidente com a perspectiva de um ensino cronológico e assente nos conhecimentos substantivos. E no mesmo contexto, McCrum<sup>266</sup> estudara antes, na realidade da pós-modernidade, as percepções dos professores sobre a natureza e os propósitos da História e o reflexo de tais perspectivas nas práticas de ensino de cada docente, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional individual. Virta<sup>267</sup>, para o caso da Finlândia, analisou as concepções de professores estagiários sobre a História e o seu significado na sociedade e como disciplina escolar ou, talvez até, tenha investigado a consciência histórica daqueles docentes, enquanto concepção coletiva resultante da cultura histórica de uma sociedade e, num outro estudo, atentou nas motivações e crenças de docentes estagiários relativamente ao ensino e àquilo que pode ser um «bom professor» de História, porque tornar-se docente não deixa de ser um processo multifacetado, interativo e situado. A investigação de Tutiaux-Guillon<sup>268</sup>, em França, estudou o pensamento dos professores

---

<sup>260</sup> ARMENTO, 2000.

<sup>261</sup> VIRTÁ, 2008.

<sup>262</sup> SEIXAS, FROMOWITZ, HILL, 2002.

<sup>263</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

<sup>264</sup> HAYDN, 2011.

<sup>265</sup> HARRIS, BURN, 2016.

<sup>266</sup> MCCRUM, 2013.

<sup>267</sup> VIRTÁ, 2002.

<sup>268</sup> TUTIAUX-GUILLON, 2003.

sobre as finalidades subjacentes às disciplinas de História e Geografia, no Ensino Secundário, procurando ir além de conceções outras, daquelas disciplinas escolares, que somente assentam nos conhecimentos e nas práticas concretizadas. Já Haydn e os seus colegas<sup>269</sup> encetaram uma análise reflexiva alusiva à importância das representações construídas e dos pontos de vista justificados pelos professores sobre a função da História na sala de aula, a forma como os alunos aprendem, o papel dos conhecimentos prévios ou o significado de literacia histórica.

A terceira linha investigativa, uma vez associada às práticas profissionais adotadas, contou com estudos como o de Husbands, Kitson e Pendry<sup>270</sup>, uma investigação empírica, em Inglaterra, sobre a relação entre os objetivos curriculares e as práticas de ensino da História de diferentes professores em distintos contextos, mas também procurando entender outras razões subjacentes a tais atuações. Também é possível apontar um menos recente estudo de Peter Seixas<sup>271</sup>, indicador de um ensino da História, ocasionado por várias ações na sala de aula, capaz de permitir que os alunos alcancem o seu próprio entendimento crítico do passado e que não se limitem a aceitar, de forma crédula, a narrativa imposta pelo professor ou pelo manual escolar. No contexto anglo-saxónico, Lanahan e Yeager<sup>272</sup> analisaram as práticas de ensino adotadas por diferentes professores em aulas de Estudos Sociais de níveis de escolaridade mais baixos. Em Espanha, Martínez Valcárcel, Souto González e Beltrán Llavador<sup>273</sup> desenvolveram um estudo sobre o recurso a práticas de ensino tradicionais pelos professores de História e a influência de tal opção na valoração do saber histórico. Já Merchán Iglesias<sup>274</sup>, no mesmo país, apresentou um outro estudo sobre as relações estabelecidas entre alunos e docentes nas aulas de História do Ensino Secundário, quando o currículo é entendido como uma construção histórica. Acresce ainda a este domínio, por exemplo, o trabalho investigativo de von Borries, comparativo das práticas de «ensino inovador» e de «ensino convencional», pois umas e outras assumem consequências nas reais realizações intelectuais, atividades e aplicações dos alunos<sup>275</sup>. E, sobretudo, porque é necessário facultar ferramentas aos docentes para que estes possam refletir e decidir sobre a mais relevante História a ensinar aos alunos, além de uma ação quase submissa às tradições nacionais implantadas. Ou também a perspetiva de Wineburg<sup>276</sup>, valorativa das práticas de ensino da História que contemplam a preponderância dos conhecimentos prévios dos estudantes na evolução do entendimento construído sobre a História, porque as atividades de todos os dias, de uma ou de outra forma, se relacionam com o passado.

---

<sup>269</sup> HAYDN *et al.*, 2014.

<sup>270</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>271</sup> SEIXAS, 1999.

<sup>272</sup> LANAHAN, YEAGER, 2008.

<sup>273</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCEL, SOUTO GONZÁLEZ, BELTRÁN LLAVADOR, 2006.

<sup>274</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2005.

<sup>275</sup> VON BORRIES, 2016.

<sup>276</sup> WINEBURG, 2000.

Apesar de serem frequentes e cada vez mais visíveis as investigações internacionais e nacionais sobre os docentes e o ensino da História, talvez seja possível ir ainda mais além, até porque, na opinião de Olga Magalhães:

*a escassez de estudos sistemáticos sobre o pensamento dos professores de História e sobre as suas concepções de ensino [...] implica um deficit de conhecimento empírico que autorize, e caucione, a tomada de decisões educacionais, quer no que se refere à sua formação inicial, quer também relativamente à necessidade de formação contínua*<sup>277</sup>.

Por isso, em Portugal, a autora coordenou estudos vários sob a forma como os professores concebem a disciplina que lecionam, além do impacto de tais concepções na prática docente, nomeadamente aquele que levou a cabo na área da Direção Regional de Educação do Alentejo, com 290 professores de História.

Todavia, no que concerne à profissionalidade docente, podem acrescentar-se, ainda, as investigações de autores outros<sup>278</sup> e que apresentam uma visão, holística e integradora, potenciadora dos processos de formação profissional, ao invés de sustentarem uma perspectiva disciplinar e tecnicista da profissão docente. Ou aquelas que defendem um novo profissionalismo docente, por outras palavras, um novo reconhecimento dos professores como detentores de uma profissão baseada no conhecimento e como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes e alienados<sup>279</sup>. E ainda as pesquisas que se centram nas especificidades da formação contínua, como o estudo de Morais com professores estagiários, que veio mostrar que «a formação dos docentes deve surgir como um *continuum* ao longo da vida, e a sala de aula, o lugar privilegiado para a aplicação e testagem de teorias e práticas»<sup>280</sup>.

No mesmo país, e ainda relativamente à dimensão formativa, os estudos que se debruçam sobre a formação para o exercício da profissão docente surgida na sequência do Processo de Bolonha, nomeadamente pelas mãos de Olga Magalhães, estão também presentes no panorama investigativo. Sobretudo enquanto questionamento de tais requisitos formativos atuais que, porventura, «não contribuirão para a criação de um profissional científica e pedagogicamente preparado para desenvolver nos alunos as competências históricas que o mundo globalizado exige»<sup>281</sup>.

Já no que diz respeito ao desempenho profissional propriamente dito, emergem as reflexões de Estrela<sup>282</sup>, que salientam os públicos heterogêneos com os quais a ação do professor se depara e o crescente desinteresse de alguns alunos face à escola, assim como a tendencial

<sup>277</sup> MAGALHÃES, 2002: 100.

<sup>278</sup> FLORES, 2000; GIROUX, 2020.

<sup>279</sup> LOPES, 2008; NÓVOA, 2008, 2017.

<sup>280</sup> MORAIS, 2005: 179-180.

<sup>281</sup> MAGALHÃES, 2009: 80-81.

<sup>282</sup> ESTRELA, 2010.

hostilidade dos encarregados de educação, meios de comunicação social, órgãos de tutela e público em geral relativamente aos profissionais da educação.

Também na realidade portuguesa, logo no início do século XXI, multiplicaram-se os estudos que relacionam o papel do professor e a aprendizagem que se preconiza no âmbito do ensino da História atual. Investigações académicas várias<sup>283</sup> que procuraram conceptualizar o entendimento de professores e alunos sobre a natureza específica do saber histórico e as práticas vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina. Estudos que testemunharam, também, representações construídas e que se sustentam na memória coletiva educativa e escolar e nos conhecimentos idiossincráticos e experienciais elaborados na ação, enquanto alunos e professores que uns e outros são. Neste domínio, é impossível deixar ao acaso as pesquisas concretizadas por Isabel Barca<sup>284</sup>, que sempre exaltam a importância de os professores se envolverem na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação. Portanto, para se afirmarem como investigadores sociais que querem compreender o processo de construção do conhecimento histórico, acontecido e transformado no quotidiano. As suas investigações são, pois, um desenho justificado de um profissional que se deseja atento à progressão conceptual dos alunos, mas a partir das lentes da História e não apenas pela quantidade de conhecimentos substantivos acumulados. Porque este papel assumido reflete-se, então, nas práticas educativas levadas a cabo na sala de aula, por exemplo na valorização da «aula-oficina»<sup>285</sup>.

E o desempenho da profissão docente, desta forma, é testemunho de uma aproximação à perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, evidenciando tais pesquisas que o conhecimento pode ser construído a partir das experiências pessoais vivenciadas.

Numa panóplia de investigações que tendeu a crescer nos últimos anos, este estudo sobre os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, poderá afirmar-se como mais um contributo para que se entendam as práticas educativas assumidas na sala de aula, para lá dessa sua dimensão, porque surgidas antes sob a forma de representações construídas. Ou, por outras palavras, como imagens, metáforas ou estórias contadas que se comunicam na primeira pessoa e que, assim mesmo, podem ser capturadas, tal como já haviam defendido Goodson e Hargreaves<sup>286</sup>.

### 2.3.2. Das conceções às práticas de ensino

Como sugerem Goodson<sup>287</sup> e Bolívar Botia<sup>288</sup>, dar voz aos professores assume-se como decisivo nas investigações sobre o ensino, uma vez que num tom conversacional é possível

<sup>283</sup> COSTA, 2007; FERREIRA, 2005; MELO, 2009; SILVA, 2007.

<sup>284</sup> BARCA, 2004, 2006a.

<sup>285</sup> BARCA, 2007b.

<sup>286</sup> GOODSON, HARGREAVES, eds., 2003.

<sup>287</sup> GOODSON, ed., 2004.

<sup>288</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012.

alcançar um conhecimento narrativo da vida e das experiências profissionais, dos saberes relacionados com a prática educativa, das convicções partilhadas, daquilo que o professor diz que faz e das justificações para tais opções didáticas<sup>289</sup>.

Por sua vez, as complexas relações entre o pensamento, as crenças e as práticas profissionais dos docentes são destacadas por Pozo Municio e seus colegas, quando afirmam que:

*más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, [...] a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa*<sup>290</sup>.

O seu trabalho enquanto docentes é, por cada um, representado a partir do saber construído sobre o processo formativo dos alunos ou como a aprendizagem da História acontece de facto, além de se relacionar com os interesses e as capacidades individuais, com o papel reconhecido aos conhecimentos dos estudantes, com os saberes históricos perfilhados ou com as intenções face à disciplina (de História e Geografia de Portugal) assumidas<sup>291</sup>.

Ao mesmo tempo, os estudos têm vindo a demonstrar<sup>292</sup> que as representações sociais não são totalmente consensuais, às vezes são apenas aceites, as tensões mantêm-se e o debate torna-se inevitável. É, pois, fundamental ouvir os discursos de quem age quotidianamente no contexto educativo, enquanto professor de História, e que, por via das palavras, pode apresentar-se como docente que se faz de particulares conceções sobre a História e o seu ensino. Assim, considera-se que «a perspectiva dos outros é significativa, passível de se conhecer e possível de ser explicitada»<sup>293</sup> e que há, de facto, saberes latentes que se manifestam sob a forma de respostas acessíveis à interpretação, particularmente «en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta»<sup>294</sup> ou de atuações concretizadas e observáveis na realidade de cada um.

De forma sintetizada, e consolidando premissas anteriormente expostas, assim se podem compreender práticas de ensino adotadas em contexto de sala de aula, e, ao mesmo tempo, o significado pessoal e social atribuído por cada professor às dimensões que enformam as identidades profissionais que vão construindo<sup>295</sup>. Também deste modo se descrevem conceções emergentes ou ações rejeitadas pelos mesmos, face à disciplina em geral, bem como as intenções, fenómenos e fatores que favorecem ou inibem expectativas, opções, dúvidas em relação ao ensino e à aprendizagem da História. A concomitante interpretação é a

<sup>289</sup> FLICK, 2015; FONS-ESTEVE, BUISÁN-SERRADEL, 2012.

<sup>290</sup> POZO MUNICIO *et al.*, 2006: 34.

<sup>291</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>292</sup> FLICK, FOSTER, CAILLAUD, 2015.

<sup>293</sup> PATTON, 1990: 278.

<sup>294</sup> FLICK, 2012: 89.

<sup>295</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2006; DAY, 2004; FLICK, 2015; VAILLANT, 2010.

forma considerada para que seja exequível conferir sentido aos significados elaborados, em cada ambiente, por cada docente ou para, a partir de exemplos particulares e situados, eventualmente, se alcançarem proposições teóricas mais abstratas<sup>296</sup>. Para que mais se aprenda sobre os professores que ensinam, porque são os profissionais da educação que «makes connections and forge relationships between their understandings of the discipline and its intellectual traditions, expectations set out in curriculum specifications, their perceptions of pupil needs and the school context»<sup>297</sup>.

E para cada instituição educativa, local onde aqueles agentes desempenham a sua profissão docente, qualquer pesquisa assume a forma de uma compreensão contextualizada da relação estabelecida entre as finalidades e objetivos do currículo da disciplina (por exemplo, para o 2.º Ciclo do Ensino Básico) e as práticas de ensino que, no que diz respeito à mesma, vão acontecendo no dia a dia escolar.

## 2.4. EM PORTUGAL, A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

### 2.4.1. Educação Histórica: uma linha de investigação em Portugal

Até aos anos 90 do século passado, a investigação portuguesa sobre o ensino da História acontecia no âmbito da Psicologia, considerando-se os problemas gerais de aprendizagem; ou no domínio da História da Educação, enquadrando-se historicamente a evolução daquele ensino no sistema educativo<sup>298</sup>. Eram estes estudos genéricos, relacionados com o desenvolvimento psicológico e cognitivo ou centrados nas reformas educativas, pouco ou nada atentos aos saberes disciplinares específicos e, menos ainda, ao pensamento dos estudantes relacionado com tais conhecimentos. Multiplicavam-se, pois, os trabalhos prescritivos, de divulgação de reflexões teóricas ou, ainda, as abordagens que destacavam pesquisas importadas de contextos culturais bem distintos do português<sup>299</sup>.

Investiga-se, agora, a partir de pressupostos atuais e justificados, para se concretizarem diagnósticos, para se entenderem pensamentos, para se conhecerem ideias históricas e, porventura, para se apresentarem sugestões de ações inerentes ao ensino da História. Também porque, a nível epistemológico, continua a questionar-se, e a querer entender-se, se a História é uma descrição simples do passado ou, antes, uma descrição/explicação; se é a «grande narrativa» ou se, por outro lado, considera pontos de vista vários; se é uma narrativa de tipo literário, por isso interpretada como ficção, ou uma narrativa mais rigorosa e perspetivada<sup>300</sup>.

<sup>296</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>297</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003: 41.

<sup>298</sup> MAGALHÃES, 2002.

<sup>299</sup> BARCA, 2009.

<sup>300</sup> BARCA, 2007b, 2009.

A investigação relacionada com a Educação Histórica orienta-se por questões fundamentais, como «what students can and should learn about how the world came to be the way it is, about how power and exclusion operate in the world, and about how an understanding of the past might influence the present and the future»<sup>301</sup>. E têm sido defendidos argumentos vários sobre a História que aparece, ou está desaparecida, no currículo oficial, sobre o seu ensino e aprendizagem, sobre os propósitos da mesma<sup>302</sup>.

Foi, assim, no final do século passado, que emergiu uma linha investigativa portuguesa, tendo como principal referente os trabalhos desenvolvidos no Reino Unido, nomeadamente por Peter Lee e Dennis Shemilt. No contexto inglês, uma pesquisa dirigida para a compreensão das ideias históricas dos alunos, que, de alguma forma, concluiu que aquelas mais dependem, em consistência e elaboração, da qualidade das situações de aprendizagem do que da linearidade da idade ou da sequencialidade escolar<sup>303</sup>.

As ações e intervenções evidenciavam, agora, outras preocupações, além da resposta imediata ao «como ensinar História». O tipo de investigação concretizado ganhou, como tal, novos contornos: a observação do real para alcançar respostas (natureza empírica), a utilização de uma metodologia de investigação (sistematicidade), o interesse orientado para as ideias históricas daqueles que aprendem — os alunos — e ensinam — os professores. Além disso, esta abordagem da Educação Histórica preocupa-se não só com as tendências mais atuais no campo da Educação, mas também com as mais recentes perspetivas no que concerne à epistemologia da História. De facto, para que também neste domínio se potencie um desenvolvimento sustentado, «os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte — e não um fosso! — entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem»<sup>304</sup>.

De acordo com o modelo de progressão conceptual proposto por aqueles supracitados autores ingleses, os investigadores portugueses têm direcionado a sua atenção investigativa para a forma como as crianças e os jovens estudantes compreendem e aprendem os conceitos associados à disciplina de História, com a intenção «de promover uma mudança sustentada das práticas de aula e da natureza da avaliação dos alunos, além de procurar contribuir para o reforço da reflexão filosófica em torno da natureza da História»<sup>305</sup>. Não basta, pois, elencar as ideias que os alunos trazem para a aula de História, é necessário encontrar pistas para uma mudança conceptual progressiva de tais ideias, de acordo com o saber histórico. A pesquisa portuguesa tem contemplado a multiperspetiva, a narrativa, a empatia, a explicação, a evidência, a significância, a mudança, a consciência histórica, num enfoque que é, deste modo, disciplinar e que não se esgota em questões mais genéricas sobre a aprendizagem.

---

<sup>301</sup> LEVSTIK, 2011: 108.

<sup>302</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; SEIXAS, 2004; WINEBURG, 2001.

<sup>303</sup> DONOVAN, BRANSFORD, 2005; LEE, 2003.

<sup>304</sup> BARCA, 2009: 12.

<sup>305</sup> BARCA, 2009: 20.

Sucintamente, são dois os pressupostos teóricos que, no geral, têm norteado a pesquisa em Educação Histórica concretizada em Portugal. Por um lado, explorar, empírica e sistematicamente, as ideias dos alunos, porque fundamental para introduzir mudanças na aprendizagem. E, de facto, com maior impacto se modifica aquilo que se conhece, sendo relevante, por exemplo, perceber que a familiaridade dos conceitos, os métodos, as tarefas ou as interações condicionam, com maior impacto, a aprendizagem do que a própria idade dos sujeitos. Por outro lado, o quadro conceptual de referência não pode dissociar-se das manifestações históricas mais atualizadas, devendo a formação acontecer de acordo com a complexidade do presente e não assente em saberes distantes e inócuos<sup>306</sup>.

Ainda que a investigação não seja um fim em si mesmo, o desenvolvimento sistemático experimentado pelas pesquisas concretizadas tem surgido, depois, sob a forma de trabalhos vários assinados por diferentes entidades ou instituições, nomeadamente a Universidade do Minho ou a Faculdade de Letras da Universidade do Porto; de congressos e jornadas sobre Educação Histórica que percorrem diferentes cidades do país ou, até, de um documento orientador (entretanto substituído) para o ensino da História — as Metas de Aprendizagem.

E destacam-se, ainda, uma miríade de nomes de profissionais responsáveis pelo avanço acontecido neste panorama investigativo português — professores, historiadores, investigadores —, como José Machado Pais, coordenador da equipa portuguesa que integrou, em 1999, um estudo europeu mais amplo, *Os Jovens e a História*, liderado por Angvik e von Borries<sup>307</sup>, sobre a consciência histórica dos adolescentes; Isabel Barca, estudiosa de diferentes vertentes da consciência histórica desenvolvida por crianças e jovens e da sua manifestação material em narrativas<sup>308</sup>; Marília Gago, com uma pesquisa também relacionada com a consciência e narrativas históricas, considerando as diferentes conceções epistemológicas dos professores sobre aquele conceito<sup>309</sup>; Luísa Freitas e Glória Solé, responsáveis por investigações reveladoras das conceções históricas de crianças entre os 6 e os 12 anos<sup>310</sup>; Luís Alberto Alves, com reflexões várias que relacionam a História e a Educação para a Cidadania, contemplando exemplos práticos<sup>311</sup>; Olga Magalhães, com estudos sobre a História e o seu ensino<sup>312</sup>; ou Helena Pinto, com uma investigação mais direcionada para as possibilidades da Educação Patrimonial, nomeadamente no que diz respeito à interculturalidade<sup>313</sup>.

Pensar a Educação Histórica, na perspetiva teórica, é cada vez mais significativo numa realidade nacional onde aquela linha investigativa já ganhou contornos definidos. No entanto, e no âmbito deste mais específico estudo realizado, assume-se como essencial, na elaboração

---

<sup>306</sup> BARCA, 2009, 2019; LEE, 2003, 2016.

<sup>307</sup> ANGVIK, VON BORRIES, eds., 1997.

<sup>308</sup> BARCA, 2004, 2007b, 2015.

<sup>309</sup> GAGO, 2016, 2018.

<sup>310</sup> SOLÉ, 2009.

<sup>311</sup> ALVES, 2001, 2016.

<sup>312</sup> MAGALHÃES, 2003.

<sup>313</sup> PINTO, 2017.

deste marco conceptual de suporte, associar essa Educação Histórica às dimensões mais contextualizadas da História que é disciplina ensinada e aprendida na escola.

Nos subcapítulos que se seguem, procede-se a uma abordagem de conceitos e ideias alusivos às especificidades curriculares da disciplina de História e Geografia de Portugal, à formação de professores que a podem lecionar, às dinâmicas que se desenham para uma aula de História.

### **2.4.2. A História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Apontamentos curriculares**

O lugar da História na realidade escolar — finalidade, organização, metodologia — faz-se de opções: as notas obtidas nos exames ou o desenvolvimento de competências; as estórias contadas ou a investigação de questões várias; a cronologia linear ou a localização na contemporaneidade; os grandes heróis e a política ou as pessoas comuns e a vida quotidiana. De outra forma, associa-se à escolha de um «programa» que visa privilegiar o conhecimento substantivo, cuja quantidade tende sempre a ampliar com o tempo ou, pelo contrário, que pretende privilegiar exemplos significativos, orientando o foco para a qualidade/relevância. E liga-se, até, à valorização de uma didática fundamentada na estruturação lógica de conhecimentos substantivos e competências históricas pelos estudantes, por via de uma História que se constrói ou que é alicerçada numa sequência cronológica dos conteúdos limitativa da mobilização do conhecimento para a assunção de decisões mais meditadas<sup>314</sup>. Na realidade, e tal como afirma Barton<sup>315</sup>, todos, sejamos historiadores, editores ou professores, fazemos escolhas sobre História, porque valorizamos alguns aspetos e distanciamos outros ou porque ensinamos de um determinado modo e não de outro.

Hoje, incontestavelmente, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da História e Geografia de Portugal responde, pois, a finalidades externas, como o estímulo do espírito crítico, da sensibilidade e da criatividade ou o contributo para situar cada aluno no país e no mundo<sup>316</sup>. Contudo, também contempla finalidades internas e inerentes ao desenvolvimento da consciência histórica, à construção do entendimento de uma História que é necessária para cada um e à formação de cidadãos democraticamente interventivos na sociedade.

Na atualidade da sociedade portuguesa não se questiona, efetivamente, a presença da História no currículo oficial do Ensino Básico, antes se tem discutido, ao longo dos tempos, as especificidades dos conteúdos a lecionar. Talvez até se possa falar num interesse multifacetado em relação à História, que tem permanecido, porventura até crescido, com o avançar dos séculos<sup>317</sup>. Talvez porque a História é várias coisas<sup>318</sup>: para os eruditos, uma matéria cultural, um conhecimento factual do passado a ser transmitido aos alunos; para o grande público,

<sup>314</sup> LEVSTIK, 2011.

<sup>315</sup> BARTON, 2004.

<sup>316</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991.

<sup>317</sup> MAGALHÃES, 2002.

<sup>318</sup> ALVES, 2016; MARTINEAU, 2002.

uma cultura pública comum; para os nostálgicos, uma referência baseada nos mitos e heróis de outros tempos; para os comprometidos, uma formação patriótica; para os «amantes» do passado, garantia dessa paixão; para os pragmáticos, matéria a ser examinada; para os «clínicos», é receita para a «tolerância temporal».

Todavia, a introdução da História no currículo nacional português não foi simples, tendo sido condicionada por situações contextuais várias e pelas diferentes funções que constantemente assumiu. E, nos dias de hoje, algumas contradições ainda prevalecem: para uns, a História deve aprender-se brincando, ocasionando uma visão fragmentada do passado; para outros, basta uma memorização de saberes enciclopédicos que desenham uma História «acabada»<sup>319</sup>. Mas são estas opiniões que se distanciam de uma História entendida como motivadora, capaz de contribuir para a leitura crítica de um presente marcado por inúmeros desafios e para o reforço de uma identidade inclusiva e saudável.

De facto, uma vez que a escola portuguesa não é, agora, elitista e segregadora, surgindo, pelo contrário, como democratizada, e numa tentativa de se colocar ao serviço de todos, também o ensino da História precisa de se afirmar como integrador, orientado para os processos e favorável à compreensão das complexas mudanças sociais acontecidas<sup>320</sup>. Diferente, ainda, das perspetivas mais nacionalizadoras, associadas à afirmação da identidade portuguesa e, não raras vezes, inerentes a projetos políticos e sociais mais conservadores e instigadores de imagens distorcidas do tempo pretérito. Perspetivas que, como tal, providenciam uma cultura histórica tradicional e, de alguma forma, uma identidade nacional submetida aos usos políticos da memória coletiva e à hegemonia assumida por uma particular ideologia ou simbolismo<sup>321</sup>.

Cronologicamente, é possível elencar, em forma de síntese, os avanços e recuos que a afirmação do ensino da História na realidade educativa portuguesa ultrapassou<sup>322</sup>:

- *o início* — talvez em 1805, com a disciplina de História Universal e Pátria; já na década de 30 desse mesmo século, tornou-se explícito o ensino da História nas escolas primárias e liceus;
- *a época republicana* — nas primeiras décadas do século XX, o ensino da História adquiria contornos positivistas e afirmava-se pela formação cívica dos cidadãos;
- *o Estado Novo* — a História era, agora, um veículo de propaganda do regime fascista (dos valores da fé, do nacionalismo, da família), o seu ensino omitia factos e interpretações menos favoráveis e exaltava os mitos e heróis de um povo de «vocação colonial»;
- *p s-25 de Abril* — a disciplina de História (depois, a par de outros países ocidentais, substituída pela disciplina de Estudo Sociais) passou a ser tida como científica e detentora

<sup>319</sup> BARCA, 2007a.

<sup>320</sup> ALVES, 2004.

<sup>321</sup> LOFF, 2014.

<sup>322</sup> BARCA, 2006a; MAGALHÃES, 2002; TORRAL, 1996.

de critérios metodológicos próprios, e a sua finalidade formativa orientava-se, desta feita, para a leitura crítica da realidade social, para a criação de uma consciência atuante e interventiva face ao contexto daquela época;

- *as décadas de 80 e 90 do século XX* — após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>323</sup>, no currículo oficial, a História surgia formalmente a partir do 5.º ano de escolaridade, com a disciplina de História e Geografia de Portugal; as linhas programáticas apresentadas eram denunciadoras do equilíbrio tentado entre os conhecimentos específicos e as aprendizagens significativas, sustentando «que nunca se perdeu a noção de que a história é uma disciplina de grande importância cívica»<sup>324</sup>, assim como da influência das correntes investigativas internacionais, sobretudo inglesas;
- *a atualidade* — é evidente, hoje, a convivência, no espaço escolar, das correntes tradicionais associadas ao ensino da História, que se sustentam em enfoques mais transmisivos e conservadores, a par das perspectivas mais inovadoras e que pretendem estabelecer uma relação significativa entre o conhecimento histórico, as questões atuais presentes e a vida dos estudantes.

De uma forma mais explícita, sobre a realidade educativa portuguesa atual, a História, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, continua a representar a tradicional aliança entre Geografia e História, sobretudo «para facilitar a compreensão de um espaço composto de elementos sujeitos a permanentes mudanças»<sup>325</sup>.

Ao mesmo tempo, a supracitada disciplina pertence à área disciplinar de Línguas e Estudos Sociais, juntamente com o Português, o Inglês e a Cidadania e Desenvolvimento, sendo o tempo total (525 minutos por semana) distribuído pelas quatro por decisão de cada um dos agrupamentos de escolas ou instituições privadas<sup>326</sup>. Por norma, as instituições escolares portuguesas atribuem à disciplina de História e Geografia de Portugal dois tempos semanais de 50 minutos ou um tempo de 90 minutos. Em alguns casos, porém, a mesma disciplina poderá beneficiar de 135 (90+45) ou 150 (50+50+50) minutos semanais.

Em relação ao currículo oficial, este continua a aludir, às vezes com palavras diferentes das usadas na década de 90 do transato século, ao «alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade» e a «que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem»<sup>327</sup>, além do desenvolvimento de outras capacidades transversais, como a relação entre contextos temporais distintos e a comunicação do saber histórico e geográfico. A par dos conhecimentos substantivos, consagram-se, no

<sup>323</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 46/86*. PORTUGAL. Assembleia da República, 1986.

<sup>324</sup> TORRALBA, 1996: 445.

<sup>325</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 79.

<sup>326</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 2018.

<sup>327</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 77.

currículo prescrito, valores e atitudes particulares, como a sensibilidade e o respeito, a autonomia ou o desenvolvimento de competências metodológicas, significativos para os mais recentes desafios da mundialização e da multiculturalidade, como «a integração e intervenção democráticas na sociedade»<sup>328</sup>.

Fruto de uma revisão curricular, em 2012, aquele programa foi corroborado, e de alguma forma complementado, pelas *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico*<sup>329</sup>. De facto, as mesmas provieram de resultados de investigações concretizadas, situando-se entre uma visão da especialidade e uma lógica curricular de conjunto. Essas metas definidas organizaram-se no sentido da progressão do pensamento histórico, tendencial e de referência, entre os primeiros anos de escolaridade e o final do Ensino Básico. O enfoque subjacente à dimensão curricular da disciplina pareceu manter uma orientação no sentido do ensino de uma História reconhecidamente tradicional, relacionada com os condicionamentos geográficos do país, a formação do reino de Portugal, o seu desenvolvimento histórico assente na cronologia linear e naqueles que se consideram os principais acontecimentos políticos ocorridos ao longo do tempo (como a Restauração da Independência, em 1640; a Implantação da República, no ano de 1910, ou a instauração da ditadura do Estado Novo, duradoura entre 1933 e 1974).

Já no passado ano de 2018, tomando como referência aquele Programa de 1991 e as Metas Curriculares de 2012, foi emanado um novo documento de orientação curricular por parte do Ministério da Educação português, as *Aprendizagens Essenciais*<sup>330</sup>. Estas clarificam os conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos pelos estudantes nos diferentes anos de escolaridade, para as várias áreas curriculares, incluindo ainda exemplos de ações estratégicas concretas.

No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, além de um conjunto de competências transversais elencadas (por exemplo, utilizar referentes de tempo ou identificar fontes históricas de tipologia vária), as *Aprendizagens Essenciais*, no 5.º ano, orientam-se para o estudo da Península Ibérica (quadro natural, localização, primeiros povos) e da formação de Portugal até ao período da Restauração, e, no 6.º ano, direccionam-se para a abordagem de Portugal no passado (do século XVIII à atualidade) e de Portugal hoje.

Tais prescrições, que aludem a «aprendizagens globalizantes e significativas», visam um processo formativo que permita aos alunos «reconhecer a identidade espaço-temporal de Portugal nos seus aspetos mais relevantes», ou seja, «um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal».

Apesar das mudanças curriculares sistemáticas, parece ser tendência, no contexto escolar, incentivar-se uma reprodução recorrente das costumadas narrativas históricas nacionais que se sustentam em assuntos tão restritos, e específicos, como a independência do território

<sup>328</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 81.

<sup>329</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2012.

<sup>330</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 2018.

de Portugal, a construção daquele estado surgido como uma nação, a expansão imperial, num determinado período, encetada e, também, a conquista da democracia, quase como a conclusão de tal narrativa contada.

Todavia, «ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da educação histórica para entender o mundo»<sup>331</sup>. Progressivamente, de modo sustentado, os mais jovens devem construir os seus significados do passado, para melhor se orientarem no presente e também conjeturarem o amanhã. Também por isso, o Conselho da Europa, em 2018, publicou um documento<sup>332</sup> no qual se sublinhava a essencialidade da disciplina de História nos dias que correm, perante «desafios políticos, culturais e sociais» que são cada vez mais e mais imprevisíveis. Com efeito, a mesma pode potenciar capacidades, a nível cognitivo, emocional e ético, relevantes para que os jovens se assumam como participantes ativos numa cultura que se deseja sempre democrática, sobretudo pela via do diálogo e da cooperação, e para que desenvolvam «valores intelectuais como a busca da verdade, a fundamentação dos argumentos e o respeito pelas fontes».

Os referenciais educativos precisam de valorizar, assim, mais do que padrões gerais de pensamento, que se importam mecanicamente de outras disciplinas, olhando para uma tendência de evolução conceptual que se inicia com ideias simples, confusas, porventura de desvalorização de algumas ações, e que alcança a consideração de contextos específicos e legitimadores das situações passadas<sup>333</sup>.

De uma forma transversal, porém, os estudos vão demonstrando que as práticas gerais de ensino, em Portugal, continuam congruentes com perspectivas curriculares de características tradicionais. Assim, também nas aulas de História, o professor ainda surge como alguém que, primordialmente, expõe os conteúdos e gere os diálogos, não sendo ativo na gestão e desenvolvimento do currículo<sup>334</sup> ou não «repensando o programa no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo estrito»<sup>335</sup>. As tarefas propostas e os recursos utilizados não se caracterizam pela variedade e pela promoção de uma interpretação ampla que cruza fontes, histórias e pontos de vista vários ou pela valorização de questões desafiantes sobre os problemas da vida humana<sup>336</sup> e sobrepõe-se, antes, a utilização do manual didático, que rigidamente se segue na sua enumeração de atividades a realizar por estudantes e docentes.

Ao mesmo tempo, em detrimento da real exploração das ideias tácitas dos estudantes sobre os conhecimentos substantivos e a natureza do saber histórico, prefere-se a imediata transmissão de dados factuais, num sentido cronológico e estático, mas sem que se facultem os

---

<sup>331</sup> BARCA, SOLÉ, 2012: 94.

<sup>332</sup> EUROPA. Conselho da, 2018.

<sup>333</sup> BARCA, SOLÉ, 2012; LEE, 2003; SHEMILT, 1983.

<sup>334</sup> BARROSO, LEITE, 2011.

<sup>335</sup> ROLDÃO, 2008: 29.

<sup>336</sup> BARCA, 2007b; GAGO, 2018.

meios para os olhar em perspetiva, e não apenas de forma situada<sup>337</sup>. Por fim, uma desejável análise da evolução conceptual protagonizada pelos sujeitos, ou do desenvolvimento do seu pensamento histórico, ao longo do tempo<sup>338</sup>, tem perdido proeminência face a um exame final, requerente de ações mecânicas e de memorização, e que faz perpassar a ideia de que é para aquele fim determinado que a escola preparara os estudantes<sup>339</sup>.

A escola pode ser, no entanto, uma instituição curricular inteligente<sup>340</sup> e, para tal, não é possível que se mantenham os conteúdos e métodos de aprendizagem tradicionais, nomeadamente, no ensino da História. Quanto a este ponto, indica-se um outro documento publicado em 2017, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>341</sup>, que, com foco num perfil de base humanista, refere como de recorrência necessária, dentro e fora da sala de aula, «atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores». Protagonizando as experiências de aprendizagem quotidianas, cada estudante pode, então, crescer como cidadão «livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia», além de respeitador da democracia e dos «direitos, garantias e liberdades em que esta assenta».

De facto, as propostas ou experiências inovadoras são necessárias, com o intuito de se procurar conferir um outro sentido ao ensino da História, sustentado em práticas que não se reduzem à memorização ou à linearidade de uma cronologia. É, pois, fundamental que se ultrapasse a permanência de uma espécie de aculturação académica que:

*não representa, por igual, os interesses, as necessidades, os objetivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento de diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas*<sup>342</sup>.

Naquela disciplina escolar, hoje, é possível almejar o alcance de outros patamares. Se a História assumir, também curricularmente, um sentido relacional e, de facto, prospetivo. Talvez «com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos»<sup>343</sup>. Por outras palavras, proporcionando, aos estudantes, experiências de aprendizagem que não se cingem à intenção de reprodução de conteúdos históricos, particularmente de natureza política, ou das interpretações concretizadas pelos autores dos manuais escolares, mas que visem uma leitura transversal das temáticas programáticas<sup>344</sup>.

---

<sup>337</sup> ALVES, 2016.

<sup>338</sup> BARCA, 2015.

<sup>339</sup> BARROSO, LEITE, 2011.

<sup>340</sup> LEITE, 2003.

<sup>341</sup> MARTINS *et al.*, 2017.

<sup>342</sup> SOUSA, 2003: 119-120.

<sup>343</sup> ALVES, 2001: 25.

<sup>344</sup> ALVES, 2016.

Para tal, o professor precisa de se afirmar como um investigador e agente social<sup>345</sup>, um profissional da educação que não se propõe a somente seguir, passo a passo, o definido previamente por outras entidades e que reconhece que «um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado»<sup>346</sup>. Desta forma, poderá, garantindo uma participação ativa dos estudantes nas práticas acontecidas na sala de aula, com eles reconstruir uma visão sustentada do passado que explica o presente, potenciar os consensos assentes no ouvir e perceber o outro, ocasionar situações de entendimento esclarecido, de problematização e de prospeção<sup>347</sup>. E, desde logo, a escola será um dos espaços sociais, entre tantos outros, onde aqueles sujeitos se poderão evidenciar como cidadãos realmente humanistas, críticos e reflexivos.

### **2.4.3. A formação de professores de História e Geografia de Portugal: características atuais**

A existência de uma formação capaz de ir ao encontro das especificidades de uma sociedade plural e de um conhecimento cada vez mais exigente pressupõe a existência, também, de um professor consciente dessas mesmas contingências. Um docente que não se esgota em competências técnicas e instrumentais, mas que evidencia um perfil multifacetado e que aglutina técnica, intelecto, política, ética, capacidade relacional<sup>348</sup>. Uma figura que confere dimensão didática aos conteúdos e que pode ser construtora do currículo, adaptando as prescrições oficiais, e iguais para todos, a cada singular sala de aula<sup>349</sup>. O mediador entre as características dos alunos e o currículo nacional, entre os estudantes e os órgãos da escola, entre os conhecimentos prévios e a consciência histórica.

É de importância premente privilegiar uma formação docente que se aproxime da realidade escolar e dos problemas sociais sentidos pelos professores, ou seja, que se aproxime do real exercício profissional<sup>350</sup>, num tempo presente e num espaço multicultural. Aquele que é mais do que um «aprendiz de feiticeiro»<sup>351</sup> deverá experienciar a pesquisa histórica, familiarizando-se constantemente com os conceitos associados ao saber científico, e conhecer a mais recente investigação sobre o pensamento histórico, identificando atualizados referentes alusivos ao ensino da disciplina<sup>352</sup>. É deste modo que poderá conferir sentido às suas práticas, sustentando as mesmas em fundamentos atuais, pertinentes, baseados em pesquisas reais e contextualizadas, e não se esgotando, enquanto profissional, em frases feitas, conceções ultrapassadas ou intenções desajustadas face a uma realidade que avança permanentemente.

---

<sup>345</sup> BARCA, 2015.

<sup>346</sup> ROLDÃO, 2008: 29.

<sup>347</sup> ALVES, 2016; BARCA, 2007b.

<sup>348</sup> BARCA, 2009; DUARTE, 2016; NÓVOA, 1992.

<sup>349</sup> DIOGO, 2010.

<sup>350</sup> NÓVOA, 2008.

<sup>351</sup> ALVES, 2001.

<sup>352</sup> BARCA, 2009.

Na aula de História que se quer ativa, desafiadora, potenciadora do pensar historicamente, o professor deverá assumir um papel significativo. Ele pode, de facto, ocasionar situações de aprendizagem pelas quais emergem as representações prévias dos estudantes, tomar consciência desses saberes e proporcionar momentos para a sua desconstrução e reconstrução, recorrer a recursos vários, de entre os quais o manual escolar é apenas um exemplo, que favoreçam a dissonância cognitiva e, conseqüentemente, a aprendizagem histórica<sup>353</sup>.

Um docente de História precisa, pois, de usufruir de uma aprendizagem significativa «sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva»<sup>354</sup>. Tal como se acentua, por exemplo, na realidade norte-americana<sup>355</sup>, a formação vivenciada deve reforçar a bagagem intelectual dos futuros docentes, no sentido de estes reconhecerem que as práticas de ensino precisam de potenciar a mobilização do conhecimento histórico substantivo para a promoção de outras competências, como o pensamento crítico e a interpretação de perspetivas várias. Em simultâneo, e como salientam Pendry e Husbands, deve ainda «to develop the concept of teaching as a research-based profession in which teacher development is informed»<sup>356</sup>, associando, com evidência, a profissão docente às práticas investigativas que favorecem a ampliação de saberes e competências profissionais.

Em Portugal, a formação de professores de História e Geografia do 2.º Ciclo do Ensino Básico aparece consagrada na legislação portuguesa desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, segundo a qual os futuros profissionais adquirem a qualificação requerida «através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades de desempenho profissional do respetivo nível de educação e ensino». Como tal, e ainda que com diferenças significativas quando comparada com outras realidades europeias, a mesma também surgiu com o intuito geral de evitar «the lack of specialist history teachers [...] able to teach this range of subject matter»<sup>357</sup>.

A legislação posterior<sup>358</sup>, neste âmbito, viria a confirmar as características daquela formação de 4 anos, conferidora do grau de licenciado, em cursos organizados por variantes<sup>359</sup> correspondentes às áreas disciplinares de docência. Um modelo de formação integrado, acontecido nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos ou nas Universidades com unidade de formação própria (Centro Integrado de Formação de Professores), porque, ao longo do curso, estudavam-se disciplinas pertencentes a várias componentes formativas, numa junção entre conhecimento disciplinar e conhecimento didático.

<sup>353</sup> BARCA, 2004; GAGO, 2018.

<sup>354</sup> SÁIZ SERRANO, GÓMEZ CARRASCO, 2016: 177; Cf. VANSLEDRIGHT, 2011.

<sup>355</sup> ARMENTO, 2000.

<sup>356</sup> PENDRY, HUSBANDS, 2000: 333.

<sup>357</sup> HARRIS, BURN, 2016: 535.

<sup>358</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 115/97*. PORTUGAL. Ministério da Educação, 1997; *Decreto-Lei n.º 49/2005*. PORTUGAL. Assembleia da República, 2005; *Decreto-Lei n.º 85/2009*. PORTUGAL. Assembleia da República, 2009.

<sup>359</sup> Para este trabalho importa destacar a variante Português/História.

Para um percurso formativo paralelo, que coexistiu mais de uma década com o anterior, os profissionais que apenas tinham uma habilitação científica (ou suficiente) de uma área de especialidade (por exemplo, História ou História da Arte) e, por vezes, uma experiência profissional reconhecida puderam usufruir de uma Profissionalização em Serviço, ministrada nos Centros Integrados de Formação de Professores, nas Escolas Superiores de Educação, nas Faculdades de Ciências, Letras e Ciências da Educação ou na Universidade Aberta, para a obtenção da habilitação profissional necessária associada a um particular grupo e nível de ensino. Esta profissionalização incluía duas componentes sequenciais — Ciências da Educação (formação disciplinar numa instituição de Ensino Superior) e Projeto de Formação de Ação Pedagógica (ação supervisionada na instituição onde o professor, com menos de 6 anos de serviço, já lecionava) — a realizar num período de 2 anos escolares, por via de cursos vários que não negligenciaram as especificidades requeridas para a criação do perfil de um profissional da educação, numa tentativa de valorização da formação pedagógica dos indivíduos<sup>360</sup>.

De destacar, ainda, os profissionais que se formariam para a docência do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, durante 5 anos, nas universidades com unidades de formação própria, adquirindo o grau de licenciado em ensino de uma disciplina ou grupo de disciplinas (formação integrada) ou em ramo educacional de áreas científicas (formação sequencial). Aqueles, de acordo com a lei portuguesa<sup>361</sup>, também se consideravam profissionalmente qualificados para a docência no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No ano de 2007, porque se afigurou como necessário «elevator a qualificação profissional para reforçar a qualidade científico-pedagógica e valorizar o estatuto socioprofissional»<sup>362</sup> dos docentes, a inserção dos cursos de qualificação profissional dos professores nos parâmetros de Bolonha ocasionou transformações formativas significativas.

Desta forma, as várias leis anteriores concernentes à formação de professores foram revogadas e surgiu um modelo único para todas as instituições de formação, porque se afirmou como essencial uma adaptação às «mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional»<sup>363</sup>. Assim, alargou-se o domínio de qualificação do docente generalista com a habilitação conjunta para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (neste último caso, para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), tendo terminado a profissionalização em serviço.

Para aceder à carreira docente, os indivíduos haviam agora de concluir, após 3 anos, um 1.º ciclo de formação — Licenciatura em Educação Básica — e um 2.º ciclo obrigatório de 2 anos — Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, neste caso, tendo já em conta o perfil do professor em causa. Naquele 2.º ciclo de estudos, valorizaram-se os conhecimentos disciplinares, uma atuação que se deve fundamentar no trabalho de investigação e a

<sup>360</sup> MAGALHÃES, 2009; PORTUGAL. Ministério da Educação, 2007.

<sup>361</sup> Decreto-Lei n.º 344/89. PORTUGAL. Ministério da Educação, 1989.

<sup>362</sup> Decreto-Lei n.º 43/2007. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2007.

<sup>363</sup> Decreto-Lei n.º 43/2007. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2007.

oportunidade de se começarem a desenhar os traços característicos de uma prática profissional adotada. De alguma forma, aproximou-se tal formação docente daquela verificada numa outra realidade, a finlandesa<sup>364</sup>. Também ali, os professores generalistas haviam de lecionar os dois primeiros anos da disciplina de História nos centros de Educação Básica obrigatória, a alunos de 11 e 12 anos. São *class teachers*, detentores de um requerido mestrado em «General Education», habilitados a lecionar dez disciplinas distintas e, por isso, com um reduzido tempo formativo no que concerne à História e à sua didática. Um aspeto já criticado no país, e em outros contextos com situações similares, uma vez que parece contornar-se, deste modo, um real «encouragement or sustained support to explore the questions of how young people could best develop a usable historical framework of the past»<sup>365</sup>.

Em Portugal, essa foi também uma das críticas que se fez ouvir, pela voz de diferentes setores da sociedade, em relação a uma formação profissional que se sujeitou aos imperativos legais. O professor «organiza o ensino e promove as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e das opções pedagógicas e didáticas fundamentadas»<sup>366</sup> e, perante tal legislação, teria de trabalhar, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em quatro áreas disciplinares com objetos de estudo e metodologias de trabalho muito díspares, o que se traduziria, inevitavelmente, numa formação lacunar em cada uma dessas áreas. Em 2 anos de curso, pretendia-se formar professores de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, a par do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando, anteriormente, em 5 ou 6 anos, apenas se profissionalizavam os docentes para duas daquelas áreas em forma de variantes. Depois, a divisão pelos diferentes níveis de ensino e disciplinas a lecionar mitigava uma presença e intervenção do futuro profissional, durante um período mais alargado, no desenvolvimento de atividades letivas em contexto de sala de aula, que o haviam de preparar, também, para o exercício profissional. E, de um modo geral, aqueles momentos de supervisão pedagógica são, para os futuros professores, a parte mais significativa da sua formação inicial, porque aí podem entender realmente as ações exigidas a cada um, as adversidades com que se debatem os docentes ou as competências necessárias à prática educativa<sup>367</sup>.

Também no caso da História e Geografia de Portugal, as experiências de planificação, ensino e avaliação tornavam-se pouco significativas, sendo bem mais complexo formar profissionais científica e pedagogicamente preparados para desenvolver competências históricas nos estudantes do mundo de hoje<sup>368</sup>. Tal como fora apontado para outras realidades nacionais<sup>369</sup>, naquele enquadramento formativo português fazia-se notar, em parte, a ausência de uma necessária articulação entre as intenções da formação inicial de professores e os contextos

---

<sup>364</sup> VIRTA, 2008.

<sup>365</sup> HARRIS, BURN, 2016: 539.

<sup>366</sup> *Decreto-Lei n.º 240/2001*. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2001.

<sup>367</sup> VIRTA, 2008.

<sup>368</sup> MAGALHÃES, 2009.

<sup>369</sup> LANAHAAN, YEAGER, 2008; MCCRUM, 2013.

reais de atuação. Se a primeira se ia orientando no sentido da mudança social e, até, educativa, a realidade manteve-se arregaçada a modelos mais conservadores e, por exemplo, o ensino do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, em regime de monodocência, não se implantou de facto.

Tomadas em consideração as apreciações menos positivas, já no ano de 2014, procedeu-se à alteração da legislação então em vigor e adotou-se um outro quadro formativo também em relação aos professores de História e Geografia de Portugal. Porventura, quis-se entender, como acontecera em países como os Países Baixos ou o Reino Unido, que o ensino da História tem de ser diferente, sustentando-se, desde logo, numa formação docente adequada. Os futuros professores precisam de olhar para as práticas possíveis como inexoravelmente distantes da transmissão de uma narrativa fechada sobre o passado, da assunção de uma só identidade presente em salas de aula realmente multiculturais, da consideração acrítica de uma só perspectiva sobre os factos.

O mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sofreu um desdobramento, separando-se os docentes de Português e História e Geografia de Portugal dos docentes de Matemática e Ciências Naturais. Novamente após a concretização do 1.º ciclo de estudos de 3 anos, a licenciatura em Educação Básica, os futuros professores prosseguem para um mestrado de 2 anos, desta feita em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Diplomam-se, assim, como professores dos grupos de recrutamento 110 (1.º Ciclo) e 200 (Português/Estudos Sociais/História)<sup>370</sup>.

Reconhece-se, como tal, que a formação inicial de professores tem reflexos evidentes na qualidade do sistema de ensino nacional e, por isso, foi necessário organizá-la, orientá-la para o essencial, evitar amálgamas disciplinares, curriculares ou metodológicos. Talvez daqui a um par de anos seja plausível que tal constatação se reflita, com evidência, nos contextos reais de aulas de História e Geografia de Portugal, quando os pioneiros profissionais, habilitados segundo aquele novo modelo de formação, vivenciem já a consolidação das suas práticas de ensino nas escolas portuguesas.

A atenção centra-se, agora, em somente duas didáticas específicas, numa formação mais exigente e direcionada, essencial para que, posteriormente, o professor seja capaz de optar pelo conjunto de técnicas, instrumentos e situações que, no processo de ensino e de aprendizagem, melhor se adequam às exigências dos alunos de cada turma em particular. Os objetivos de estudo ou as metodologias passíveis de mobilização reduzem-se, num decréscimo inversamente proporcional ao tempo que, em contexto de sala de aula, se pode dedicar a cada disciplina específica, no processo da prática educativa ainda supervisionada. Deste modo, talvez se pretendesse, pela menor dispersão relativa às áreas de docência posterior, uma formação académica, científica e pedagógica mais favorável à perceção refletida, pelos futuros professores de História e Geografia de Portugal, da importância da promoção de um pensamento histórico desenvolvido junto até dos mais jovens estudantes.

---

<sup>370</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 27/2006*. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2006.

Contudo, são também várias as pressões e obrigações. Em Portugal, para a integração e permanência na profissão, há as incontornáveis particularidades do mercado educativo público e privado; os professores têm de escutar vozes várias que, não raras vezes, tendem a querer interferir no trabalho docente; vivem, ano após ano, uma situação profissional incerta no ensino público ou convivem com «exigências estatísticas» no ensino privado. Consequentemente, cada professor desenhará uma particular conceção de docente, ensino, currículo ou escola. Uma imagem representada. Porventura, um reflexo nas práticas em contexto de sala de aula. Acrescente-se, a este respeito, a perspetiva de Virta, segundo a qual «during their development, teachers create their expertise, competence and practical knowledge, which to a great extent is implicit and experimental»<sup>371</sup>.

No caso da História, é também o docente que pode distinguir a disciplina escolar como mais do que um conjunto de práticas de ensino tradicionais, distantes de uma inovação pedagógica cada vez mais almejada. O professor de História tem, necessariamente, de reconhecer a natureza do conhecimento histórico para que, desta forma, possa contribuir para que os estudantes vivenciem uma mais sofisticada e adequada compreensão histórica, e ainda a partir de experiências de aprendizagem significativas. Estudo após estudo<sup>372</sup> são inúmeros os professores, ou aspirantes a tal, que concebem a aula de História como um espaço onde os alunos deverão ter um papel ativo, onde o conhecimento tem de ser construído e onde podem pulular diferentes perspetivas; a realidade, feita de práticas acontecidas, ainda retrata, porém, uma aula onde o professor detém uma ação predominante na exposição da matéria e na gestão da turma, onde os saberes são transmitidos somente a partir de um currículo oficial ou da leitura de um manual escolar, onde se aprende uma História inquestionável.

Quer seja pela formação profissional vivenciada quer seja pelas experiências de trabalho situadas, espera-se do professor de História um profissional que investiga, que (auto)reflete, que gere e comunica em diferentes contextos, que se organiza e ajusta a mudanças sociais e científicas, que inova e mobiliza novos e diferentes recursos didáticos, que trabalha em equipa e que vivencia uma constante vontade de ensinar<sup>373</sup>. E de aprender, também.

A formação inicial pode ser o ponto de partida, mas não será suficiente o que se aprende nesse começo. Porque ser professor, de História também, é um processo de desenvolvimento que emerge da sua atividade, da meditação sobre essa ação realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas. Um processo que vai acontecendo, acompanhando o percurso profissional de cada professor.

#### **2.4.4. A aula de História e Geografia de Portugal: entre a tradição e a inovação**

Com as repetidas transformações culturais e a dinâmica social acelerada que acontece na contemporaneidade, as aulas de História enfrentam, constantemente, novas exigências.

<sup>371</sup> VIRTA, 2002: 687.

<sup>372</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; GAGO, 2018; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018.

<sup>373</sup> ALVES, 2004; ROLDÃO, 2009b.

As aprendizagens têm de ser cada vez mais integradoras e orientadas para os processos, capazes de fazer compreender complexidades várias e de proporcionar o desenvolvimento de competências no campo da História<sup>374</sup>. Mas se aqueles sujeitos, os estudantes, não constroem as suas perspectivas suficientemente sustentadas sobre o mundo, podem ocasionar-se situações de inquietude incessante ou de desinteresse face a algo que não se sabe bem *se, como ou por que* aconteceu ou acontece<sup>375</sup>.

A complexidade do ensino da História reside, então, nos dilemas que têm de ser resolvidos: ensina-se uma História factual ou de inspiração marxista ou desconstrucionista ou perspectivada?; opta-se pela História local, nacional ou mundial?; selecionam-se apenas temas fraturantes ou uma visão transversal da realidade?; valoriza-se a memorização de tópicos fundamentais ou o entendimento da trama que envolve diferentes tópicos? E as opções tomadas são, somente isso, necessárias escolhas, dificilmente consensuais, de entre os vários modelos, temas, perspectivas possíveis<sup>376</sup>.

O desafio será, na sala de aula, ajudar os alunos a descobrir uma História significativa para as suas vidas, reconhecendo criticamente, no passado, os momentos de consenso a par dos de discórdia, as situações de avanço e as de recuo, as conquistas e as desilusões. Porque a aprendizagem histórica não deverá fundar-se em entendimentos simplistas do acontecido, enquanto retrato romântico de uma banal busca conjunta pela liberdade, igualdade ou oportunidade para todos<sup>377</sup>.

A História surge na escola, de facto, com um interesse próprio e uma ampla potencialidade formativa<sup>378</sup>. O estudo daquela disciplina pode preparar os mais novos para a vida adulta; despertar o interesse pelo passado no que diz respeito à sua investigação; potenciar um sentido de identidade que reconhece e respeita diferentes raízes culturais e heranças várias; familiarizar os estudantes com uma metodologia rigorosa de análise, de inferência, de formulação de hipóteses, de explicações causais; favorecer o entendimento de outras áreas do saber pela sua presença transversal na realidade humana<sup>379</sup>.

Contudo, ironicamente, estas são também algumas das suas fragilidades. O passado não se repete, apenas se pode inferir e, por isso, de uma forma abstrata, estuda-se uma trama complexa de fenómenos que se relacionam de modo dialético; os preconceitos emergem e a identidade nacional potenciada, excessivamente patriótica ou ideológica, converte-se numa visão xenófoba e exclusivista em relação aos outros; a metodologia rigorosa implica, nomeadamente, a análise criteriosa de fontes várias e não só a assimilação de informações acabadas; a compreensão é, constantemente, substituída pela memorização.

---

<sup>374</sup> ALVES, 2004; DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015.

<sup>375</sup> BARCA, 2015.

<sup>376</sup> BARCA, 2009, 2015.

<sup>377</sup> BARTON, 2001, 2010b; BARTON, LEVSTIK, 1998.

<sup>378</sup> STEARNS, SEIXAS, WINEBURG, 2000.

<sup>379</sup> PRATS, 2006.

São os alunos que, em contexto escolar, convivem com tais potencialidades e fragilidades formativas. Os alunos que personificam uma condição que não é universal ou intemporal. Porque a origem sociocultural ou o momento histórico vivenciado são, também eles, distintos. É um ser com uma identidade própria, com capacidades cognitivas particulares, que olha para a aula de uma qualquer disciplina de formas várias e com pessoais expectativas e que nem sempre vai à escola tendo como principal intuito a aprendizagem. Não há o aluno, um modelo único aplicável a qualquer sujeito; pelo contrário, há vários alunos, oriundos de diferentes ambientes económicos, culturais, geográficos<sup>380</sup>, com distintos modos de afirmar a sua presença em contexto de sala de aula, individualizando cada intervenção, ou de encarar as consequências da sua permanência naquela instituição.

Na sala de aula, onde aqueles alunos não são, de facto, apenas aprendizes, desenham-se singularidades várias. A realidade daquele lugar é, então, uma mescla de interações e tradições ou práticas de ensino e rotinas, instituídas historicamente<sup>381</sup>, surgindo o currículo oficial somente como um nível formativo na diversidade de tal espaço. Por isso, uma realidade com regras próprias, marcada pela intervenção de diferentes forças e agentes, às vezes fisicamente presentes e notoriamente visíveis<sup>382</sup>, cujos objetivos nem sempre se coadunam; pelas estratégias que, recorrentemente, se reconstróem; pela diversidade de intenções e intervenções. Uma realidade onde são inúmeras as dimensões que, de forma complexa, se interrelacionam.

Transversalmente a contextos vários, nas aulas de História de hoje, onde professores e alunos intervêm, ainda surge bem presente uma visão positivista do ensino e que se concretiza em factos históricos transparentes, interpretações unívocas, explicações corretas de uma consensual «grande narrativa», sem que pareçam existir versões diferentes<sup>383</sup>. Hoje, e ainda que seja pedagogicamente contestável, aquela tradição ontológica<sup>384</sup> permanece quando não se exercita a imaginação histórica, não se seleciona informação disponível ou não se cruzam fontes históricas várias e histórias alternativas. E quando prevalece a informação, a confirmação de formas de pensar e de abordar o passado, sem que se expanda o quadro conceptual, apenas se condiciona o desenvolvimento da consciência histórica<sup>385</sup>.

Sobressaem nestas aulas, tantas vezes repetidas pelas escolas portuguesas, explicações tidas como válidas e credíveis, por parte do docente que apenas cumpre objetivos delimitados; apontamentos ditados e registados por um aluno que é «tábua rasa», classificado pelas suas capacidades repetidas nas fiáveis provas de avaliação; leituras quase totais do manual escolar para um mais fácil cumprimento daquele programa cronológico definido oficialmente; exercícios de mera aplicação e replicação do transmitido. De facto, sustentado no argumento de que «os alunos não sabem nada»<sup>386</sup>, clarificam-se orientações curriculares já existentes, apontam-se as

<sup>380</sup> BARTON, 2010b; MERCHÁN IGLESIAS, 2002a, 2007.

<sup>381</sup> CUESTA, 2002.

<sup>382</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2009.

<sup>383</sup> BARCA, 2006b.

<sup>384</sup> JONNAERT, 2006.

<sup>385</sup> BARCA, 2009, 2019; LEE, 2016; LÉVESQUE, 2008; RÜSEN, 2010a; SEIXAS, 2005.

<sup>386</sup> ALVES, 2004; BARCA, 2007b.

intenções formativas desejáveis para a disciplina, retratam-se os resultados de aprendizagem, de forma escalonada e gradual, a partir dos desempenhos observáveis e mensuráveis<sup>387</sup>. O espaço para a criatividade ou para os rasgos inovadores parece, assim, pouco expectável e, até, almejado.

O ensino convencional da História caracteriza-se, portanto, pela transmissão bastante das mensagens, para que a dimensão cognitiva e formativa se possa concretizar; na verdade, aprende-se pela exposição clara e paciente dos conteúdos de um programa. Aquelas estratégias transmissivas, explícitas e ordenadas centram-se, pois, no professor, detentor da verdade do conhecimento, recebendo os estudantes a responsabilidade de o memorizar e repetir numa prova posterior. Predominam os saberes históricos factuais e estudados cronologicamente, as referências espaciotemporais, um ou outro documento, preferencialmente escrito, que ilustra o exposto pela voz do professor e confere-se ao manual escolar o papel de manancial de conteúdos inequívocos. A aproximação ao trabalho do historiador é negada e, em relação a um aluno que apenas escuta e copia, o desenvolvimento do pensamento histórico em níveis cada vez mais elaborados será, somente, uma utopia despropositada<sup>388</sup>.

Nesta sala de aula tradicional, o papel ativo é atribuído ao docente que dá a conhecer aos mais novos aprendizes uma realidade desconhecida, por via de atividades, desta feita, pouco desafiadoras a nível intelectual. Porque, efetivamente, não se procura promover o desenvolvimento de competências pela utilização de procedimentos metodológicos vários no âmbito da História.

Num outro sentido, em algumas salas de aula, a realidade atual apresenta-se diferente e a exposição de conteúdos é reconhecida como moderadamente importante e de maior significado se combinada com estratégias outras centradas no aluno e na sua atividade<sup>389</sup>. Ou emergem mesmo os métodos interativos que orientam o protagonismo para os discentes, favorecem a comunicação interpessoal e a resolução de problemas e promovem, ainda, a globalização de conteúdos<sup>390</sup>. O trabalho por projeto(s), por exemplo, preconiza que os alunos planifiquem o seu trabalho relacionado com um determinado tema, executem e materializem as suas ideias, apresentem os resultados aos pares e ao professor, avaliando depois os resultados. Desta forma, «la actividad se centra en los propios alumnos, que actúan con bastante autonomía y se organizan en grupos reducidos, mientras que el profesor actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso»<sup>391</sup>.

O princípio da cognição situada, que atenta no contexto concreto das experiências educativas, na verbalização de ideias individuais, nas partilhas interpessoais, não deixa de evidenciar a sua relevância no que concerne às práticas escolares. As respostas do paradigma construtivista em Educação, ou socioconstrutivista<sup>392</sup>, se atendermos aos contributos de, entre outros autores, Vygotsky, olham-se com reconhecimento e validade, também porque na rota

<sup>387</sup> BARCA, SOLÉ, 2012.

<sup>388</sup> ALVES, 2004; BARCA, 2006b; JONNAERT, 2006; QUINQUER VILAMITJANA, 2004.

<sup>389</sup> QUINQUER VILAMITJANA, 2004.

<sup>390</sup> BAIN, 2000; LEVSTIK, BARTON, 2008; LÓPEZ FACAL *et al.*, 2017.

<sup>391</sup> QUINQUER VILAMITJANA, 2004: 5.

<sup>392</sup> Cf. JONNAERT, 2006.

de um realismo cognitivo se admite a influência das dimensões social, temporal e espacial na formação do conhecimento de cada um<sup>393</sup>.

Nas aulas de História que se desenham nesse sentido, de valor pedagógico intrínseco, e concretizadas, por exemplo, numa aula-oficina<sup>394</sup>, a aprendizagem é construída ativamente pelos alunos que reconstróem as suas perceções individuais oriundas das experiências vivenciadas. Face a uma História conceptual, mas inteligível e em construção, o estudante, guiado pelo professor, tem a oportunidade de se iniciar no método da pesquisa histórica. Participa, por isso, na manipulação de fontes diversas, na comparação entre interpretações possíveis, na formulação de hipóteses provenientes de atitudes questionadoras suscitadas, no alcance de conclusões de um saber que é múltiplo<sup>395</sup>. O ensino, ou antes as situações de conflito cognitivo, surgem como significativas para os alunos, uma vez que estes podem transformar-se em produtores da «sua» história, mais do que meros replicadores de nomes e datas já passados.

Os conhecimentos prévios dos estudantes são, nas salas de aula mais inovadoras, tomados em consideração, numa escola que se quer inclusiva e multicultural. Porque os mesmos perfilham representações, conceções, teorias pessoais sobre o passado, que construíram a partir de inúmeros recursos exteriores à escola<sup>396</sup>. Uma trama mental de receção, ou um conhecimento tácito desorganizado e diverso, que, inevitavelmente, contamina e interfere com o conhecimento histórico formal, ao mesmo tempo que confere relevância pessoal à História aprendida<sup>397</sup>. O professor, enquanto facilitador, colabora com o estudante na conversão de um conhecimento vulgar e subjetivo num saber científico e académico. As aprendizagens acontecem em situações concretas e específicas, contextualizadas num meio físico e social. Os conteúdos não surgem, pois, descontextualizados, antes integrados em situações que requerem a mobilização de um saber-fazer adquirido, dos conhecimentos viáveis e adequados<sup>398</sup>.

Por sua vez, as estratégias e os recursos utilizados nas aulas, e que desenham essas situações de aprendizagem, são fundamentais. Algumas sugestões elencam-se, a seguir, retiradas de um documento curricular já substituído por outro, mas cujo conteúdo não deixa de fazer sentido para o aspeto concreto em discussão:

*texto historiográfico, documental e ficcional (devidamente didatizado), iconografia (de utilização preferencial neste nível de ensino), teatro e cinema, música, documentação material, tabelas, gráficos, frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, pequenos projetos de investigação, conferências e debates, dossiês temáticos, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio*<sup>399</sup>.

<sup>393</sup> BARCA, 2009; VYGOTSKY, 1978.

<sup>394</sup> BARCA, 2004.

<sup>395</sup> BARCA, 2009, 2019; CAINELLI, BARCA, 2018; LEVSTIK, BARTON, 2008; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>396</sup> BARTON, 2001, 2010a.

<sup>397</sup> BARCA, GAGO, 2001; MELO, 2009.

<sup>398</sup> BARCA, 2007b; JONNAERT, 2006.

<sup>399</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2012: 2.

Mais ainda, aqueles recursos aglutinam um conjunto de potencialidades para uma aprendizagem histórica que se quer capaz de tocar diferentes domínios: quando não são só ilustrações do monólogo do professor, os textos historiográficos, os documentos cartográficos, os gráficos ou os frisos cronológicos estimulam a observação atenta e a análise crítica e comparativa; a iconografia, sem imposições ou estereótipos agregados, ocasiona a imaginação empática; os recursos multimédia pertencem ao dia a dia, e incontornavelmente ao processo de aprendizagem, de quem nasceu na sua era; a música e os jogos motivam pela sua ludicidade e, assim, captam a atenção; as dramatizações e o teatro despertam a curiosidade, enquanto os clubes e os debates favorecem a autonomia prática e intelectual. Por sua vez, as investigações, promotoras de um trabalho mais ativo, se relacionadas com o meio local, promovem as competências de pesquisa, o espírito de cidadania ou o respeito pelo património histórico-cultural.

Numa aula «qui, d'une manière ou d'une autre, reconnaît le rôle joué par le sujet qui construit les connaissances»<sup>400</sup>, sem que se negligenciem os conhecimentos substantivos necessários e as referências cronológicas mais importantes, os estudantes experimentam o desenvolvimento dos seus esquemas cognitivos e da sua consciência histórica. Perante uma História formativa, progressivamente poderão dominar as estruturas temporais e lógicas, a explicação causal que relaciona conceitos e justifica razões e consequências, a significância histórica ou a linguagem específica da disciplina<sup>401</sup>. Ensina-se, assim, a pensar historicamente, visto que, independentemente da idade de cada um, pode entender-se o mundo de forma mais elaborada ou mais simplista, não sendo os estádios de desenvolvimento invariantes<sup>402</sup>.

Neste sentido, o ensino da História praticado poderá contribuir para responder aos novos desafios de aprendizagem definidos: o desafio da experiência histórica — *o que eu percebi?*; o desafio de compreender o passado alheio — *o que isso significa?*; o desafio da orientação temporal da vida pessoal — *onde é o meu lugar no tempo?*; e, ainda, o desafio de escolher as próprias motivações — *o que posso fazer no futuro?*<sup>403</sup> Porventura, uma aprendizagem histórica que deriva dos antagonismos da vida, aos quais os aprendizes desejam atribuir um sentido.

Na aula de História e Geografia de Portugal, a aprendizagem protagonizada pelos alunos segue também o seu trilha, quando, em detrimento de um discurso sobre o passado especulativo ou de senso comum, se começa a escutar um discurso histórico contado a várias vozes. Talvez se deva valorizar, desta forma, um modelo de história narrativa-explicativa, que contemple perspetivas várias, quer à escala local quer à escala global. Porque esta leitura do passado, para uma melhor compreensão do presente, implica o desenvolvimento do pensamento histórico<sup>404</sup>.

E o pensar historicamente não é um simples produto de acumulação de tudo aquilo que o aluno aprendeu naquela aula. É, antes, a representação do espaço passado diferente do

<sup>400</sup> JONNAERT, 2006: 66.

<sup>401</sup> BARCA, 2007b, 2009; ROLDÃO, 2009a.

<sup>402</sup> LEE, 2003; LÉVESQUE, 2008; VANSLEDRIGHT, 2004; WINEBURG, 2001.

<sup>403</sup> BARCA, SCHMIDT, 2013; RÜSEN, 2012.

<sup>404</sup> BARCA, 2007a; CAINELLI, BARCA, 2018; SEIXAS, MORTON, 2013.

presente, a sensibilidade face à riqueza cultural da diferença, o entendimento do outro antropológico ou a interpretação da tolerância no respeito pelas idiosincrasias alheias.

Porque a História ensinada na escola contribui para o crescimento intelectual, para a autonomia ou para a solidariedade cívica, abordando-se temáticas da História local, incentivando-se a preservação patrimonial ou reforçando-se a necessidade de não se ser indiferente<sup>405</sup>.

## 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 3.1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para uma investigação sobre as representações e narrativas de professores e alunos sobre a História de Portugal, de alguma forma também relacionada com os processos de ensino e de aprendizagem daquela disciplina, surgiu como mais significativa uma abordagem qualitativa, assente no interpretativismo como ponto de vista epistemológico e com um enfoque teórico que associou ideias e métodos de trabalho dos âmbitos da Pedagogia Crítica, da Teoria das Representações Sociais e da *Grounded Theory*<sup>406</sup>.

De facto, optou-se por uma investigação de tipo qualitativo, enquanto conjunto de práticas interpretativas da experiência humana, pelas suas potencialidades na aproximação naturalista aos objetos de estudo e num alcance mais amplo do que o permitido pelas estatísticas ou dados quantitativos. Assim, podem estudar-se a vida dos indivíduos e as experiências vividas, os comportamentos e os sentimentos, bem como o funcionamento organizacional de um contexto ou os movimentos sociais, mas partindo dos significados e sentidos que os próprios sujeitos, numa situação real, lhes conferem<sup>407</sup>.

Para este estudo descritivo, cumpriu-se, então, uma análise empírica e sistemática de uma realidade que se quis conhecer, para uma posterior proposta fundamentada de modelos explicativos sobre as características do pensamento histórico dos estudantes a partir do discurso narrativo, as suas conceções sobre a História escolar, os discursos dos professores sobre a prática profissional de ensino da História ou as atuações protagonizadas na sala de aula. É, pois, um tipo de pesquisa que produz resultados depois de uma compreensão profunda das características de algo, ou seja, do entendimento de fenómenos contextualizados, da recolha da palavra dos sujeitos protagonistas de uma atuação social, da identificação de rotinas ou momentos problemáticos.

Ainda que qualquer realidade objetiva não possa ser, com efeito, capturada, uma investigação qualitativa faz-se da combinação de materiais empíricos, perspetivas, focos de atenção, no

---

<sup>405</sup> ALVES, 2001.

<sup>406</sup> DENZIN, LINCOLN, 2012; FLICK, 2015.

<sup>407</sup> STRAUSS, CORBIN, 2002.

sentido de se conferir rigor, amplitude e profundidade de compreensão à pesquisa. Em simultâneo, aglutina métodos vários, como a semiótica, a narrativa, os discursos, os arquivos ou mesmo as estatísticas, e técnicas diversas, como as entrevistas, os questionários, as observações participantes, a psicanálise, os estudos de culturas, entre outras<sup>408</sup>. Considera-se que os mesmos permitem alcançar informações assentes nas crenças, percepções, opiniões, significados ou atitudes dos participantes, que permanecem no seu ambiente nativo. Sem manipulações ou adulterações, sobretudo para que se evidenciem as especificidades de cada realidade. Porque, de alguma forma, o intuito principal daquele tipo de investigação reside numa análise interpretativa, não matemática, ocasionadora de relações notórias entre os dados recolhidos ou da emergência de conceitos e, assim, potenciadora da organização de um esquema explicativo teórico<sup>409</sup>.

Apesar de se terem integrado nesta investigação alguns dados quantitativos, estes apenas permitiram sistematizar particulares informações, depois qualitativamente analisadas. Optou-se, então, por um paradigma investigativo que contempla o contexto de atuação dos atores sociais, a subjetividade, a intenção de descoberta de particularidades, o holístico, o dinamismo da realidade.

O inquérito por questionário, a entrevista, a observação de aulas foram os instrumentos de recolha de dados mobilizados. Por isso, este estudo é, também, uma desconstrução de representações, uma análise de conteúdo(s), uma interpretação de discursos. Discursos relativos, construídos socialmente, porque situados historicamente; marcados pela ideologia e produtores dela mesma; exemplos da subjetividade humana, que se traduz em ações e intervenções; mediados por sistemas de linguagem verbal e não verbal; reveladores de opiniões e posições<sup>410</sup>.

Investigando qualitativamente uma qualquer realidade, não podemos deixar de tomar em consideração que:

- a) Essa realidade é múltipla, processual e assente em determinadas condições.
- b) As perspetivas, posições, olhares do investigador existem e interferem na pesquisa.
- c) Os dados são o produto de tal processo, co-construídos por quem investiga e por quem é investigado<sup>411</sup>.

A partir desse entendimento, há, pois, uma teoria fundamentada que poderá firmar-se, após a codificação e análise, por via do processo de investigação, dos dados recolhidos de forma sistemática, num contexto intencional e de acordo com critérios de relevância definidos<sup>412</sup>.

<sup>408</sup> DENZIN, LINCOLN, 2012; FLICK, 2015.

<sup>409</sup> STRAUSS, CORBIN, 2002.

<sup>410</sup> BLAXTER, HUGHES, TIGHT, 2008.

<sup>411</sup> CHARMAZ, 2008; DENZIN, LINCOLN, 2012.

<sup>412</sup> GLASER, STRAUSS, 1967; STRAUSS, CORBIN, 2002.

Recorrendo à perspetiva de Bogdan e Biklen<sup>413</sup>, são, assim, algumas as peculiaridades que distinguem a investigação qualitativa e que podemos, a seguir, sintetizar:

- o contexto natural de ocorrência dos fenómenos é a principal, e direta, fonte dos dados;
- o investigador, enquanto detentor de um importante papel, introduz-se naqueles ambientes em estudo;
- a descrição dá forma aos resultados, a partir de dados que são, também eles, feitos de palavras e imagens, como as transcrições de entrevistas, as notas de campo, as fotografias, os memorandos, etc.;
- o processo investigativo é mais relevante do que os resultados alcançados;
- a análise é primordialmente indutiva, porque as abstrações são construídas a partir do agrupamento de dados recolhidos e não se procuram provas para confirmar hipóteses prévias;
- os significados, as representações, as opiniões defendidas pelos sujeitos participantes sobre o seu mundo social são fundamentais para o pesquisador.

Importa aqui ressaltar que, para esta pesquisa, as questões éticas foram tidas em consideração<sup>414</sup> e solicitou-se a autorização dos responsáveis pelas instituições de ensino públicas e privadas para a concretização de uma investigação de âmbito académico naquele espaço. Em simultâneo, os sujeitos participantes, professores e alunos, e os encarregados de educação destes últimos, foram informados da natureza do estudo (nomeadamente dos momentos de aplicação do inquérito e de observação de aulas), de que a participação de cada um seria voluntária, passível de interrupção a qualquer momento, além da total confidencialidade e proteção dos dados recolhidos. Em momento algum, a identificação das instituições ou dos indivíduos participantes havia de ser tornada pública. Ainda em relação à aplicação do guião de observação de aulas, o mesmo foi previamente submetido para apreciação e autorização da Direção-Geral da Educação, cumprindo o legislado pelo *Despacho Normativo n.º 15 847/2007*, de 23 de julho.

### 3.2. OS PARTICIPANTES

Em qualquer investigação, os sujeitos participantes são essenciais, sobretudo quando se tem por objetivo conhecer uma realidade e os significados atribuídos às vivências aí protagonizadas.

Para esta investigação, convidou-se um grupo reduzido de professores de concelhos vários do distrito do Porto, selecionados de forma incidental e depois de se consultar um grupo mais amplo de docentes. Desde logo, no estudo, foram incluídos docentes a lecionarem a disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino

---

<sup>413</sup> BOGDAN, BIKLEN, 2006.

<sup>414</sup> DENZIN, LINCOLN, 2012; FLICK, 2015.

pública ou privada naquele distrito do norte de Portugal e que, mediante um contacto pessoal, se mostraram disponíveis para participarem no mesmo. No total, seis docentes daquela disciplina. Particularmente, cinco professoras e apenas um professor; três de instituições particulares e outros tantos de instituições escolares públicas. Seis docentes que não pretendemos representativos de todos aqueles que o são no distrito do Porto, mas que, através dos seus discursos e das suas práticas<sup>415</sup>, podem permitir-nos compreender como pensam e atuam os professores do Ensino Básico, no contexto de aula, quando ensinam História e Geografia de Portugal.

Os professores participantes caracterizam-se pela diversidade de idades, por consequência, pela diferença no tempo de trabalho como docentes e, ainda, por formações profissionais distintas, ao nível dos cursos ou instituições frequentadas. Importa, pois, expor nas linhas seguintes uma breve apresentação de cada um deles, salientando-se que os nomes que lhes são atribuídos não correspondem aos reais, tendo sido alterados para que se cumpram os princípios básicos de anonimato e confidencialidade.

**Professora Ana.** É professora de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, contando já 27 anos de exercício profissional. A sua licenciatura em História (via científica) foi concluída em 1988, na Universidade dos Açores. No ano de 1990 começou a trabalhar no colégio privado onde, ainda hoje, é docente.

**Professora Leonor.** Atualmente, exerce apenas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública, na qual leciona Português e História e Geografia de Portugal, depois de já ter trabalhado, por exemplo, no Ensino Secundário e em cursos de Ensino Noturno. Conta com 20 anos como docente, tendo concluído uma licenciatura em História (via científica), seguida da profissionalização em serviço.

**Professora Pilar.** cursou uma licenciatura em História (via ensino), durante 5 anos. É professora há 15 anos e, atualmente, ensina História nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. No seu percurso profissional, na escola pública, já lecionou áreas relacionadas com a História nos Cursos de Educação e Formação (CEF). A sua atividade como docente, hoje, acontece numa organização educativa de carácter privado.

**Professora Patrícia.** São 27 anos de exercício profissional, tendo terminado, em 1986, uma licenciatura em História de Arte, no Porto. Na década de 90 do século passado, realizou a profissionalização em serviço e, por isso, hoje ensina Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O seu percurso profissional tem-se caracterizado pela alternância, ano após ano, entre instituições públicas de ensino.

**Professora Rita.** Soma já 27 anos de profissão docente, após ter cursado, durante 4 anos, a licenciatura em Ciências Históricas, na Universidade Portucalense. Começou por lecionar História no Ensino Secundário, todavia, 6 anos depois, optou pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, ensina Português e História e Geografia de Portugal aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, permanecendo, há alguns anos, na mesma escola pública.

---

<sup>415</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

**Professor Paulo.** A sua licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional) foi terminada, na Universidade Portucalense, em 2007, no mesmo ano em que começou a trabalhar. Posteriormente, completou a sua formação com uma especialização em Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho. Leciona história nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, de há 4 anos a esta parte, fá-lo numa instituição privada de ensino. Foi já coordenador de projetos vários no âmbito da educação para a saúde.

Em relação às organizações educativas envolvidas, a sua ligação ficou a dever-se ao facto de os docentes que se disponibilizaram a participar no estudo aí exercerem a sua profissão e porque a direção das mesmas assentiu a concretização, nas suas imediações, de uma investigação que havia de ter como protagonistas alunos e professores intervenientes naquela comunidade escolar.

No final, contaram-se nove instituições de ensino situadas nos seis concelhos mais povoados do distrito do Porto: Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Valongo e Vila Nova de Gaia.

Importa esclarecer que, em Portugal, no ano de 2008, se definiu legalmente que, doravante, as escolas se estruturariam em unidades organizacionais constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. Para o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, e numa lógica de proximidade geográfica e de reforço da capacidade pedagógica das instituições, tal decisão veiculou-se no *Decreto-Lei n.º 75/2008*, de 22 de abril. Assim, as escolas públicas do Ensino Básico onde se recolheram as informações integram-se em unidades organizacionais daquele tipo, os apelidados de Agrupamentos de Escolas.

Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, por outro lado, beneficiam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, ainda que devam ser cumpridos os pressupostos básicos de funcionamento definidos legalmente. A sua criação é livre, mas tal atividade institucional carece de despacho homologado pelo membro do governo responsável pela Educação<sup>416</sup>.

Inevitavelmente, cada unidade organizacional de ensino público ou cada instituição de ensino particular e cooperativo assume um Projeto Educativo próprio, uma identidade que se distingue de outras, uma intencionalidade de intervenção sustentada em valores que não são iguais aos de outro. Nas linhas que se seguem, surgem, sucintamente descritos, os traços que caracterizam cada uma daquelas comunidades educativas intervenientes na investigação.

**Instituição A.** Instituição pública situada no concelho de Vila Nova de Gaia, com uma oferta educativa que se prolonga desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, além de disponibilizar Cursos de Educação e Formação (CEF). Presente num dos mais populosos concelhos do país, num meio onde as atividades económicas dos setores secundário e terciário predominam, é frequentada por cerca de 2500 alunos, oriundos de uma classe média-baixa e,

---

<sup>416</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 152/2013*. PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2013.



**Fig. 1.** Os concelhos do distrito do Porto onde se localizam as instituições educativas  
 Fonte: Elaboração própria

portanto, muitos deles beneficiários de apoio social escolar. No Projeto Educativo salienta-se o intuito de que os diferentes espaços que a compõem sejam vividos e sentidos como «lugar de vida/de oportunidade/de encontro». As grandes finalidades que norteiam as ações concretizadas são a educação para os valores, a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar e a promoção da literacia.

**Instituição B.** Este estabelecimento público de ensino localiza-se no concelho de Valongo e contempla as valências do Pré-Escolar, Ensino Básico e Cursos de Educação e Formação. Integra, pois, um concelho sobretudo residencial e com um crescimento demográfico significativo nos últimos anos, tendo um universo de pouco mais de 2000 alunos. Um número significativo desta população escolar evidencia carências do ponto de vista económico. No agrupamento entende-se que a principal missão assumida deverá ser a de formar cidadãos com uma sólida educação pessoal, social e científica para a integração numa sociedade em constante mudança. Os valores ali defendidos relacionam-se com a pessoa, a liberdade, o saber, a solidariedade, o sentido de justiça.

**Instituição C.** Situada no concelho do Porto, esta instituição pública dispõe de uma oferta educativa desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Aqui estudam cerca de 3000 alunos, numa zona nobre da cidade do Porto, mas numa área de grandes assimetrias socioeconómicas e culturais, que também se refletem nos contrastes entre os alunos. Talvez por isso, a divisa que orienta a sua ação junto daquela diversidade de sujeitos é «escola singular num mundo plural». O Projeto Educativo distingue a qualidade e exigência, o «ensino para todos»

e a diferenciação pedagógica como os princípios que norteiam as intervenções acontecidas naquela instituição de ensino. É também objetivo principal proporcionar experiências de aprendizagem significativas «com equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares e com as de complemento curricular».

**Instituição D.** Estabelecimento de ensino privado, localizado em Matosinhos, que desde o ano letivo 2008/2009 está em funcionamento, apresentando hoje uma oferta educativa do Berçário ao Ensino Secundário. Encontra-se no centro daquele concelho, local que faz notar ainda as tradições piscatórias do Litoral Norte, mas que, em simultâneo, tem beneficiado da terciarização da economia e de uma dinamização sociocultural progressiva. É, assim, frequentado por cerca de 800 alunos oriundos de famílias com condições socioeconómicas bastante favoráveis. Sob o mote «vê mais longe a gaivota que voa mais alto», assume como desafio primeiro ajudar os estudantes «a voar». Os objetivos desta instituição escolar orientam-se no sentido de formar pessoas cientificamente competentes, capazes de agir autonomamente, exigentes consigo próprias e capazes de intervir solidariamente na comunidade.

**Instituição E.** Estabelecimento de ensino particular que funciona, desde 2001, no concelho da Maia. A sua oferta educativa estende-se da Creche ao Ensino Secundário, abrangendo cerca de 950 alunos de classe alta. Localiza-se num dos concelhos limítrofes do Porto, contudo é também este um contexto marcado pela crescente dinamização socioeconómica, pela evolução dos setores de atividade e de ofertas inovadoras para o desenvolvimento educativo, desportivo, cultural e ambiental. Privilegiando a pedagogia ativa e com o lema «educar para o futuro», ali atenta-se na relevância do conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, nos valores de cidadania, inovação e responsabilidade.

**Instituição F.** Escola católica particular localizada numa das maiores freguesias do concelho do Porto, desde meados do século passado. Apresenta uma oferta educativa desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e é frequentada por cerca de 1200 alunos de classe média-alta. O contexto em que está sediada, por sua vez, caracteriza-se pela diversidade socioeconómica e, também, pela oferta e dinamização de múltiplos serviços educativos, desportivos e culturais. Inspirando-se nos valores do Evangelho, pretende proporcionar uma educação integral e humanista a todos os estudantes. Opondo-se à «excessiva normatividade sistémica do paradigma convencional», define que educar é construir um lugar para o outro. E para responder às exigências científica, humanística e artística da atualidade, este estabelecimento tem por objetivo uma formação escolar de qualidade numa escola que «ensina a viver».

**Instituição G.** Um dos mais antigos estabelecimentos de ensino privado do concelho do Porto, com uma oferta educativa desde a Creche até ao Ensino Secundário (e também com Ensino Vocacional). A sua população inclui cerca de 900 alunos provenientes de famílias de classe média-alta. O contexto envolvente daquela organização educativa caracteriza-se pelo dinamismo económico, pela disponibilidade de serviços de transporte e saúde, infraestruturas educativas e atividades comerciais várias e por um apreciável património arquitetónico e histórico. A formação proporcionada às crianças e aos jovens assenta na cooperação e partilha, para que estes possam crescer como «melhores pessoas e melhores profissionais»; o clima de

aprendizagem ocasionado pauta-se pela personalização, segurança e estimulação, também acompanhado pela modernização que caracteriza a contemporaneidade, no sentido de se alcançar um desenvolvimento equilibrado de todos.

**Instituição H.** Esta instituição de ensino público localiza-se no concelho de Gondomar e tem como valências o Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e, ainda, os Cursos de Educação e Formação. Numa região que, até meados do século XX, teve como principais atividades económicas a agricultura e a exploração florestal, só depois complementadas pelo franco desenvolvimento industrial e comercial, os seus alunos provêm, sobretudo, da classe média-baixa e poucos são os progenitores que têm formação académica superior, multiplicando-se os casos de desemprego. Pretende ser, pois, uma unidade de referência pela oferta formativa e educativa, capaz de marcar positivamente o percurso de aprendizagem dos cerca de 3000 alunos que a frequentam. São quatro as áreas que integram as metas educativas de promoção da cidadania, do sentido ético, da competência ou da criatividade: «cultura de agrupamento»; «cultura de exigência»; «cultura de cidadania», «participação da família».

**Instituição I.** Situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, sendo uma instituição pública de ensino. Dispõe de valências que se estendem da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, às quais se somam os Cursos de Educação e Formação. Naquela «cidade-dormitório» do distrito, os cerca de 3500 alunos que a frequentam pertencem, na sua maioria, a famílias de classe média-baixa. Também porque aquele é um espaço que, apenas no final do século XX, com a elevação a cidade, vivenciou um crescimento industrial e comercial notório, pois antes aí predominavam as atividades agrícolas e industriais. Definiu, como missão, a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças num ambiente de humanismo e responsabilidade. Para tal, tem como domínios de ação estratégicos o sucesso educativo, a qualidade da ação educativa, a cidadania ativa e a reflexão em comunidade.

Para aceder ao grupo de alunos participantes na investigação, solicitou-se aos docentes antes apresentados que, numa sua turma de 6.º ano de escolaridade, ou seja, no final do 2.º Ciclo do Ensino Básico, seleccionassem 12 alunos para, depois de esclarecidos sobre todos os pormenores da investigação e facultada a autorização dos encarregados de educação, participarem na mesma.

O grupo escolhido pelo professor havia de ser, tendo em conta os requisitos ponderados para o estudo, heterogéneo no que dizia respeito ao aproveitamento escolar, e de alguma forma equilibrado na divisão entre rapazes e raparigas (num dos casos tal não foi possível, tendo em conta o próprio desequilíbrio na distribuição de géneros existente na turma); no caso de existirem alunos de uma outra nacionalidade que não a portuguesa, a sua participação foi sugerida como um contributo positivo para o estudo em causa. No total, foram inquiridos 53 alunos do género feminino e 38 alunos do género masculino. De salientar três estudantes de dupla nacionalidade: dois naturais do Brasil e um natural de Espanha.

**Tabela 1.** Distribuição do número de estudantes participantes por instituição e género

Instituições de ensino	Número de estudantes		
	Rapazes	Raparigas	Total
Instituição A	7	16	23
Instituição B	5	7	12
Instituição C	4	8	12
Instituição D	5	2	7
Instituição E	6	6	12
Instituição F	6	7	13
Instituição G	5	7	12
TOTAL	38	53	91

### 3.3. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

#### 3.3.1. Inquérito aos alunos

O inquérito por questionário assume-se como uma forma acessível e rápida para se recolherem opiniões, representações, expectativas ou níveis de conhecimento dos participantes face a um determinado assunto em estudo<sup>417</sup>. As mesmas questões, dirigidas a quem os pontos de vista e as experiências interessam, permitem a exploração posterior dos dados coligidos, nomeadamente a descrição das várias respostas, além da sua comparação ou da perceção da relação estabelecida entre elas<sup>418</sup>. E, com utilidade, também se proporciona a oportunidade para que se detetem as particulares características e crenças que certos grupos de indivíduos possuem.

A par da aplicação daquele instrumento, e numa combinação intencional, uma conversa posterior com os pequenos grupos de alunos, como se de grupos de discussão se tratassem, permitiu ultrapassar a individualização dos inquiridos, colocando-os no seio da sua rede de relações sociais naquele particular contexto<sup>419</sup>. Transpuseram-se, assim, os limites inerentes às respostas de um só indivíduo, pela criação de uma situação interativa não totalmente desvinculada das formas de comunicação experimentadas quotidianamente, incentivando-se os participantes no sentido de se focarem ou de se lembrarem de aspetos específicos, e particularmente relevantes, em estudo.

<sup>417</sup> QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005.

<sup>418</sup> BLAXTER, HUGHES, TIGHT, 2008.

<sup>419</sup> QUIVY, CAMPENHOUDT, 2005.

Como tal, foi possível captar, para depois se interpretar, vivências coletivas, representações ideológicas, valores quotidianos, um imaginário dominante no seio daquelas turmas. Porque, consciente ou inconscientemente, no interior de uma qualquer classe pululam crenças e expectativas, desejos, resistências, receios ou inquietações. E é por esta via da interação comunicativa que se podem revelar o modo e a razão da sua elaboração e, em simultâneo, a forma como se modificam, afirmam com convicção e se suprimem ou ocultam nos momentos de intercâmbio social<sup>420</sup>.

Os 91 estudantes selecionados, divididos em grupos de 6, foram retirados da sala de aula, num tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal, tendo permanecido apenas com a investigadora, durante a realização do inquérito e posterior conversa, numa sala do estabelecimento de ensino cedida para o efeito. Acima de tudo, invocou-se a sinceridade de cada um dos sujeitos nas respostas dadas, acautelando que as mesmas não teriam qualquer influência na sua avaliação final da disciplina e que os docentes titulares das turmas não contactariam, em momento algum, com os dados recolhidos.

A aplicação do questionário prolongou-se durante cerca de 50 minutos, distribuídos por dois momentos distintos: num primeiro (aproximadamente 30 minutos), responderam por escrito às questões apresentadas no inquérito, de forma individual, e sem qualquer orientação facultada pela investigadora ou sem que tivessem acesso ao manual escolar ou outro artefacto cultural, mobilizando somente o seu conhecimento comum; num segundo momento (durante 20 minutos), a investigadora promoveu uma situação de diálogo, em grande grupo, para que os alunos pudessem desenvolver, de forma mais orientada, algumas ideias apontadas previamente. Um ponto de partida para a interação comunicativa com os mesmos, sobre aquelas perguntas, num testemunho real, na primeira pessoa, num retrato pela voz de quem diariamente se encontra com a História, com o professor, com o manual escolar, com os conteúdos, com as experiências da sala de aula. E que, porventura, não teve ainda a oportunidade de se manifestar sobre tais circunstâncias ou objetos, expondo uma visão que, apesar de construída num cruzamento de múltiplas influências, é a sua visão. E esta segunda parte, porque em grupo, favoreceu, de facto, o acesso ao mundo daqueles sujeitos. O estímulo, ou até o encorajamento, que uns faziam chegar aos outros ocasionou uma partilha de ideias e opiniões mais diversificada e completa.

Relativamente à estrutura final do inquérito por questionário, este incluiu 14 questões distribuídas por três tópicos distintos, de acordo com o seu objetivo.

- **A História como saber** — três questões associadas ao conhecimento histórico, na perspetiva dos alunos:
  1. *Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça?*  
Uma pergunta em que deviam registar cinco vocábulos, numa prática frequente nos estudos sobre representações sociais: a associação de palavras.

---

<sup>420</sup> FLICK, 2012, 2015.

*2. O que estuda a História?*

Esta pergunta apresentava dez opções, para uma dupla seleção, que visava a verificação da escolha dos inquiridos, coincidente ou antagonica, em relação à «História habitual» e à «História interessante».

*3. Para que serve a História? Será que ela é útil na tua vida? Que uso podes fazer tu da História?*

Com esta questão pretendia-se compreender de que forma é conceptualizada, pelos alunos, a utilidade da História no sentido da tomada de decisões individuais.

- **A História na escola e na vida quotidiana** — nove questões sobre a História como disciplina estudada na sala de aula e presente, também, no dia a dia dos indivíduos:

*4. Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância?*

Uma pergunta que tinha como intuito comparar a hierarquização decrescente construída pelos estudantes face à importância e, noutro sentido, à apreciação das várias disciplinas presentes na matriz curricular escolar.

*5. De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? Quais são aqueles que ocupam mais tempo nestas aulas?*

Com esta questão, pretendia-se obter uma identificação dos conhecimentos substantivos francamente reconhecidos e valorizados pelos estudantes.

*6. O que fazem os estudantes nas aulas?*

Perante uma listagem de estratégias de aprendizagem várias, os inquiridos deviam assinalar, para cada uma, o «Sim» ou o «Não», de acordo com o acontecido nas suas aulas de História. Com esta pergunta, quis-se entender, pela voz de quem protagoniza ações na sala de aula, a fundamentação, ou não, do trabalho aí promovido na investigação histórica já concretizada e divulgada.

*7. Explica como e para que função utilizas o manual escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal.*

A resposta construída havia de retratar a utilidade daquele artefacto cultural, assim como as características do seu conteúdo.

*8. Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas. Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?*

*9. Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?*

Com estas duas questões anteriores, procurou-se recolher evidências sobre o entendimento dos estudantes face à dimensão temporal no âmbito da História, particularmente pela nomeação e valoração de diferentes épocas históricas.

*10. Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula. Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?*

*11. Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas. Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?*

As duas perguntas anteriores, que se seguiram no questionário, pretendiam dar a conhecer o reconhecimento dos alunos em relação a outros meios, que não só a escola ou uma disciplina escolar, associados ao papel formativo e à função social da História.

- **História de Portugal** — questões específicas relativas à História de Portugal nas aulas do 2.º Ciclo do Ensino Básico:

12. *Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal. De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?*

13. *Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a História do país.*

Os alunos haviam de legendar as quatro fontes iconográficas alusivas a quatro períodos diferentes da História de Portugal. Posteriormente, no diálogo estabelecido, recolheram-se opiniões pessoais sobre os aspetos positivos e negativos concernentes a cada um dos acontecimentos ou personalidades históricas ilustrados.

14. *Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país.*

*O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).*

Nesta última questão, o culminar do inquérito, procurou-se recolher dados sobre a competência narrativa dos estudantes, além do nível de desenvolvimento do seu pensamento histórico aquando da construção de narrativas históricas nacionais.

Para uma mais eficaz recolha de informação, no questionário utilizaram-se diferentes tipos de itens:

- Perguntas abertas, de resposta livre (1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12).
- Perguntas mais estruturadas (lista, hierarquia, grelha), de resposta fechada e mais rápida, tendo em conta as alternativas apresentadas (2, 4, 6).
- Uma pergunta para análise de fontes iconográficas alusivas à História de Portugal e habitualmente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais (13).
- E uma pergunta para elaboração de uma narrativa sobre a História de Portugal (14).

Apesar de algumas das questões colocadas evidenciarem um carácter mais orientado, o que permite uma análise também mais fácil das respostas, a maioria favoreceu a apresentação de respostas abertas, capazes de estimular o imaginário individual dos estudantes, porque pelas palavras é possível que se partilhem mais significados do que pelo recurso aos números<sup>421</sup>. Acima de tudo, porque incluem perspetivas individuais, espontâneas, escritas na primeira pessoa e que não podem reduzir-se a um resultado estatístico, permitindo ainda a identificação de significados.

<sup>421</sup> BLAXTER, HUGHES, TIGHT, 2008.

Importa salientar, no entanto, que aquela estrutura do inquérito por questionário foi o ponto final surgido, e aplicado, após uma experiência anterior. Antes houve um ensaio: um inquérito que serviu de teste, com um grupo menor de sujeitos, no intuito de se detetarem eventuais falhas de linguagem ou de compreensão ocasionadas pelo formato e estilo das questões incluídas.

Porque numa qualquer investigação assumem-se como de reconhecida relevância as experiências de estudo preliminares, nomeadamente os estudos-piloto<sup>422</sup>. De facto, as mesmas permitem que se concretize uma experimentação dos instrumentos de recolha de dados e, em simultâneo, oferecem conhecimentos que, desde logo, contribuem para a desejada construção de uma teoria sobre o fenómeno em análise.

Mobilizando, então, um número reduzido de sujeitos, mas considerado suficiente pelos teóricos (nesta investigação dois grupos de três estudantes cada), o inquérito-piloto foi, pois, essencial para refinar aquele instrumento de recolha de dados e para reorganizar conceptualmente algumas dimensões da investigação.

Assim:

- a questão 2 sofreu uma reorganização dos assuntos listados e, além daqueles que são estudados pela História, os respondentes haviam de apontar, agora, daquela lista, também os assuntos para si mais interessantes;
- a questão 3 deixou de contemplar uma escala de Likert para uma resposta alusiva à utilização da História como orientação temporal na tomada de decisões, convertendo-se numa pergunta de resposta aberta referente à utilidade daquela área do saber;
- considerou-se mais significativo para a análise pretendida dividir a questão 5 em duas questões diferentes: uma sobre os assuntos estudados nas aulas de História e uma outra sobre a abordagem dos mesmos no manual escolar;
- suprimiram-se as perguntas referentes às ações dos docentes nas aulas de História e ao tipo de questões utilizadas nos testes de avaliação daquela disciplina. A perspectiva dos estudantes em relação a estes pontos não acrescentaria dados relevantes para o estudo;
- na questão sobre as ações protagonizadas pelos alunos na aula, as mais imediatas e simples opções de resposta «Sim» ou «Não» substituíram uma anterior escala de Likert;
- duas das fontes iconográficas da questão 13 foram alteradas, por se considerar que as escolhidas inicialmente não eram suficientemente explícitas e reconhecíveis pelos inquiridos (uma imagem da coroação de D. Afonso Henriques foi substituída por um retrato do monarca e à imagem dos instrumentos de navegação associou-se uma outra alusiva à chegada dos portugueses ao Brasil).

Após concretizar todas as alterações, o inquérito por questionário assumiu a sua configuração final, desse modo, aplicado junto dos alunos participantes.

---

<sup>422</sup> BLAXTER, HUGHES, TIGHT, 2008.

### 3.3.2. Entrevista aos professores

Kvale<sup>423</sup>, na sua reconhecida monografia sobre a entrevista como método de recolha de informação para análises qualitativas, propõe que falemos com as pessoas, numa conversa interativa, se pretendermos perceber o modo como elas entendem a sua vida e o mundo.

A entrevista é, efetivamente, um tipo de interação conversacional que acontece cara a cara, entre um entrevistador e um entrevistado, ocasionando a construção de conhecimentos sobre um particular tema em análise. É um texto negociado<sup>424</sup> que permite que se entenda o significado conferido pelos sujeitos a um mundo onde estão inseridos e, desta forma, que se explique com sistematicidade essa realidade experienciada pelas pessoas. Os entrevistados expressam-se racionalmente para a justificação dos seus pontos de vista e, portanto, alcança-se uma conceção dialógica da verdade, ainda que seja inevitável a atenção ao que é dito nas entrelinhas<sup>425</sup>. E, aqui, os silêncios ativos fazem toda a diferença.

Os guiões de entrevista, contudo, não podem ser encarados de forma rígida e inalterável. Antes entendidos pelo que são realmente: o ponto de partida<sup>426</sup> mais viável para o acesso à densidade e variação conceptual ou à posterior categorização dos dados.

Para esta investigação em particular considerou-se relevante num momento de diálogo e de reflexão identificar e detalhar aquelas que são as práticas docentes em contexto da aula de História e os significados atribuídos às mesmas, por cada um<sup>427</sup>. Por isso, quis-se construir uma relação de proximidade com os entrevistados, também para um conhecimento narrativo daquilo que os mesmos pensam e sabem ou dizem que fazem e por que razão o fazem. Neste caso, a entrevista tornou-se numa técnica de recolha de dados adequada para uma aproximação às experiências dos sujeitos, às práticas e interações no seu contexto natural<sup>428</sup>.

A entrevista aos professores, apesar de contemplar um guião estruturado com questões específicas, ofereceu a amplitude necessária para que o seu conteúdo pudesse ser moldado face às respostas dos entrevistados. O recurso a este instrumento de recolha de dados teve como intuito situar aqueles profissionais num determinado perfil, tendo em conta as justificações e opiniões manifestadas. Porque as suas palavras organizadas num discurso coerente e partilhado evidenciaram, inevitavelmente, crenças, representações, saberes inerentes à História e à prática educativa associada a tal disciplina<sup>429</sup>.

Cada uma das entrevistas foi realizada numa sala da instituição de ensino que era local de trabalho de cada um dos professores, cedida para tal intenção, e onde durante todo o tempo apenas permaneceram a entrevistadora e o entrevistado. Cada uma das entrevistas teve uma

<sup>423</sup> KVALE, 2011.

<sup>424</sup> DENZIN, LINCOLN, 2012.

<sup>425</sup> KVALE, 2011.

<sup>426</sup> STRAUSS, CORBIN, 2002.

<sup>427</sup> FONS-ESTEVE, BUISÁN-SERRADELL, 2012.

<sup>428</sup> HERNÁNDEZ CARRERA, 2014; KVALE, 2011.

<sup>429</sup> FONS-ESTEVE, BUISÁN-SERRADELL, 2012.

duração variável, entre 45 e 60 minutos, tendo sido todas gravadas em suporte áudio e, posteriormente, devidamente transcritas.

No que diz respeito ao guião de entrevista propriamente dito, as 14 questões finais foram distribuídas por sete dimensões distintas, tendo em conta os dados de relevância entendida para o estudo das conceções dos professores face à profissão desempenhada, às funções daquela área de estudo na sociedade e na escola ou aos modelos de intervenção presentes numa aula de História e Geografia de Portugal:

- dados biográficos e profissionais;
- formação como professor de História;
- conceção da História como saber;
- finalidades da História como disciplina escolar;
- currículo, sala de aula, manual escolar;
- avaliação;
- grau de satisfação enquanto professor de História.

Desde logo, no preâmbulo do guião, expuseram-se sucintamente as razões e o âmbito da entrevista a concretizar, salvaguardando-se o interesse meramente investigativo em relação a todos os dados eventualmente recolhidos.

A partir da primeira questão, pertencente à também primeira dimensão em análise, procurou-se compilar breves informações genéricas enquadradoras das vivências profissionais dos docentes entrevistados, garantindo sempre a total confidencialidade dos dados recolhidos:

*1. Anos de exercício profissional (docente); Formação inicial; Níveis de ensino lecionados; Participação em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa.*

Logo depois, com a segunda questão, a única incluída na dimensão «Formação como professor de História», pretendeu-se conhecer a perspetiva dos entrevistados quanto à adequabilidade e pertinência da sua formação académica, e inicial, para a docência face às práticas diárias requeridas em contextos de ensino e de aprendizagem:

*2. Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da História? Pode justificar a sua resposta? Se tem detetado lacunas nessa formação, quais, no seu entender, devem ser referenciadas?*

As duas questões seguintes pertenceram, respetivamente, às dimensões «Conceção da História como saber» e «Finalidades da História como disciplina escolar»:

*3. Que tipo de História necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a História na sociedade atual?*

*4. O que deve proporcionar a História aos estudantes do (2.º Ciclo do) Ensino Básico? Para que deve servir a História que aprendem na sala de aula? Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?*

Estas questões não só favoreceram a recolha de evidências relativamente à significância atribuída à História na atualidade, mas também uma reflexão, por parte dos professores, sobre a dimensão formativa da História, numa estreita relação com a utilidade de tal disciplina escolar para o aluno.

A quinta dimensão — «Currículo, sala de aula, manual escolar» — aglutinou as questões de 5 a 11, centrando-se, particularmente, nas especificidades curriculares da disciplina de História e Geografia de Portugal e no conhecimento histórico que se proporciona nas aulas:

5. *Que papel atribui ao Programa Oficial/Metas Curriculares<sup>430</sup> de História? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?*

6. *Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa Oficial de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Ou, pelo contrário, gostaria de sugerir uma nova organização? Qual? Por que razão?*

7. *Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Concede maior importância ao conhecimento dos factos históricos, à utilização das fontes, ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?*

Assim como nas metodologias adotadas, nas atividades desenvolvidas e nos sistemas de avaliação considerados:

8. *Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?*

9. *Habitualmente, como decorre uma aula de História sua? Pode descrevê-la? Que recursos e atividades mais utiliza?*

10. *Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de História? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a História? Que uso faz do manual escolar na sua aula?*

11. *Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos? Pode facultar alguns exemplos?*

Na última dimensão — «Grau de satisfação enquanto professor de História» — foram integradas as três últimas questões que quiseram evidenciar a visão valorativa dos docentes face à profissão desempenhada, tomando ainda em consideração os sentidos atribuídos às aprendizagens históricas dos estudantes e às atitudes destes face à disciplina alvo da investigação.

12. *O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de História? Está satisfeito com as aprendizagens históricas dos estudantes? Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem História?*

<sup>430</sup> Documentos oficiais em vigor no momento da recolha de dados.

13. *Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de História?*

14. *Como professor (de História), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da História no Ensino Básico?*

Junto dos professores participantes na investigação, a realização de uma entrevista foi somente a primeira parte. Estes dados contados na primeira pessoa foram completados com subsequentes observações de um número previamente definido de aulas de História e Geografia de Portugal, de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, daqueles docentes. Observações que permitiram, efetivamente, o confronto entre as opiniões manifestadas, ou as representações sociais construídas, e a real «forma de fazer» durante uma aula, produzindo, assim, um certo efeito de triangulação na recolha dos dados<sup>431</sup>. Porque as dinâmicas sucedidas naquele ambiente dão a conhecer diferentes opções didáticas, que revelam formas de encarar e fazer a aula de História também distintas, e antes só entendidas pelas palavras partilhadas numa situação de entrevista.

### 3.3.3. Guião de observação de aulas: estrutura e dimensões contempladas

Pela observação, o investigador entra no mundo de determinados sujeitos, mas permanecendo do lado de fora. Regista o que vai acontecendo, sem intromissões; não procura ser como o indivíduo daquele contexto; pode participar nas atividades, ainda que de forma limitada; não pensa como o indivíduo daquele contexto; adota uma postura empática, a par da reflexividade<sup>432</sup>. Observa, mas sem ser objetivo, autoritário ou politicamente neutro<sup>433</sup>. E, por isso, precisa de fazer escolhas, de agir, de tomar decisões, nomeadamente sobre as questões éticas, as relações estabelecidas, aquilo que vai observar, as notas de campo registadas<sup>434</sup>.

Quando se observa, acumulam-se dados que não se selecionam. Só depois, aquando da análise, aquelas informações reunidas serão organizadas e criteriosamente interpretadas. E quando justificado o «para quê» da observação, poder-se-á dizer que existe, assim, um projeto de observação. Este contempla a delimitação do campo de investigação (organização da aula, planificação, conteúdos, atividades, avaliação), a definição de unidades de observação (professor e alunos) e o estabelecimento de sequências comportamentais<sup>435</sup>. Sem negligenciar, também, que o impacto desses dados recolhidos depende, em parte, da forma como os mesmos são registados durante o momento da observação.

Aquando das observações em sala de aula, as notas de campo assumiram a forma de descrição de espaços e atividades concretizadas, transcrições de diálogos construídos, apontamentos

<sup>431</sup> FLICK, FOSTER, CAILLAUD, 2015.

<sup>432</sup> BODGAN, BIKLEN, 2006.

<sup>433</sup> FLICK, 2012.

<sup>434</sup> KAWULICH, 2005.

<sup>435</sup> ESTRELA, 1994.

de situações acontecidas, de reflexões e palpites pessoais. Por outras palavras, foram o relato escrito daquilo que se ouviu, viu, experienciou e pensou no decurso da recolha dos dados<sup>436</sup>. E as boas notas de campo caracterizam-se por utilizar expressões exatas, quando possível; recorrer a pseudónimos para garantir a confidencialidade dos dados; descrever as atividades pela ordem em que ocorrem; proporcionar descrições sem interferência nos significados; incluir informações relevantes de segundo plano; separar pensamentos e suposições do realmente observado; registar o dia, hora, lugar em cada conjunto de notas<sup>437</sup>.

Através da observação, nesta investigação, quis-se recolher evidências específicas, não demasiado genéricas, e objetivas, evitando-se os juízos de valor ou as preconceções, a favor de uma descrição fidedigna e realista das particularidades várias de cada contexto educativo. Com efeito, é aquela uma fonte para que se aceda a «informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas conceções relativamente ao ensino e à aprendizagem»<sup>438</sup>. Porque, através da observação, podem identificar-se padrões de comportamento e criar-se uma imagem holística do ensino observado, também quando se consegue chegar «más allá de la palabra hablada y del informe sobre las acciones, a favor de analizar estas mismas a medida que se producen de modo natural»<sup>439</sup>.

Assim, já depois das palavras afirmadas, procuramos entender a coerência entre uma prática docente que só se disse e aquela que é, de facto, a forma de fazer numa aula, na tentativa de reconhecer pontos de aproximação ou de distanciamento entre representações construídas e ações concretizadas, e que permitem uma mais fundamentada definição de um eventual perfil de professor. Sem se querer detetar falhas ou erros nas intervenções dos docentes, mas antes perceber de que forma as intenções individuais são convertidas em atuações reais e condicionadas por fatores como a realidade escolar, as especificidades curriculares, as idiosincrasias dos alunos ou as trajetórias profissionais singulares<sup>440</sup>.

Considerada a forma de observação<sup>441</sup> mais pertinente para esta investigação, a opção recaiu sobre uma observação não participante, uma vez que não houve envolvimento nas atividades em curso nas salas de aula; naturalista, porque acontecida nas circunstâncias da vida quotidiana daquelas classes; intencional, direcionada para dimensões definidas e tidas como as mais relevantes para os objetivos do estudo; e armada, a partir de um guião de observação antes desenhado. Quanto ao processo de observação, o mesmo caracterizou-se como intermitente, pois as aulas de cada turma observadas não foram sempre consecutivas. De facto, as condições de realização das observações variaram em relação aos dias da semana e aos horários das aulas de História e Geografia de Portugal daquelas turmas do 2.º Ciclo do Ensino

---

<sup>436</sup> BODGAN, BIKLEN, 2006.

<sup>437</sup> KAWULICH, 2005.

<sup>438</sup> DIAS, 2011: 9.

<sup>439</sup> FLICK, 2012: 174.

<sup>440</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>441</sup> ESTRELA, 1994.

Básico. Num estudo que se pretendeu válido e denunciador de que a observação é somente uma versão do acontecido naqueles contextos, muito menos do que um retrato da realidade<sup>442</sup>.

A observação foi, então, orientada por um guião, por isso seletiva, concentrada em aspetos previamente estabelecidos. No entanto, o seu fim pode ser considerado semiaberto, uma vez que, no seio daquela estrutura definida, a informação recolhida poderia adquirir contornos muito diversos. O guião construído contemplou a explicitação dos cinco âmbitos de observação definidos, o espaço destinado às notas de campo e, ainda, a possibilidade de registo de comentários, inferências, dúvidas e perguntas.

Relativamente às notas de campo, estas serviram como registo do observado, sendo o produto do processo de observação, uma vez que as observações só assim, em notas apontadas, adquirem a forma de dados<sup>443</sup>. E sempre que uma ou outra hesitação ou incerteza surgiu, o diálogo estabelecido com os professores, logo depois, permitiu alcançar um conhecimento mais pormenorizado sobre o cenário e a organização social daquele ambiente escolar.

No que diz respeito aos âmbitos de observação incluídos no guião, os cinco foram assim nomeados:

1. Organização da aula.
2. Planificação.
3. Conteúdos.
4. Atividades.
5. Avaliação.

Para cada um deles, especificaram-se os aspetos que haviam de ser tomados em consideração aquando das observações concretizadas em contexto das salas de aula:

1. *A organização estrutural do espaço; a organização dos tempos; as interações estabelecidas entre os intervenientes, retratadas nos padrões de comunicação privilegiados e nos comportamentos adotados por professores e alunos. Os seus efeitos interrelacionados no ambiente geral da aula.*
2. *O sistema de planificação privilegiado; o modelo de trabalho selecionado. O papel conferido à planificação para o desenrolar de uma aula de História.*
3. *A valorização dos conhecimentos substantivos e/ou das competências históricas; a atenção centrada na cronologia ou, por outro lado, nos temas globais; a mobilização de conhecimentos tácitos; o envolvimento dos alunos nos conteúdos estudados e os efeitos cognitivos e emocionais consequentes. A intencionalidade pedagógico-didática inerente aos conteúdos históricos trabalhados na aula.*
4. *A sequencialidade intencional, ou não, das atividades; a duração das ações previamente delineada ou dependente do rumo dos acontecimentos durante a aula; as manifestações de*

---

<sup>442</sup> DIAS, 2011.

<sup>443</sup> DEWALT, DEWALT, 2002.

*diferenciação pedagógica; as metodologias de ensino e de aprendizagem presentes e ausentes; a promoção da participação ativa dos estudantes; a existência ou inexistência de trabalhos para casa. A intencionalidade pedagógico-didática das atividades acontecidas na aula de História.*

*5. O sistema de avaliação utilizado; os instrumentos de avaliação privilegiados; as características do teste sumativo referente aos conteúdos lecionados aquando das observações; o grau de conhecimento dos estudantes face ao sistema de avaliação. O papel conferido à avaliação das aprendizagens históricas.*

Na verdade, tudo se vai passando quando nada parece acontecer<sup>444</sup>. E as quatro observações concretizadas numa mesma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico de cada um dos seis professores participantes na investigação entenderam-se como um contributo para o ver, mais do que para o olhar; para o refletir, mais do que para o anotar; para o analisar, mais do que para o apontar.

Uma observação de alunos que vivenciam um processo de aprendizagem no âmbito da História, feito de desafios e possibilidades; de professores com um conhecimento profissional de natureza tácita e intuitiva, implícito na sua ação<sup>445</sup>; de ambientes marcados pela complexidade e imprevisibilidade constantes.

### **3.4. ANÁLISE DOS DADOS, CATEGORIAS E CONCEITOS INTERPRETATIVOS**

Os alunos e docentes participantes na investigação foram questionados sobre o que pensam quanto à História e ao seu ensino, observaram-se as suas atuações no decorrer de algumas aulas, as respostas e os resultados alcançados quiseram-se depois escrutinados numa análise que se faz de diferenças e semelhanças, de opiniões justificadas, de conceções elaboradas, de abordagens assumidas, às vezes implicitamente, na intervenção de todos os dias.

Os vários dados coligidos, por via de inquéritos por questionário, entrevistas e observações, foram interpretados com recurso a diversos métodos e técnicas, tendo em conta aquela sua diversidade e, também, a questão de investigação à qual se pretendeu dar resposta. De facto, são algumas as perspetivas investigativas que propõem a necessidade de se combinarem métodos e técnicas de análise, de acordo com o tipo de informações recolhidas e os objetivos subjacentes à pesquisa realizada<sup>446</sup>.

Desta forma, provenientes dos questionários aplicados aos estudantes, os dados que proporcionaram informações sobre palavras associadas a História, tarefas realizadas com frequência nas aulas da disciplina ou personagens e acontecimentos relacionados com a História

<sup>444</sup> ESTRELA, 1994.

<sup>445</sup> SCHÖN, 1998.

<sup>446</sup> BLAXTER, HUGHES, TIGHT, 2008; DENZIN, LINCOLN, 2012; FLICK, 2015.

de Portugal, foram tratados quantitativamente, para se valorar o peso que adquirem nas representações construídas pelos alunos. É também deste modo que têm procedido outros autores na realização de trabalhos semelhantes, e que pretendem identificar e analisar as representações históricas e sociais dos indivíduos<sup>447</sup>. No entanto, esta abordagem quantitativa sustentou, ainda, como finalidade última, a descrição e interpretação de tais concepções elaboradas pelos estudantes e a aproximação teórica à sua origem e influência sobre os significados que se outorgam a personalidades, factos ou processos históricos. Neste sentido, os métodos quantitativos e qualitativos surgem como complementares no estudo e na conceptualização dos dados alcançados<sup>448</sup>.

Por sua vez, no que concerne aos dados de carácter mais qualitativo, como as narrativas históricas dos estudantes, os testemunhos dos professores sobre a sua prática profissional ou as notas decorrentes das observações de aulas, a análise dos mesmos adquiriu uma forma particularmente interpretativa, com o intuito de se identificarem os sentidos subjacentes a esses relatos, bem como as ideias ou estruturas que se podem fazer perceptíveis pela sua leitura repetida. Para tal, optou-se por recorrer à decomposição das narrativas em unidades de sentido e à concretização de comparações sistemáticas entre os textos recolhidos, porque, desta forma, e seguindo os critérios da *Grounded Theory*, é possível construir-se uma teoria interpretativa a partir das informações previamente conseguidas<sup>449</sup>.

Com efeito, a *Grounded Theory* refere-se não só ao resultado produzido pela investigação, mas também ao método analítico para alcançar tal produção<sup>450</sup>. Os dados coligidos são, então, codificados para que se identifiquem categorias e subcategorias, agrupadas pelas suas propriedades comuns, ou seja, com base nos conceitos que se relacionam teoricamente e que são considerados significativos, pois repetidos ou ausentes, numa comparação constante que sustenta aquela amostragem teórica cumulativa<sup>451</sup>.

No âmbito da pesquisa em cognição histórica, tal metodologia de trabalho tem sido francamente valorizada, sobretudo porque centrada na experiência dos sujeitos, na sua perceção do mundo, nos significados que atribuem à História; neste caso, as representações construídas sobre a História como saber científico, disciplina escolar ou, ainda, sobre a História de Portugal.

Nos dois subcapítulos que se seguem explicitam-se as categorias de análise construídas para analisar os dados recolhidos no âmbito desta investigação relacionada com a pesquisa mais ampla em Educação Histórica.

---

<sup>447</sup> LIU *et al.*, 2005.

<sup>448</sup> DENZIN, LINCOLN, 2012; FLICK, 2015.

<sup>449</sup> GLASER, STRAUSS, 1967; STRAUSS, CORBIN, 2002.

<sup>450</sup> CHARMAZ, 2008.

<sup>451</sup> STRAUSS, CORBIN, 2002.

### 3.4.1. Conhecimentos substantivos e pensamento histórico dos alunos

Para a análise da competência narrativa e, de alguma forma, da alfabetização histórica<sup>452</sup> dos estudantes, patentes nos textos redigidos por cada um, foram utilizados dois instrumentos de análise que contemplam diferentes níveis de progressão relativamente às categorias definidas e que foram estabelecidos após uma prévia análise dos dados recolhidos, portanto, depois de uma primeira e geral leitura daqueles textos. Neste caso, as narrativas históricas, um instrumento idóneo para a avaliação dos conhecimentos substantivos e do pensamento histórico dos alunos, também considerado em diversas outras investigações nacionais e internacionais no âmbito da Educação Histórica<sup>453</sup>. De facto, a narrativa é capaz de retratar dimensões simbólicas, conhecimentos particulares, significados ímpares, testemunhos de uma compreensão histórica particular, da relação entre o indivíduo e o grupo, do processo utilizado para a criação de uma realidade social, de uma identidade nacional<sup>454</sup>, quando a História envolve, inelutavelmente, a seleção e interpretação de eventos. Depois, é inquestionável que aquelas duas dimensões, narrativa e histórica, se cruzam. As ações e os comportamentos humanos não acontecem de modo isolado, associam-se uns aos outros em contextos particulares, e é em forma de estruturas narrativas feitas de significados latentes que se torna possível interpretar tais situações, ou as suas representações, organizando-se o pensamento<sup>455</sup>.

Além disso, optou-se por uma análise qualitativa da complexidade conceptual e narrativa das redações elaboradas e por uma codificação aberta dos conteúdos discursivos, tendo em conta os marcadores definidos, para a sua integração num determinado nível e uma mais ampla investigação das representações sociais perfilhadas sobre o passado e da sua relação com a memória coletiva, associada a assunção de uma particular identidade nacional.

Os instrumentos construídos para analisar e interpretar os relatos dos estudantes foram, ainda, validados por três especialistas em didática das Ciências Sociais de instituições de ensino universitárias portuguesas e espanholas, conferindo maior fiabilidade e rigor à análise concretizada.

Para determinar a amplitude e a sofisticação estrutural dos conhecimentos históricos substantivos incluídos nas narrativas — quantidade e relevância dos dados, dimensão temporal, complexidade e coerência dos relatos — foram criados quatro níveis de progressão diferenciados, tal como se retrata na tabela seguinte, correspondendo o nível 0 à ausência de uma resposta.

---

<sup>452</sup> LEE, 2016; WINEBURG, 2001.

<sup>453</sup> BARCA, 2007b; BARCA, SCHMIDT, 2013; LÉVESQUE, 2008; LEVSTIK, BARTON, 2008; SÁIZ SERRANO, LÓPEZ FACAL, 2015; WINEBURG, 2000, 2001.

<sup>454</sup> LÁSZLÓ, LIU, 2007.

<sup>455</sup> CARRETERO, 2017.

**Tabela 2.** Níveis de progressão dos conhecimentos históricos substantivos

Nível	Conhecimentos históricos substantivos
0	Não responde.
1	Menciona algum acontecimento e/ou personalidade da História de Portugal de forma descontextualizada e com imprecisões ou lacunas.
2	Menciona alguns acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal, sobretudo de carácter político, sem ter em conta a ordem cronológica ou a relação entre eles.
3	Menciona vários acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal, de acordo com a sua ordem cronológica e faz referência a aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais, relacionando-os de uma forma implícita.
4	Menciona vários acontecimentos ou processos da História de Portugal, num relato organizado e coerente, respeitando a sua ordem cronológica e estabelecendo relações explícitas entre aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais.

Tais níveis, que refletem uma progressão quantitativa e qualitativa em relação à organização estrutural da narrativa, definiram-se também a partir da Taxonomia SOLO<sup>456</sup>. Desta forma, tomaram-se em consideração os cinco níveis de desempenho particular (pré-estrutural, uniestrutural, multiestrutural, relacional e abstração expandida), categorias predeterminadas e hierarquizadas, que evidenciam uma oscilação entre um conhecimento pobre, ou seja, respostas simples, não estruturadas e com informações irrelevantes até um conhecimento sólido da realidade, respostas que recorrem a informações disponíveis e formam hipóteses baseadas em princípios gerais. Se nos níveis 1 e 2 se verifica uma aprendizagem superficial, baseada na memorização factual (aumento quantitativo de conhecimentos) e na compreensão simplista, os níveis 3 e 4 testemunham uma aprendizagem profunda, de conhecimentos complexos e de generalizações.

A aprendizagem histórica acontece como resultado da interação entre a cultura histórica, a memória pública, a vida prática e, ao mesmo tempo, as dinâmicas escolares associadas à disciplina de História<sup>457</sup>. E, desta forma, mobilizam-se as informações do passado e do presente e desenvolvem-se, progressivamente, as destrezas estratégicas e próprias do conhecimento histórico<sup>458</sup>. As habilidades para pensar e argumentar historicamente vão dando forma, assim, a uma aprendizagem que favorece a construção, em diferentes dimensões, de uma narrativa sobre o passado coletivo, que não é individual, antes marcada pela pertença a uma determinada comunidade.

Portanto, para analisar o nível de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, particularmente a forma como os conteúdos foram historicamente utilizados na narrativa pela mobilização dos conceitos de segunda ordem — relevância histórica, tempo

<sup>456</sup> BIGGS, COLLIS, 1982.

<sup>457</sup> LÉVESQUE, 2016.

<sup>458</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; LÉVESQUE, 2016; SEIXAS, MORTON, 2013; WINEBURG, 2000, 2001.

histórico, causalidade e dimensão ética/valorativa —, estabeleceram-se outros quatro níveis de análise, mais uma vez para lá do nível 0 correspondente à ausência de resposta.

Consideraram-se, como tal, quatro dos componentes do pensamento histórico estabelecidos por Peter Seixas e Tom Morton<sup>459</sup>: relevância histórica; tempo histórico; causalidade; dimensão ética.

A relevância histórica remete-nos para aquilo que é importante aprender sobre o passado, e que de alguma forma depende da perspetiva adotada e do propósito inerente. Por outras palavras, os eventos e/ou as personalidades cujas atuações resultaram em significativas mudanças para um elevado número de pessoas ao longo de amplos períodos e que foram, também, relevantes para os modos de vida presentes e para se pensar o futuro.

O tempo histórico diz respeito às mudanças e às continuidades acontecidas ao longo de uma história que não se faz, apenas, de uma listagem de nomes, datas ou factos; associam-se, também, as ideias de progresso e declínio. Além disso, o tempo histórico é um tempo percebido coletivamente; objetivo, porque medido cronologicamente; subjetivo, sendo uma construção socialmente mediada, porque variável e heterogêneo de acordo com os grupos humanos e as épocas. Localizar os eventos no tempo e associá-los a um particular contexto histórico, entender mudanças rápidas ou lentas e permanências que se perpetuam por longos períodos, analisar evoluções ou retrocessos subjacentes às transformações ou continuidades são aspetos fundamentais do pensamento histórico, além de essenciais para a apreciação do significado do passado no presente e, porventura, no futuro<sup>460</sup>.

A causalidade, uma vez que não é possível compreender-se a História (ou aprender a pensar historicamente) sem a existência de uma explicação do passado, refere-se às causas (ações, crenças, circunstâncias) que ocasionaram um determinado evento histórico e que conduziram a particulares consequências; são consideradas múltiplas causas, nomeadamente as ideologias (longo prazo) e as instituições, condições e motivações (curto prazo) e, ao mesmo tempo, as interferências da ação humana. Ensinar a pensar e a raciocinar causalmente em História será, então, importante, evitando-se que sejam consideradas, como explicação, a simples elencação de motivos de agentes históricos, a apresentação de razões de um modo quase memorizado e sem evidência de compreensão ou a menção a resultados ou consequências de forma isolada.

A dimensão ética/valorativa, reveladora da orientação da vida prática assumida nos relatos escritos pelos alunos, refere-se à realização de um juízo ético e valorativo, explícito ou implícito, sobre as personalidades e os acontecimentos históricos, tomando em consideração a realidade contextual de ocorrência dos mesmos e, como tal, reconhecendo, de alguma forma, as limitações inerentes às «lições do passado»<sup>461</sup>.

---

<sup>459</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>460</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>461</sup> RÜSEN, 2005; SEIXAS, MORTON, 2013.

**Tabela 3.** Níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico

Nível	Pensamento histórico			
	Relevância histórica	Tempo histórico	Causalidade	Dimensão ética/valorativa
0	Não responde.	Não responde.	Não responde.	Não responde.
1	Atribui relevância implícita ao conjunto de acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal que menciona, sem justificar tal seleção.	Relata acontecimentos da História de Portugal em forma de listagem, sem referências à cronologia histórica nem a processos de mudança.	Não estabelece causas e/ou consequências entre os acontecimentos. Não existem relações entre eles.	Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.
2	Atribui relevância explícita a acontecimentos e/ou personalidades históricas, justificando, por vezes, tal seleção.	Situa cronologicamente acontecimentos e personalidades da História de Portugal, apresentando-os como parte de um processo linear.	Identifica algumas relações monocausais e simples entre acontecimentos próximos.	Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.
3	Reconhece a relevância dos acontecimentos e/ou personalidades históricas em relação aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da História.	Utiliza adequadamente a cronologia relativa à História de Portugal. Identifica situações de mudança e de continuidade como expressões de progresso ou declínio.	Reconhece diversas causas e consequências dos acontecimentos históricos a curto e a longo prazo. Identifica algumas relações causais múltiplas, de uma só direção.	Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.
4	Reconhece que a relevância histórica dos acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal pode variar segundo o tempo ou os diferentes grupos sociais.	Utiliza adequadamente a cronologia relativa à História de Portugal e alguns conceitos temporais. Identifica situações de mudança e/ou continuidade que podem ser entendidas como avanços ou retrocessos desde diferentes perspetivas.	Reconhece múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos e identifica possíveis conexões (de uma e de dupla direção) entre causas e efeitos.	Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das «lições» do passado para o presente.

Foi contemplada, por isso, a tipologia de consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen<sup>462</sup>, no reconhecimento dos julgamentos éticos concretizados sobre as ações históricas acontecidas numa realidade moral distinta, mas que podem ter reflexo no presente. Porque

<sup>462</sup> RÜSEN, 2010a.

aquela consciência histórica prende-se, sobretudo, com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida, as atuações, os pontos de vista dos protagonistas do passado. Um passado feito de um tempo diferente do presente.

A cada um dos níveis definidos pode, então, associar-se uma forma de orientação temporal da vida: tradicional (Nível 1); exemplar (Nível 2); crítica (Nível 3); ontogenética (Nível 4). Quatro tipos de consciência histórica que estão intimamente ligados, apesar de distintos entre si, sendo cada um deles uma condição necessária que deve ser satisfeita se a vida humana encontrar o seu caminho no curso do tempo. Além disso, implicam-se mutuamente, mesmo face a uma progressão natural que acontecerá do tradicional para o exemplar e deste para o ontogenético com o crítico como catalisador.

Não é possível ignorar que cada um daqueles tipos que enforma a mobilização de conhecimentos históricos para o julgamento do já acontecido pode surgir de forma mais ou menos explícita nas narrativas históricas construídas. Porventura, evidenciam-se, assim, em tais relatos contados, os modos de raciocínio moral perfilhados por cada um dos sujeitos, bem como a concreta relação entre esta (des)atenção aos valores morais e o desenvolvimento da sua consciência histórica<sup>463</sup>.

### 3.4.2. Abordagens e dimensões da prática de ensino da História

Para a análise e interpretação dos dados recolhidos junto dos professores, sobre as representações e as práticas de ensino da História, surgiram como especialmente úteis os trabalhos de Husbands, Kitson e Pendry<sup>464</sup> e de Cuban<sup>465</sup>, enquanto inspiração para se sistematizarem os discursos dos docentes e as informações referentes às suas atuações observadas, assim como outros estudos realizados nos contextos espanhol<sup>466</sup> e português<sup>467</sup>.

Para a caracterização da prática de ensino da História dos docentes participantes na investigação foram definidas categorias de análise, baseadas nos trabalhos de Fenstermacher e Soltis<sup>468</sup>, sobre os enfoques de ensino, e nos de Bouhon<sup>469</sup> e Moisan<sup>470</sup>, relacionados com a perspectiva inerente às representações dos professores sobre a disciplina de História e o seu ensino. Deste modo, procurou-se delinear perfis possíveis e elucidativos das formas de ensinar dos professores de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, estabeleceram-se três abordagens, ou enfoques segundo as palavras dos supracitados autores, porque esclarecedoras de dimensões várias, significativas e essenciais, das realidades que fazem aquela prática. Efetivamente, consideraram-se cinco dimensões que, em

<sup>463</sup> SEIXAS, 2005; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>464</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>465</sup> CUBAN, 2016.

<sup>466</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCEL, SOUTO GONZÁLEZ, BELTRÁN LLAVADOR, 2006; MERCHÁN IGLESIAS, 2005.

<sup>467</sup> BARCA, 2007b; MAGALHÃES, 2002.

<sup>468</sup> FENSTERMACHER, SOLTIS, 1998.

<sup>469</sup> BOUHON, 2009.

<sup>470</sup> MOISAN, 2010.

parte, também se encontram envolvidas na trama complexa como pode ser entendido o ensino da História: a História académica e escolar; o currículo e a planificação; os alunos e a aprendizagem; o professor e o ensino; a avaliação. Uma vez que a educação se faz de particulares propósitos, que os conteúdos a ensinar têm um determinado intuito, que são diversos os agentes implicados no ensino desenvolvido, surgiu aquele marco interpretativo como modelo ideal para se compreender o acontecido nas diferentes salas de aula, tomando-se uma visão mais global e integradora dos vários dados recolhidos, relacionados com os professores, e não uma mera quantificação dos mesmos<sup>471</sup>.

Cada uma das dimensões consideradas foi, então, retratada a partir de três abordagens/enfoques distintos ou «tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza»<sup>472</sup>. As abordagens tradicional/de memorização; inovadora/de descoberta; crítica/de transformação podem ser entendidas, pois, como formas de encarar o ensino e que, porventura, os docentes perfilham. Porque a visão de cada professor no que concerne ao trabalho que desempenha e aos objetivos que lhe estão subjacentes condiciona a estruturação de um particular processo formativo. Mesmo quando essa influência parece apenas implícita no que só se pensa ou diz.

Aquelas anteriores abordagens foram, pois, desenhadas com base nos perfis estabelecidos pelos investigadores Gary Fenstermacher e Jonas Soltis, na sua obra do final do século passado, *Enfoques de la enseñanza*<sup>473</sup>: executivo, terapeuta e emancipador.

O *perfil executivo* corrobora uma perspetiva tecnológica do ensino e um papel técnico e fundamental atribuído ao docente; este administra tempos letivos, gere comportamentos, transmite conteúdos a serem memorizados pelos alunos e, depois, replicados numa prova; independentemente dos contextos, a atuação mecânica e circular do planifica–executa–avalia acontece; aos estudantes proporcionam-se, assim, oportunidades para aprenderem factos e temas predefinidos, tendo aqueles de cumprir o seu dever de atenção e de obtenção de bons resultados. Deste perfil, aproximam-se, na investigação, os professores enquadrados na abordagem tradicional/de memorização.

O *perfil terapeuta*, que confere maior relevância aos alunos, associa-se, pelo olhar de Fenstermacher e Soltis, a um professor que planifica não no sentido de mera execução do plano, mas para estabelecer princípios de atuação que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem; o docente é, pois, guia que orienta os estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, não negligenciando os seus interesses e necessidades; pretende-se um aluno autónomo, participativo e que se realize na aprendizagem. Em parte, os professores associados à abordagem inovadora/de descoberta, nesta pesquisa, podem relacionar-se com este perfil descrito.

---

<sup>471</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCEL, 2004.

<sup>472</sup> FENSTERMACHER, SOLTIS, 1998: 20.

<sup>473</sup> FENSTERMACHER, SOLTIS, 1998.

O *perfil emancipador* remete para um professor autêntico, comprometido com ideias e crenças de ensino, consciente do seu papel no sistema educativo, ainda que sujeito a pressões outras e a conjunturas incontornáveis; a sua atenção centra-se não só nos conteúdos, mas também na forma da sua exploração, porque aqueles não têm de ser memorizados, antes tem de ser entendida a sua estrutura lógica a par do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de indagar e problematizar, da reflexão e do espírito livre; o professor é, ainda, um modelo para os estudantes, porque detentor de virtudes morais e intelectuais notórias. A abordagem crítica/de transformação elaborada, de alguma forma, vai ao encontro deste perfil explicitado pelos já referenciados autores.

Como fora também antes referido, o desenho das abordagens da prática de ensino da História baseou-se, ainda, nos trabalhos de Bouhon<sup>474</sup> e Moisan<sup>475</sup>. Nas suas investigações sobre as representações elaboradas e as atuações profissionais acontecidas em contexto, aqueles autores consideraram os modelos didáticos com os quais os professores convivem durante a sua carreira profissional. Contudo, tomando em consideração que:

*étudier les situations d'enseignement et d'apprentissage dans une perspective didactique consiste donc à le faire à travers le prisme des contenus disciplinaires enseignés et appris, ceux de l'histoire en l'occurrence*<sup>476</sup>.

Como tal, os resultados apresentados e explicitados pelos dois autores foram, aqui, tomados como referência. Por outras palavras, a definição das abordagens atendeu a uma análise assente na perspetiva tripartida da história expositiva, do discurso-descoberta e da aprendizagem-pesquisa<sup>477</sup>, assim como aos três modelos de ensino da História sugeridos por Seixas<sup>478</sup> e assumidos no trabalho investigativo de Moisan<sup>479</sup>: ensino tradicional, ensino disciplinar, ensino pós-moderno. Partindo-se do princípio, em ambos os casos, que:

*ces divisions et simplifications utiles à la réflexion théorique ne se retrouvent pas nécessairement aussi tranchées dans la réalité de la pratique. De même, elles n'ont certainement pas le même poids*<sup>480</sup>.

Relativamente às conclusões defendidas na investigação de Bouhon<sup>481</sup>, estas sustentaram-se na perspetiva teórica que expõe uma *história expositiva* associada à aquisição de cultura geral, sendo competente aquele aluno que domina a cronologia e os conhecimentos

---

<sup>474</sup> BOUHON, 2009.

<sup>475</sup> MOISAN, 2010.

<sup>476</sup> BOUHON, 2009: 83.

<sup>477</sup> BOUHON, 2009.

<sup>478</sup> SEIXAS, 2000.

<sup>479</sup> MOISAN, 2010.

<sup>480</sup> MOISAN, 2010: 44.

<sup>481</sup> BOUHON, 2009.

substantivos. Na aula, as explicações do professor devem ser claras e estruturadas, clarificando relações entre factos e conceitos, sobretudo no plano cronológico; é, desta forma, que se podem entender os grandes feitos de uma nação e as realizações das gerações predecessoras, acalentando-se o sentimento de pertença nacional e o respeito pela (sua) civilização. O aluno precisa, então, de escutar atentamente, num clima de calma e concentração, as explicações do professor, para seguir o fio condutor da exposição, depois estudando com regularidade e memorizando os factos, datas e nomes. As fontes históricas emergem aqui, pontualmente, como meras ilustrações, ou exemplos necessários para os estudantes imaginarem situações ou concretizarem conceitos.

O *discurso-descoberta*, por sua vez, pressupõe, na perspetiva de Bouhon, um ensino e uma aprendizagem da História assentes na aquisição de saberes, práticos e críticos também, e no desenvolvimento de atitudes intelectuais que permitem a afirmação de um aluno historicamente competente. A aprendizagem faz-se de momentos de descoberta dos principais factos e conceitos, assim como de situações de exposição do professor, para se concretizarem ligações e/ou sínteses, ou de diálogos, registos de notas, exploração de documentos vários, entre outros. Os alunos vivenciam a oportunidade de terem um papel ativo na sala de aula, podendo até expor as suas representações do passado, construídas a partir de fontes diversas, como os documentos, os filmes, os livros ou os meios de comunicação social.

A *aprendizagem-pesquisa*, colada a uma perspetiva socioconstrutivista, associa-se, também na obra daquele autor, à aprendizagem como o desenvolvimento do modo de pensar característico da História. O aluno tem de usufruir da possibilidade de construir o próprio conhecimento e de entender que qualquer narrativa é uma interpretação do passado. A utilização de uma questão inicial é ponto de partida útil para captar a atenção, orientar o sentido da aula e para imiscuir os alunos em situações de investigação e de elaboração autónoma de saberes. Saberes estes que, nesta lógica, ultrapassam os conhecimentos e se revelam como habilidades históricas. Para tal, é necessário que coloque questões, explore os conteúdos, manipule os conceitos, confronte pontos de vista e analise documentos com tempo, de forma crítica e interativa. O processo de ensino e de aprendizagem poder-se-á fazer da participação, intervenção e envolvimento dos estudantes, que assumem conhecimentos prévios vários a serem contemplados na construção dos saberes históricos, por exemplo, em trabalhos de investigação individuais ou coletivos, pequenas discussões, situações de exposição participada.

Já a pesquisa de Moisan<sup>482</sup> expôs os seus resultados com base nas três visões dominantes do ensino da História sugeridas por Peter Seixas<sup>483</sup>.

O *ensino tradicional*, que ainda é o mais habitual nas salas de aula de hoje, pressupõe uma transmissão, pelo orador principal que é o professor, da História cronológica e assente nos marcos coletivos do passado, perante uma plateia de alunos intelectualmente pouco ativos

---

<sup>482</sup> MOISAN, 2010.

<sup>483</sup> SEIXAS, 2000.

e a quem se exige a memorização daqueles. A História emerge, assim, como disciplina estática, sem que se entenda a natureza de tal saber e cuja aprendizagem resulta num decorar de conhecimentos definitivos sobre o passado, porventura para que não se repitam os erros de outrora, mas sem que se reflita sobre o mundo e a cidadania atuais. É desta forma que se estudam os tidos como grandes eventos da História nacional, sob uma só perspectiva, evitando-se o manuseamento de materiais diversos em detrimento de exposições amplamente estruturadas.

O *ensino disciplinar*, numa outra ótica, permite aos alunos o entendimento da essência dos saberes históricos, também enquanto construção que favorece a compreensão do passado e, ainda, do presente. Pretende-se que os estudantes desenvolvam um pensamento histórico e crítico, favorável à participação democrática na vida política e cultural contemporânea, e contrariem, por si sós, o dever da memória, o presentismo, a cultura do efêmero, a opinião infundada. Esta construção individual do conhecimento, que não se esgota nos factos, pressupõe uma atividade intelectual constante, sob a forma de resolução de problemas, trabalhos de grupo, discussões, pesquisas, análises críticas de fontes, em relação à qual o professor se assume como orientador.

Já o *ensino pós-moderno* surge como uma visão inerente à desconstrução de discursos demagógicos, não sendo a aquisição de saberes específicos, necessariamente, o mais relevante no processo de ensino e de aprendizagem. O saber histórico é tido como uma construção nunca predeterminada, sendo entendido pelos alunos que experienciam situações intelectualmente ativas em contexto de sala de aula. De alguma forma, o principal objetivo que sustenta tal ensino é a desconstrução de certezas, o confronto de perspectivas, a reconstrução de representações prévias erróneas, por via da resolução de problemas. Pretende-se, pois, o reconhecimento de que cada sociedade reescreve a História para responder às suas perguntas e motivações.

**Tabela 4.** Abordagens e dimensões da prática de ensino da História

Abordagens Dimensões	Tradicional/de memorização	Inovadora/de descoberta	Crítica/de transformação
A História académica e escolar	A História é uma síntese inquestionável do passado que os estudantes devem conhecer e adotar. O presente não é suscetível de ser analisado historicamente.	A História é um conhecimento já elaborado e também um método de pesquisa particular que os estudantes devem aprender. Proporciona, ainda, um entendimento útil da atualidade.	A História é um conhecimento construído, que pode ser, também, espaço de reflexão. Os estudantes podem utilizar aquele saber para pensar e dialogar sobre o mundo onde vivem e, até, para transformá-lo.

(continua na página seguinte)

Abordagens Dimensões	Tradicional/de memorização	Inovadora/de descoberta	Crítica/de transformação
O currículo e a planificação	O currículo é uma responsabilidade da administração, fundamental enquanto referência primordial das aprendizagens. Aos professores cabe a obrigatória tarefa de executá-lo de uma forma eficaz.	O currículo, ainda que responsabilidade da administração, tem de ser adaptado aos estudantes e ao contexto educativo. Os professores não podem ser meros executores das prescrições emanadas por outros.	O currículo deve ser apenas um documento complementar de trabalho, que não coloniza o tempo dos docentes. Os professores devem poder questioná-lo, organizá-lo e geri-lo de acordo com uma determinada realidade educativa.
Os alunos e a aprendizagem	A maioria dos estudantes do Ensino Básico tem pouca capacidade cognitiva para compreender a História. Em geral, aprendem de forma deficitária, memorizando os conteúdos substantivos.	Os estudantes aprendem através da atividade e descoberta. Devem, assim, conhecer os acontecimentos, mas também desenvolver as destrezas históricas (analisar fontes, entender mudanças, orientar-se temporalmente...).	Os estudantes, de forma progressivamente mais autónoma, devem interpretar os acontecimentos históricos para construir uma leitura fundamentada do mundo, entendendo o passado e posicionando-se face ao presente e, até, ao futuro.
O professor e o ensino	O professor transmite o conhecimento histórico aos estudantes através de exposições orais claras e da destreza para gerir a disciplina na sala de aula. Pontualmente, o manual escolar é o recurso complementar utilizado.	O professor seleciona e utiliza o manual escolar a par de outros recursos didáticos, organiza atividades e coloca perguntas aos estudantes, para que estes assimilem os conteúdos históricos e possam estabelecer uma relação entre o passado acontecido e o presente vivido.	O professor solicita as opiniões dos estudantes e promove atividades que permitem o aprimoramento daquelas conceções prévias. Privilegia, assim, a construção de um pensamento crítico e capaz de potenciar a intervenção ativa na sociedade.
A avaliação	Centrada em comprovar os conhecimentos históricos memorizados pelos estudantes. Realizada fundamentalmente através de testes escritos e dos trabalhos para casa.	Centrada em comprovar as aprendizagens dos estudantes, tanto os conhecimentos substantivos como as destrezas históricas. Realizada através de testes escritos, do nível de participação na aula e dos trabalhos autónomos dos alunos.	Centrada na análise do processo de maturação dos estudantes e adequação do processo de ensino. Realizada a partir de instrumentos diversos: testes escritos, cadernos diários, trabalhos de pesquisa, registos de observação, diários do professor.

Como um professor de História requer, naturalmente, uma forma particular de compreensão, para esta análise qualitativa não foram deixadas ao acaso «as perspectivas das vozes que são estudadas»<sup>484</sup>. Num movimento constante entre o conhecimento em construção e o retorno às informações recolhidas, não se pretendeu categorizar, para avaliar, agentes individuais, mas realmente conferir consistência a uma teoria referente a padrões de ação e interação, entre diferentes unidades sociais<sup>485</sup> que compõem aquelas já elencadas dimensões várias, no âmbito específico do ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os professores que participaram nesta investigação contribuíram, através dos seus discursos e das suas práticas, para a definição dos enfoques de ensino que se propõem na tabela acima e que serviu de referência para interpretar a vida das aulas de História analisadas. Ainda que nenhum dos docentes participantes possa ser incluído, de forma absoluta, numa das abordagens consideradas, cada um deles mostrou-se mais próximo de um desses modos de entender a História e o seu ensino.

---

<sup>484</sup> FERNANDES, MAIA, 2001: 53.

<sup>485</sup> PACHECO, 2013.



## **II**

# A HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO: ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA



## 4. OS ALUNOS E A HISTÓRIA: ATITUDES, PREFERÊNCIAS E CONHECIMENTOS

Neste capítulo, a partir dos dados coligidos junto dos estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico das diferentes instituições portuguesas de ensino público e privado, emergem, como objetos de análise, as atitudes adotadas por aqueles participantes nesta investigação em relação à História, pelas palavras ditas, pelos assuntos que lhe associam dentro e fora da sala de aula e por esta ou aquela utilidade que lhe conferem; também as preferências dos mesmos no que diz respeito à História como disciplina entre outras mais disciplinas escolares, às atividades didáticas no contexto de sala de aula experienciadas, aos possíveis usos do artefacto educativo que é o manual escolar, além das considerações individuais face aos períodos históricos que surgem no imaginário de cada um ou às diferentes formas de aprender História em realidades outras que não a escolar; e os conhecimentos perfilhados por tais alunos sobre a História de Portugal, sob a forma de eventos e personalidades recordados ou de imagens identificadas.

### 4.1. AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA

São várias, e em alguns pontos coincidentes, as atitudes face à História dos jovens estudantes de diferentes países que a literatura nos tem dado a conhecer<sup>486</sup>. Estudos que se orientam para o grau de interesse assumido pelos alunos, para a utilidade conferida àquele saber, para a forma como os conteúdos estudados são caracterizados ou as práticas de ensino encaradas.

De uma forma geral, tais pesquisas evidenciam uma predisposição positiva assumida pelos jovens em relação à História, mas, em simultâneo, uma imagem da disciplina escolar construída a partir da perceção da instrução recebida, tendo em conta o seu papel e o do professor na sala de aula, o significado da avaliação, as atividades experienciadas.

Algumas das diversas investigações já concretizadas, também em Portugal, mostram ainda que, quando chegam à sala de aula, os alunos já tomaram atitudes em relação à História, porque as mensagens históricas provenientes de fontes várias (família, meios de comunicação social, filmes ou livros) não são por eles recebidas acriticamente. E a aprendizagem é, assim, influenciada, sendo o passado, distante, verdadeiro e sem relação com o hoje, normalmente olhado por referência ao presente, vivido e conhecido por cada um<sup>487</sup>.

Já no âmbito desta investigação, analisando as respostas às primeiras questões do inquérito concretizado, tornou-se possível entender as atitudes que os estudantes respondentes adotam em relação à História como saber. Uma área (re)conhecida por aqueles alunos portugueses do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com as vivências e experiências de quem, com 10 ou 11 anos, começa, agora, a estudar e a pensar sobre a História.

<sup>486</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; BARCA, 2007b; BARTON, 2010a; FUENTES MORENO, 2004; MERCHÁN IGLESIAS, 2007.

<sup>487</sup> ALVES, 2016; BARCA, 2015.

#### 4.1.1. Palavras associadas a «História»

A primeira questão, em relação à qual os alunos tiveram de apresentar cinco palavras relacionadas com História, procurou criar uma situação para os ajudar a pensar de uma forma diferente<sup>488</sup>, proporcionando a oportunidade de manifestarem as suas conceções face a uma área do saber sem quaisquer outros artefactos, figuras de referência ou elementos simbólicos.

A partir de uma pergunta muito pessoal e informal — quando falamos em História, que palavras te vêm à cabeça? —, apenas vocábulos foram solicitados, e em número limitado. De facto, esta técnica de associação de palavras tem sido frequentemente utilizada em investigações sobre as representações sociais<sup>489</sup>. Favorável ao estabelecimento de um primeiro contacto, permitiu ainda a recolha de dados junto dos vários estudantes participantes no estudo, uma vez que a partir de um só estímulo, a palavra História, todos foram capazes de associar-lhe livremente outros vocábulos. Tiveram, pois, a oportunidade de registar respostas espontâneas, pouco refletidas até, enquanto elementos simbólicos simples que proporcionaram um acesso quase sem restrições às elaborações mentais de cada um<sup>490</sup>. Porque existe essa interdependência entre as representações sociais e a linguagem, tal técnica favoreceu, assim, uma primeira aproximação aos principais elementos constitutivos das conceções individuais, neste caso sobre a História<sup>491</sup>. As mesmas que, num cruzamento entre semântica e conteúdo, são pistas sobre uma mais complexa rede de representações então construída.

A Tabela 5 proporciona uma primeira, e geral, leitura dos vocábulos que os alunos associam à História ou, por outras palavras, denuncia o conteúdo geral das conceções que aqueles sujeitos perfilham em relação àquela área, o que Wagner e outros investigadores<sup>492</sup> apelidaram de *stable core* das representações sociais.

Torna-se evidente que, para os estudantes inquiridos, a História é, em primeiro lugar, uma história de reis e rainhas, guerras e conquistas, revoluções, política ou políticos. Está presente nas suas representações, assim, a velha História Política que se ocupa das personagens com uma estreita relação com o poder, enquanto representantes de determinadas formas de governo, e dos acontecimentos políticos e militares que se afirmam como situações de conflito e domínio de uns sobre os outros. Este é, também, um testemunho da manutenção das rotinas e tradições escolares que promovem a memorização de conteúdos, e sobretudo os de carácter político pululam no imaginário dos estudantes, confirmando esta perspetiva os resultados dos estudos de Liu e Sibley<sup>493</sup> sobre jovens de outras culturas. Para os estudantes, portanto, estabelece-se uma relação exclusiva do *politics, policy and polity* com a História.

---

<sup>488</sup> DONOVAN, BRANSFORD, 2005.

<sup>489</sup> WAGNER, VALENCIA, ELEJABARRIETA, 1996.

<sup>490</sup> GIL SAURA, 1994; WAGNER *et al.*, 1999.

<sup>491</sup> GIL SAURA, 1994.

<sup>492</sup> WAGNER, VALENCIA, ELEJABARRIETA, 1996.

<sup>493</sup> LIU, SIBLEY, 2009.

**Tabela 5.** Palavras associadas a História com indicação do número de referências (n=91)

Palavra	N.º de referências	Palavra	N.º de referências
Rei(s)/Rainha	52	5 de Outubro	2
Guerra(s)/Batalha(s)/Conquista(s)	41	Antecedentes	2
Descobrimientos	19	Coroa	2
Portugal	18	Datas	2
Passado	17	Decorar	2
Política/Governante(s)	15	Desenvolvimento	2
Antiguidades	13	Glória	2
Revoluções	12	Governos	2
Cultura	10	Independência	2
D. Afonso Henriques	10	Lutas	2
Presidentes	8	Monumentos	2
Salazar	8	Mortes	2
Acontecimentos	7	Muralhas	2
Antepassado(s)	7	Museus	2
Importante	7	Nação	2
Interesse/Interessante	7	Nobres	2
Monarquia	7	Países	2
25 de Abril	6	Pátria	2
Castelo(s)	6	Paz	2
Aprender/Aprendizagem	5	Princesas/Príncipes	2
Conhecimento	5	Sabedoria	2
República	5	Sociedade	2
Saber	5	Terramoto de Lisboa	2
Ditaduras	4	Tratados	2
País	4	1.ª República	1
Povo	4	2.ª Guerra Mundial	1
Vida quotidiana	4	Abril	1
Brasil	3	Agricultura	1
Curiosidade	3	Ajudar	1
Estudar	3	Antigo	1
Evolução	3	Artefactos	1
Mar/Marítimo	3	Aventura	1
Riqueza(s)	3	Avós	1
Vida	3	Casas pobres	1

(continua na página seguinte)

Palavra	N.º de referências
Cavalos	1
Clero	1
Coisas do século antigo	1
Colónias	1
Combates	1
Condados	1
Conquista de Portugal	1
Construções	1
Crise	1
Difícil	1
Divertimento	1
Entender	1
Escravidura	1
Espadas	1
Estado	1
Estado Novo	1
Exploração	1
Factos	1
Falta de comida	1
Falta de trabalho	1
Feito	1
Generais	1
Gostar	1
Grupos sociais	1
Guimarães	1
Herói	1
Humanidade	1
Indústria	1
Invasões Francesas	1
Lealdade	1

Palavra	N.º de referências
Ler	1
Liberdade	1
Manifestações	1
Memórias	1
Mundo	1
Naus	1
Navegações	1
Navio	1
Nómadas	1
Ossos	1
Passatempo	1
Património	1
Península Ibérica	1
Pesquisa	1
Pessoas	1
PIDE	1
Pobreza	1
Poder	1
Pré-história	1
Regimes	1
Recordar	1
Saber o passado	1
Ser culto	1
Tempo	1
Territórios	1
Tiros	1
Trabalho	1
Vestígios	1
Vontade	1

Por sua vez, o sujeito desta História é Portugal, citado também como país, nação ou pátria e as suas formas de governo, como a monarquia e a república. E esta relevância conferida ao Estado reflete, na verdade, uma consciência nacionalizada e assente, porventura, nos abusos retrospectivos e teleológicos da Educação Histórica. Assim, perpetua-se uma nação pela recordação, veneração até, de apenas alguns nomes e factos. Particularmente, conta-se uma

História que se associa às classes dirigentes, aos grupos dominantes e, neste sociocentrismo, esquecem-se, no discurso histórico assumido, as pessoas comuns, as classes populares, os grupos subalternos, as massas, os pobres, as mulheres<sup>494</sup>. Só alguns, porque de forma mais evidente marcaram o tempo e o ritmo dos processos, são valorizados numa seleção de palavras que retrata um claro apego às raízes do país<sup>495</sup>.

A «sua» História refere-se, de uma forma repetida, ao passado, particularmente ao passado mais antigo, das antiguidades, ou ainda aos antepassados e, como tal, os alunos do presente assumem uma postura mais passiva, de meros espectadores. E estas referências ao tempo pretérito, especialmente a alguns períodos gloriosos da História portuguesa, assumem-se como relatos ao serviço de um determinado projeto nacional. Também por isso, e apesar de aprenderem História, os alunos não são ainda capazes de inserir os seus conteúdos e a sua natureza naquela que é a sua vida, no presente ou, até mesmo, utilizá-los para o perspetivar do futuro. Não há, pois, nenhuma palavra inequivocamente associada ao presente e, menos ainda, ao futuro.

No que diz respeito à sua utilidade, trata-se de uma História que serve para proporcionar cultura (geral), para adquirir conhecimento ou alcançar o saber, o que implica, inevitavelmente, o (re)conhecimento dos monumentos, dos museus ou dos castelos e muralhas. Uma História que se orienta, novamente, no sentido da construção identitária, residindo também aí o seu interesse.

Por fim, e relativamente aos acontecimentos e personagens desta História mais citados, constata-se um predomínio daqueles que se têm convertido, de forma reiterada, em expressões de heroísmo, glória ou mitos nacionais, nomeadamente D. Afonso Henriques, Salazar, os Descobrimentos<sup>496</sup>, o 25 de Abril ou a conquista de Portugal (numa alusão à independência portuguesa conseguida no ano de 1143). E, mais uma vez, reconhece-se uma identidade nacional sustentada em tradições inerentes a uma História selecionada<sup>497</sup>, quando os alunos reproduzem os conteúdos presentes nas narrativas académicas e optam por aquele retrato nacional e eurocêntrico do passado<sup>498</sup>.

Numa análise dos vocábulos apontados, agora agrupados por categorias, verifica-se naturalmente uma prevalência de conceitos de âmbito político. Existe, assim, uma «memória cultural» que objetiva aquelas que são as memórias comprovadamente importantes para um determinado grupo e que se veicula nos meios e nas práticas sociais onde os estudantes também são protagonistas. De facto, as questões de política e de guerra são, na imaginação popular, aquelas que conferem relevância à História e aos seus agentes. Na verdade, um

<sup>494</sup> PÉREZ GARZÓN, 2002.

<sup>495</sup> CUESTA, 2000; GAGO, 2018.

<sup>496</sup> Apesar de, no seio da comunidade de historiadores e cientistas sociais portugueses, a utilização dos vocábulos «descobertas» e «descobrimentos» (referentes à expansão marítima iniciada, a partir de Portugal, no século XV) ser controversa, os mesmos surgirão explícitos neste texto, considerando-se os reais testemunhos recolhidos junto de alunos e professores.

<sup>497</sup> GAGO, 2018.

<sup>498</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

estado-nação, hoje, pelos meios de comunicação social, pelo discurso dos políticos, pela crença dos indivíduos do quotidiano define-se, desde logo, a partir das relações geográficas e políticas pautadas também pela violência.

**Tabela 6.** Palavras relacionadas com História agrupadas por categoria

<b>Categorias</b>	<b>Palavras</b>	<b>N.º de referências</b>
Aspetos políticos  N.º de referências: 170 Percentagem: 37,95%	Rei(s)/Rainha	52
	Guerra(s)/Batalha(s)/Conquista(s)	41
	Política/Governantes	15
	Revoluções	12
	Presidentes	8
	Monarquia	7
	República	5
	Ditadura	4
	...	...
Aspetos temporais  N.º de referências: 57 Percentagem: 12,72%	Passado	17
	Antiguidade(s)	13
	Antepassado(s)	7
	Evolução	3
	...	...
Disciplina escolar  N.º de referências: 53 Percentagem: 11,83%	Interessante	7
	Aprender/Aprendizagem	5
	Conhecimentos	5
	Curiosidade	3
	Estudar	3
	Geografia	3
	...	...
Acontecimentos e datas  N.º de referências: 35 Percentagem: 7,81%	Descobrimientos	19
	25 de Abril	6
	...	...
Identidade nacional e território  N.º de referências: 35 Percentagem: 6,70%	Portugal	18
	País	4
	Brasil	3
	...	...

(continua na página seguinte)

<b>Categorias</b>	<b>Palavras</b>	<b>N.º de referências</b>
Cultura e património N.º de referências: 30 Porcentagem: 6,70%	Cultura	10
	Castelo(s)	6
	Museus	2
	...	...
Aspetos sociais N.º de referências: 23 Porcentagem: 5,13%	Vida quotidiana	4
	Povo	4
	Vida	3
	...	...
Personagens N.º de referências: 18 Porcentagem: 4,02%	D. Afonso Henriques	10
	Salazar	8
Aspetos económicos N.º de referências: 15 Porcentagem: 3,35%	Mar/Marítimo	3
	Riqueza(s)	3
	...	...
Outros N.º de referências: 12 Porcentagem: 2,68%	Países	2
	Cavalos	1
	Passatempo	1
	Lealdade	1
	...	...

Assim, o vocabulário alusivo à realidade política é aquele que diariamente recebe menções repetidas nos meios de comunicação social e em outros ambientes educativos não formais onde os alunos estão inseridos (família, instituições sociais, etc.) e, por isso, são facilmente recordados. Mas esta é, no entanto, uma valorização condicionadora, que negligencia as «outras Histórias», como a ambiental, a cultural ou a das mentalidades, e, ao mesmo tempo, a seleção de palavras relacionadas com a realidade tecnológica ou científica, por exemplo.

Logo depois, e ainda que com uma distância significativa face à categoria anterior, a maior percentagem de referências recaiu sobre os aspetos temporais, com palavras como «passado» e «antiguidade(s)», não se distanciando de modo considerável da categoria dos acontecimentos e datas, como o «25 de Abril». O reflexo, portanto, da hegemonia da cronologia e dos episódios históricos acontecidos ao longo desse tempo, enquanto elementos particularmente relevantes para os estudantes.

São também aqueles alunos que, num número de vezes de alguma forma expressivo, associaram a História à sua dimensão de disciplina escolar, apontando-a, sobretudo, como «interessante» e fonte de «aprendizagem» e «conhecimento».

Com um muito menor número de incidências, registaram-se algumas palavras de âmbito económico, como «riqueza(s)» e «mar/marítimo», relacionadas, eventualmente, com uma época da História nacional repetidamente salientada pelos estudantes, sobretudo por razões positivas, a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV ou, nas suas palavras, os «Descobrimientos». E a par deste acontecimento, outros mais tidos como gloriosos, assim como as principais personagens históricas mitificadas no imaginário dos portugueses foram várias vezes apontados pelos inquiridos.

Importa entender, todavia, que, em certa medida, este mito dos acontecimentos e heróis ideologicamente exemplares «nos bloqueia e persegue, impedindo-nos de ver a importância [...] da proximidade simbólica com outros homens»<sup>499</sup>, até porque os alunos devem reconhecer, progressivamente, que não só estas personalidades paradigmáticas foram «fazedores» da História. No entanto, neste momento da sua formação, as «pessoas» ou os «avós», a «vida» dos sujeitos vulgares de todos os dias continuam a merecer, apenas, pontuais referências.

Algumas palavras relacionadas com os aspetos sociais ou a cultura e o património também foram apontadas pelos inquiridos, nomeadamente «povo» e «vida quotidiana», associados aos conteúdos programáticos estudados nas aulas de História ou «castelo(s)», tão presentes em vários locais do território português, assim como aqueles outros vocábulos – «Portugal», «Brasil» — que exaltam a afirmação nacional e territorial do país dentro e além fronteiras. Importa ainda referir que o surgimento de Portugal como sujeito da História foi tido, também, como uma manifestação de identidade nacional definida no que distingue um grupo ao qual pertencem os alunos, os portugueses, dos «outros» que não fazem parte daquela nação e cuja identidade é, então, distinta da sua. Esta identificação individual e coletiva reflete, pois, uma memória nacionalizante que em nada favorece o reconhecimento laico e multicultural da realidade contemporânea ou a predisposição para a aceitação tolerante do outro, tal como ele<sup>500</sup>.

Para um número relevante de inquiridos, a História faz-se, maioritariamente, de «acontecimentos», num predomínio da valorização dos conteúdos substantivos, reproduzidos de forma literal, em detrimento daquele que é o conhecimento sobre a História, podendo ainda ser adjetivada como «interessante» e «importante». No entanto, um estudante questionado apontou duas palavras que se podem associar a um pensamento histórico que vai além da receção e aceitação de uma narrativa histórica pré-fabricada, pronta e perfeita. Palavras que refletem, pois, um olhar interrogativo e metacognitivo — «como?» e «porquê?».

Assim, as várias palavras registadas pelos participantes na investigação refletem, em alguns casos, uma representação global dos conceitos, a partir da valorização de propriedades

<sup>499</sup> ROLDÃO, 1987 *apud* MONTEIRO, 2000: 44.

<sup>500</sup> CUESTA, 2000; PÉREZ GARZÓN, 2002.

mais familiares e, como tal, um determinado modo de organizar o mundo em que cada um vive, uma crítica afetiva subjacente, um particular significado atribuído às situações ou, às vezes, uma resistência à mudança das crenças partilhadas.

#### 4.1.2. O que a História estuda

Para especialistas vários da didática das Ciências Sociais<sup>501</sup>, o estudo da História é fundamental para a aquisição de destrezas de pensamento próprias da disciplina e necessárias para que os dados e as informações sobre o passado sejam, de facto, compreendidos. É também desta forma que cada um desenvolve a sua consciência histórica, que cada um constrói um sentido histórico para se orientar intencionalmente na vida prática de todos os dias e para se interpretar a si mesmo, ou até para perspetivar o futuro.

Por sua vez, para aqueles que são sobretudo historiadores<sup>502</sup>, o estudo e a compreensão da História assumem-se como um valor fundamental para a reconstituição global e retrospectiva do passado, para a mobilização da memória histórica. Porque se constrói, deste modo, uma perceção da identidade, exigência humana que faz do saber histórico uma prática social e ética. A cidadania que a História também promove pressupõe, pois, a inscrição da memória do agir coletivo nos discursos que se contam sobre o ontem, o hoje e o amanhã. Estuda-se uma História que é essencial na formação da identidade coletiva, quando evidencia que o grupo existe, que se distingue de outros no seio da diversidade cultural, que se construiu entre dificuldades e facilidades. Uma História que é assim, maioritariamente, um saber social, identitário também.

Todavia, e mais uma vez, as respostas dos alunos sobre aquilo que a História estuda evidenciaram uma relevância conferida ao individual, à cronologia e, novamente, à política.

**Tabela 7.** Assuntos abordados habitualmente numa aula de História (n=91)

Assunto	N.º de respostas
As guerras, as batalhas e as conquistas	76
A política e os governantes	75
A vida quotidiana	74
Os grupos sociais	62
O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos	54
Os direitos humanos e a paz	29
As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos	25
As mulheres e o seu papel na sociedade	25
As pessoas ricas e poderosas	23
As pessoas pobres e marginalizadas	12

<sup>501</sup> BARCA, 2019; DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015; RÜSEN, 2010a; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>502</sup> MATTOSO, 2006a; PÉREZ GARZÓN, 2002; ROSAS, 2009.

Os 91 estudantes inquiridos destacaram como assuntos estudados habitualmente numa aula de História, e da listagem que lhes foi apresentada, «as guerras, as batalhas e as conquistas»; «a política e os governantes»; «a vida quotidiana», com um número de respostas muito próximo entre si, enquanto no extremo oposto, com somente 12 referências, e distante das «pessoas ricas e poderosas», surgiu a opção «as pessoas pobres e marginalizadas».

Assim, constata-se o reconhecimento, ainda que de forma desigual, da «história dos heróis e dos reis... lado a lado com a história dos homens “normais” de todos os dias»<sup>503</sup>. De facto, a primeira ganha, nas representações construídas pelos estudantes, maior significado e relevância. Decerto, tal acontece pelo maior número de horas dispensadas nas aulas, de acordo com o currículo prescrito da disciplina, às situações de crise política e de conflitos bélicos que culminam, não raras vezes, em situações de rutura política, económica e social. Ao mesmo tempo, são estes factos que, no dia a dia dos jovens, surgem cristalizados em comemorações locais, feriados nacionais, nomes de ruas ou monumentos emblemáticos. Partilhados ao longo de várias gerações, estes elementos carregados de simbolismo permitem a transmissão de uma memória coletiva envolta num emotivo e patriótico sentimento de pertença e identidade nacional. E, na realidade, esta política da memória construída, porventura manipulada ou deformada, reflete-se no cariz emocional das representações formadas pelos estudantes sobre os limites do mundo ou os marcos referenciais da vida individual<sup>504</sup>.

E, por isso, são aqueles acontecimentos que se associam ao conteúdo de estudo da História, muitas vezes sem que haja um real entendimento dos mesmos e, assente num culto acríptico da memória<sup>505</sup>, apenas uma recordação daqueles símbolos que lhes são associados.

Os «grupos sociais» e «o trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos» não se distanciaram de forma significativa dos anteriores assuntos e, também eles, foram apontados pelos alunos por serem trabalhados de forma recorrente nas aulas de História. Também porque as mudanças de regime político ou de formas de governo, numa qualquer sociedade do passado ou do presente, assumem várias das suas principais consequências na vida quotidiana dos distintos grupos sociais. Porque há direitos conquistados ou perdidos; porque há atividades produtivas que se desenvolvem e outras que deixam de o ser; porque há condições de vida que se alteram e costumes que vão permanecendo.

Por sua vez, aqueles que são os assuntos culturais, associados aos valores e às mentalidades individuais e coletivas, como «os direitos humanos e a paz», «as ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos» ou «as mulheres e o seu papel na sociedade» mereceram um menor número de referências nas respostas dos inquiridos, ainda que com algum equilíbrio entre eles. Questões prementes, que na ordem do dia estão, mas que não são, da mesma forma, abordadas em contexto de sala de aula. Na verdade, e pela voz dos estudantes, aquele que é o conhecimento assente na vivência quotidiana ou o saber partilhado na realidade social onde

<sup>503</sup> FÉLIX, 1998: 24.

<sup>504</sup> CARRETERO, KRIGER, 2006.

<sup>505</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

aqueles sujeitos estão inseridos não é, de forma habitual, tomado como ponto de partida para um trabalho posterior no âmbito da História escolar.

Apesar de a pergunta seguinte se direcionar, agora, para o interesse dos alunos face aos mesmos assuntos incluídos na listagem da pergunta anterior, as respostas mais vezes apontadas repetiram-se: «as guerras, as batalhas e as conquistas» e «a política e os governantes». E novamente se nota que a imaginação popular confere aos domínios político e bélico um papel definidor daquilo que é o estudo da História. Interessante e motivador, nomeadamente<sup>506</sup>.

**Tabela 8.** Assuntos de História mais interessantes, segundo os alunos (n=85<sup>507</sup>)

Assunto	N.º de respostas
As guerras, as batalhas e as conquistas	74
A política e os governantes	51
As mulheres e o seu papel na sociedade	43
Os grupos sociais	43
Os direitos humanos e a paz	42
A vida quotidiana	42
As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos	39
As pessoas ricas e poderosas	33
O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos	32
As pessoas pobres e marginalizadas	18

A História tradicional parece ter-se instalado, de forma estável, nas representações dos estudantes, ainda que as intenções patentes em alguns currículos prescritos possam orientar-se no sentido da necessidade de se outorgar maior protagonismo à História social, à vida quotidiana, às pessoas comuns. De facto, o seu olhar é, ainda, conservador e essencialista<sup>508</sup>, quando contempla o passado com base no nacionalismo, na devoção às raízes, na memória oficial. São, assim, os esquemas conceptuais habituais, os discursos memorizados e as memórias arcaicas que se destacam em detrimento de uma educação cívica, de um pensamento crítico que atenta nas condições socio-históricas de cada tempo, de uma memória que vai além das elites, de um discurso que ultrapassa a política ou os moralismos ideológicos.

<sup>506</sup> LIU, 1999; LIU *et al.*, 2005.

<sup>507</sup> Nas Tabelas 8 e 9, o número total de alunos considerado é apenas 85, uma vez que o inquérito-piloto, respondido por seis estudantes, não incluía as duas questões em análise.

<sup>508</sup> CUESTA, 2000, 2002.

No entanto, emergem nesta resposta dois outros assuntos indicados por cerca de metade dos inquiridos: «os grupos sociais» e «as mulheres e o seu papel na sociedade», além de «os direitos humanos e a paz», «a vida quotidiana» e «as ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos» se situarem bem próximos dos anteriores em número de referências e de «as pessoas pobres e marginalizadas» voltarem a destacar-se, ou até crescerem, nas respostas dadas.

Um testemunho, portanto, das potencialidades do estudo de uma História que vai para lá das idiossincrasias políticas e que abrange as mentalidades, os valores, a «vida privada», as mulheres, a realidade popular, a história oral ou das imagens<sup>509</sup>. Porque os alunos manifestam interesse por tais assuntos, sendo possível, desta forma, estabelecer uma relação entre a História ensinada e o entendimento da História de cada um desses alunos. E porque a formação histórica dos sujeitos apenas em parte depende da escola, que, por sua vez, não pode ignorá-lo. Pelo contrário, pode tomá-lo em consideração como ponto de partida para o trabalho posterior que acontece na sala de aula, permitindo que aquelas representações elaboradas sejam a razão da construção de novas competências e saberes históricos, válidos e científicos.

#### 4.1.3. A utilidade da História

Tomando em consideração os trabalhos de pesquisa de Merchán Iglesias<sup>510</sup> ou Fuentes Moreno<sup>511</sup>, procurou-se, em parte, entender a perceção que também os estudantes inquiridos construíram relativamente às potencialidades utilitárias da História, enquanto saber que é e, em simultâneo, uma disciplina estudada na sala de aula.

**Tabela 9.** As diferentes utilidades da História (n=85)

Para que serve a História?	N.º de referências
Conhecer o passado.	53
Ficar a saber mais/Ter mais cultura.	28
Auxiliar no presente.	4
Ajudar/Imaginar (n)o futuro.	4
Ser professor de História.	2
Conseguir uma profissão.	2
Sem resposta.	1

Face a uma nova pergunta de resposta livre, sem quaisquer opções indiciadoras de explicações válidas, os inquiridos, de um modo geral, afirmaram que a História é útil na sua vida e um número significativo dos mesmos revelou uma identidade nostálgica, orientada

<sup>509</sup> FÉLIX, 1998.

<sup>510</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2002a, 2007.

<sup>511</sup> FUENTES MORENO, 2004.

para o acontecido, para a tradição e para o encantamento, aspeto que confirma as conclusões de Gago<sup>512</sup>, quando explicitaram, então, a utilidade daquela área do saber ou os usos que dela podem fazer.

Efetivamente, 53 alunos afirmaram que a História serve «para conhecer o passado do país» e 28 salientaram que permite «ter mais cultura» ou, por outras palavras, «ficar a saber mais», surgindo tais utilidades mais convencionais com um número de referências bem destacado das restantes. Desta forma, a História emerge como um contributo para a construção da identidade individual e coletiva, porque dá a conhecer a realidade dos antepassados, a vida nos diferentes segmentos temporais e a sua evolução ao longo dos tempos. É, então, útil enquanto conhecimento social ou saber enciclopédico alusivo ao passado e que permite participar numa conversa culta, responder às questões de um concurso televisivo, contar as estórias da História.

Para um número de estudantes significativamente inferior, a utilidade da História não se circunscreve ao conhecimento do passado e alcança o seu presente, eventualmente o seu futuro também, permitindo a contextualização e significação de situações atuais com que os alunos se deparam e, até, vivenciam. E esta orientação temporal no decurso da vida pode ainda estender-se a um domínio mais pragmático, como a escolha de uma profissão.

Apesar disso, nesta investigação, tornou-se notório que a História surge, aos olhos dos estudantes, como mais interessante do que útil, sendo difícil conferir-lhe uma convicta aplicabilidade prática na sua experiência diária e atual.

A par do concluído noutros estudos supracitados, para estes alunos portugueses do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a História não é realmente percecionada como uma área de saber que favorece a compreensão das peculiaridades atuais, a formação cívica ou o desenvolvimento de competências intelectuais. Talvez sejam estas, até, utilidades excessivamente inovadoras. Antes, surge sobretudo como profícua para o conhecimento do passado, nomeadamente a partir de uma atividade intelectual habitual, a memorização de nomes, datas e factos. E esta tradicional acumulação de saberes serve, pois, como signo para que cada um se distinga dos demais pelo nível de cultura geral alcançado.

Na verdade, se bem entendida e se olhada para lá de algumas representações (pré)construídas, a História pode servir a cada um de nós, enquanto indivíduos socialmente situados e aprendizes de um mundo em constante transformação, porque:

*[A História] habitua a olhar para todos os acontecimentos como resultantes de causas e de condições muito variadas e que se conjugam, a uma certa escala, de maneira aleatória, mas que também se organizam, a outra escala, segundo linhas de força suficientemente visíveis e racionais. [...] Habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas<sup>513</sup>.*

<sup>512</sup> GAGO, 2018.

<sup>513</sup> MATTOSO, 2006a: 18.

De alguma forma, a História vai oscilando entre a ação de ensinar o passado propriamente dito e/ou ensinar o domínio de competências que permitem reconstruir esse passado, tomando também em consideração o facto daquele tempo pretérito depender sempre do sentido que as sociedades e os sujeitos lhe conferem. Assim, a utilidade da História para os alunos será tanto mais reconhecida se, efetivamente, os mesmos não se depararem com um ensino que se compadece com a simples capacidade de explicação técnica e aparentemente mecânica dos fenómenos, porque, realmente, a História é útil e necessária no mundo de hoje e no país em que vivemos, servindo para alguma coisa, mesmo para sujeitos com uma década de vida.

Para os estudantes inquiridos, a História ainda tem como principal utilidade o «saber mais» nomes, datas e acontecimentos para «contar a outras pessoas» e, ao mesmo tempo, para «retirar conhecimentos, ideias e pensamentos». Predomina, pois, e tal como já havia constatado Marília Gago<sup>514</sup>, aquele olhar convencional que se centra na ampliação do conhecimento substantivo e, portanto, na memorização e na interpretação tradicional, isto é, na prevalência de uma consciência histórica que encara as tradições como elementos indispensáveis de orientação na vida prática diária.

Apenas pontualmente, os alunos apontaram a utilidade dos procedimentos que também fazem a História, como «saber o porquê das coisas» ou «visitar monumentos e sítios históricos». E é este um apontamento interessante. De facto, a aprendizagem histórica acontece de forma mais significativa quando ao conhecimento factual se soma o saber fazer<sup>515</sup>, pois assim se vivencia uma construção racional da realidade como produto de um processo de socialização e aculturação.

A História é usada, também, para «saber quantos reis teve Portugal». Mas a História não pode limitar-se àquilo que aconteceu sem ter em conta os «comos» e os «porquês» do passado acontecido, sob pena de se converter numa memória trivial, sem real e reconhecido significado. Antes pode oferecer, do ponto de vista temporal e dinâmico, uma visão ampla e diversificada da sociedade, porque permite que se compreendam as relações entre passado e presente, que se entendam os contornos e as razões de eventos ocorridos, que se reconheçam as consequências, mais ou menos desejadas, das decisões individuais e das ações coletivas<sup>516</sup>. Se for considerada numa perspetiva mais ampla de entendimento e utilização dos saberes históricos, sejam eles os conhecimentos substantivos ou os conceitos «de segunda ordem».

Já para três outros participantes inquiridos, a «História repete-se» e, por isso, o conhecimento do passado permite orientar as ações protagonizadas no presente e no futuro, uma vez que «nós aprendemos com os nossos erros». Esta aprendizagem com o «erro cíclico»<sup>517</sup>

---

<sup>514</sup> GAGO, 2018.

<sup>515</sup> CHAPMAN, 2015; LEE, 2016.

<sup>516</sup> LEE, SHEMILT, 2004.

<sup>517</sup> GAGO, 2016.

favorecerá, então, a tomada de «decisões no futuro» e, de alguma forma, pode também ajudar na escolha do «curso que vou tirar». Mais uma vez, como Gago<sup>518</sup> também havia concluído, sobressai, de tais respostas, uma memória coletiva arreigada ao acontecido e que responde às intenções do presente através de exemplos gloriosos dos tempos idos. Uma manifestação de uma consciência histórica exemplar e, como tal, de um olhar para o passado como um modelo de condutas e valores para a contemporaneidade, porque as regras e a moralidade adquirem contornos atemporais.

## 4.2. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR E O SEU ENSINO

### 4.2.1. A História escolar nas preferências dos estudantes

As representações construídas pelos estudantes sobre as disciplinas mais ou menos importantes na sua vivência escolar sustentam-se, também, nas condições oferecidas pelas instituições, nos direitos e deveres definidos para cada um, na natureza do trabalho pedagógico desenvolvido, por sua vez dependentes do funcionamento do sistema educativo.

Evidentemente, também o sistema educativo português assenta numa particular ideologia que se traduz em funções específicas, como a produção de uma cultura determinada, a seleção social ou a integração social e profissional<sup>519</sup>. A escola assume, pois, como objetivos já tradicionais, responder às exigências económicas, educativas e democráticas prementes, com reflexos claros nos contextos institucionais e nas práticas concretas que se traduzem, consequentemente, em representações sociais sobre o valor e a prevalência de algumas disciplinas escolares em detrimento de outras.

Sem qualquer margem para dúvida, as disciplinas de Matemática e de Português são aquelas que os estudantes inquiridos consideram as mais importantes do seu percurso escolar.

**Tabela 10.** Da matriz curricular, as duas disciplinas mais importantes (n=91)

Disciplina	N.º de referências
Matemática	88
Português	86
Inglês	3
História	1
Ciências Naturais	1

<sup>518</sup> GAGO, 2018.

<sup>519</sup> JODELET, 2011.

**Tabela 11.** Da matriz curricular, as duas disciplinas menos importantes (n=91)

Disciplina	N.º de referências
Educação Musical	45
Educação Física	36
Educação Tecnológica	25
Educação Visual	20
Educação Moral e Religiosa (b)	16
EVT (a)	7
Lab/Rockschool (a)	6
Ciências Naturais	5
Educação para a Cidadania (a)	5
Filosofia (a)	5
Inglês	2
Espanhol	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar; (b) Disciplina de frequência facultativa.

Desde logo, e segundo aqueles alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a Matemática e o Português «estão presentes em tudo», sendo assim «fundamentais para a vida». As dimensões mais utilitárias e associadas à interação com os outros são, então, critérios considerados pelos alunos nesta hierarquização de disciplinas, sem que tenham deixado de valorizar os aspetos mais académicos e relacionados com o futuro profissional, talvez crendo nas ideias de que «a maior parte dos empregos é baseada em português e matemática» e que sem as aprendizagens proporcionadas pelas duas disciplinas não conseguem «fazer mais nada». Num quase regresso ao passado, sustentando aquela representação com recurso a um referente, uma ideia que ainda se partilha nos contextos do dia a dia, um aluno inquirido defendeu o carácter basilar das duas disciplinas «até porque antigamente a escolaridade era só até à 4.ª classe e era isso que se aprendia: a ler, a escrever e a contar». E é muitas vezes desta forma que se confirmam as crenças individuais, procurando-se informações que as mantenham ou favoreçam, resistindo-se a qualquer mudança significativa, mesmo quando a atualidade se enforma noutros valores e noutras ideologias.

Além disso, também as entidades detentoras de autoridade, na opinião dos estudantes, olham para o Português e para a Matemática como disciplinas mais significativas face a outras, «porque não somos só nós que lhes damos essa importância, a própria escola reconhece que elas têm grande importância, daí os exames». De facto, uma revisão curricular, em 2012,

definiu um reforço dos tempos letivos destinados ao Português e à Matemática<sup>520</sup>, as chamadas «áreas fundamentais», no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, entre 2012 e 2015<sup>521</sup>, o processo de avaliação interna, no final de cada ciclo do Ensino Básico, foi «completado com a realização de provas nacionais que visa[va]m a obtenção de resultados cuja validade tem por referência padrões de âmbito nacional»<sup>522</sup>, ou seja, exames nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, apenas para as disciplinas de Português e Matemática. Uma prova amplamente valorizada pelos estabelecimentos escolares, sobretudo pelas avaliações estatísticas realizadas no final de cada ano letivo e que promovem uma hierarquização das instituições, a nível nacional, e uma análise comparativa com impactos nas decisões políticas posteriores, e junto da opinião pública.

A par de outras disciplinas, a História surge numa posição pouco destacada no que diz respeito à sua importância no panorama académico. E esse lugar ocupado pela mesma, naquela apreciação dos estudantes, mais uma vez remete para uma associação da disciplina ao estudo e conhecimento do passado nacional, porque «toda a gente gosta de saber o que se passou no país» e a uma atribuição de um quase intrínseco valor cultural, já que permite «saber mais sobre o passado» ou, por outras palavras, servir de signo que distingue os sujeitos pela cultura geral demonstrada em circunstâncias várias<sup>523</sup>.

Pese embora o mencionado, são a História, o Inglês e as Ciências que, depois do Português e da Matemática, beneficiam de maior consideração por parte dos alunos, sobretudo pelo seu contributo para a progressão (ou retenção) no percurso académico.

Em relação às disciplinas menos importantes, as respostas dos participantes foram mais divididas. Contemplaram os casos daquelas que se caracterizam por uma frequência que é facultativa, e desde logo tidas como menos relevantes, ou que surgem com um carácter mais significativo de enriquecimento curricular, e apenas em algumas instituições de ensino, quase como complemento aos saberes adquiridos nas outras áreas «fundamentais». Antes, em número de menções, apontaram as disciplinas que privilegiam um trabalho mais prático e/ou artístico, sem que os resultados por si alcançados contribuam para a seriação nacional das instituições de ensino e, também por isso, menos valorizadas nos discursos sociais vigentes quanto à sua relevância no percurso académico e profissional dos indivíduos em formação.

A importância atribuída às diferentes disciplinas pelos estudantes inquiridos é marcada, de forma inegável, pelo peso curricular conferido às mesmas e mensurável pela respetiva carga horária atribuída e pela realização, ou não, de exames nacionais.

As opções referentes às disciplinas mais ou menos apreciadas pelos estudantes dependem, por sua vez, dos seus gostos, interesses e motivações individuais.

<sup>520</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 139/2012*. PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2012.

<sup>521</sup> A medida seria revogada no ano de 2015.

<sup>522</sup> Cf. *Despacho n.º 13/2014*. PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

<sup>523</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; FUENTES MORENO, 2004; MERCHÁN IGLESIAS, 2002a, 2007; PRATS, 2006.

O Português e a Matemática perderam, por isso, algum protagonismo. As respostas surgiram, assim, divididas entre as várias possibilidades, em alguns casos opções só proporcionadas por determinadas organizações educativas ou, por outro lado, de frequência facultativa. As justificações dos alunos no que concerne às suas preferências variaram entre os contornos mais práticos e descontraídos das aulas ou os diferentes critérios de avaliação (por exemplo, a inexistência de testes escritos), a relevância face aos interesses profissionais futuros (por exemplo, a relação entre as Ciências Naturais e o curso de Medicina), a utilidade no quotidiano individual ou o perfil do professor responsável pela leção da disciplina. Por sua vez, as razões que justificaram as antipatias sustentaram-se nos argumentos contrários, ganhando destaque, no entanto, os gostos de cada um.

**Tabela 12.** Da matriz curricular, as duas disciplinas mais apreciadas (n=91)

Disciplina	N.º de referências
Educação Física	34
Inglês	28
História	26
Matemática	24
Ciências Naturais	17
Educação Visual	13
Português	11
Educação Musical	9
Educação Tecnológica	8
EVT <sup>(a)</sup>	5
Educação Moral e Religiosa <sup>(b)</sup>	1
Filosofia <sup>(a)</sup>	1
Lab/Rockschool <sup>(a)</sup>	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar;  
(b) Disciplina de frequência facultativa.

Particularmente em relação à disciplina de História, os inquiridos manifestaram o seu interesse por uma área curricular «que nos deixa mais cultos» e que «nos ajuda a perceber como foi o passado do país e como chegamos ao estado atual». Mais ainda, uma estudante optou por destacar que «aprendemos com os erros da História», numa manifestação de uma consciência histórica exemplar, e um outro aluno justificou o seu gosto por tal disciplina «porque decoro facilmente os acontecimentos», adotando uma perspetiva positivista do ensino e da aprendizagem da História assente numa vasta lista de datas e nomes a reter.

**Tabela 13.** Da matriz curricular, as duas disciplinas menos apreciadas (n=91)

Disciplina	N.º de referências
Português	28
Educação Musical	27
Matemática	21
Educação Física	16
História	16
Ciências Naturais	15
Educação Tecnológica	14
Educação Moral e Religiosa (b)	12
Inglês	11
Educação Visual	8
Espanhol (a)	4
Lab/Rockschool (a)	3
Filosofia (a)	2
Educação para a Cidadania	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar; (b) Disciplina de frequência facultativa.

Portanto, e tal como já havia sido concluído por investigadores outros<sup>524</sup>, a História é uma disciplina escolar que surge bem posicionada nas avaliações construídas pelos alunos, ainda que não se assumam como consideravelmente relevantes o interesse ou a importância que lhe são atribuídas. De facto, para o seu dia a dia, a História que ainda é um saber de sentido enciclopédico, não evidencia uma aplicabilidade tão notória quanto a Matemática ou o Português, e afirmar-se-á mais pelo seu interesse social que distingue «os que sabem» o ano da batalha ou o nome do ditador dos que «não sabem» o símbolo atribuído à revolução ou a primeira terra descoberta.

Em parte, os conhecimentos sociais construídos pessoalmente orientam, mas ao mesmo tempo restringem, o pensamento dos indivíduos. De facto, quando pisam a escola, os estudantes já sabem que há disciplinas que são mais importantes do que outras, ou não fossem elas avaliadas por um exame nacional; que há áreas de saber que «não têm futuro no nosso país», que são muito aborrecidas ou que exigem que se decore muito; que para ser médico é preciso ter notas muito altas. E, ao longo do seu percurso escolar, apercebem-se de que o *puzzle* do

<sup>524</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; FUENTES MORENO, 2004; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018; MERCHÁN IGLESIAS, 2002a, 2007; PRATS, 2006.

horário tem peças que se repetem mais vezes do que outras, que a exigência entre disciplinas é diferente, que a organização escolar é condicionada por esta ou aquela disciplina e não por todas. Ou, por outras palavras, durante as práticas institucionais e grupais há, pelos estudantes, uma natural apropriação ou uma criativa recriação de representações sociais que, contudo, «ponen serios limites a lo que se puede pensar conceptualmente»<sup>525</sup>.

Assim, analisando as conceções sobre as disciplinas mais importantes ou as menos apreciadas, é possível aceder às várias facetas de uma realidade, entretanto apropriada de uma forma instantânea num particular momento<sup>526</sup>.

#### 4.2.2. Os assuntos mais abordados nas aulas de História

Uma outra questão integrada no inquérito procurou particularizar os principais temas que, na opinião dos estudantes que experienciam as aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal, estão presentes em tais classes, além de visar a identificação de assuntos que, eventualmente, merecem mais tempo de leção.

**Tabela 14.** Assuntos estudados nas aulas de História dos estudantes inquiridos (n=91)

Assunto	N.º de referências
Política	43
Vida quotidiana dos diferentes grupos sociais	29
Guerras, batalhas e conquistas	22
Passado	15
Salazar	11
Descobrimientos	4
Personalidades históricas	3
Feitos históricos	2
Guerra Colonial	2
25 de Abril de 1974	2
Formação de Portugal; Invasões Francesas; queda da monarquia; 1.ª Guerra Mundial; golpe militar de 28 de maio; Estado Novo	1 (cada)
Direitos humanos; papel das mulheres; escravatura	1 (cada)
Presente; monumentos; «causas e consequências»	1 (cada)

<sup>525</sup> CASTORINA, 2005: 250.

<sup>526</sup> JODELET, 2011.

Num exemplo de um conhecimento ainda «limitado e simplista»<sup>527</sup>, os inquiridos referiram, com recurso às suas próprias palavras, numa resposta aberta e sem opções de resposta previamente apresentadas, a «política», a «vida quotidiana dos diferentes grupos sociais», «as guerras, as batalhas e as conquistas». Coincidindo tais ideias com as respondidas anteriormente.

E entre vários conhecimentos substantivos — factos, estruturas, personalidades, períodos da História — teóricos, abstratos, de carácter muito específico e limitado no tempo, de significado contextual e relacionado com outros conceitos (como sejam a «política e a vida quotidiana», as «guerras e conquistas», «Salazar» ou a «Guerra Colonial»), no âmbito de uma História que estuda, sobretudo, o «passado», surgiu apenas uma referência às «causas e consequências» e ao «presente». Portanto, um indício do reconhecimento implícito de um dos componentes do pensamento histórico — a causalidade —, assim como de um já equacionar eventuais potencialidades da História para a vida individual diária.

De forma coincidente, são também aqueles assuntos que mais horas das aulas de História e Geografia de Portugal ocupam, de acordo com as respostas dos estudantes.

Tomando em consideração o período do ano letivo em que o inquérito foi aplicado, já nos meses finais do mesmo, nomes como o de «Salazar» ou acontecimentos como o «25 de Abril de 1974» e a «Guerra Colonial» foram enunciados como assuntos falados nas aulas de História e, no caso do ditador português, como um dos que ocupa mais tempo de leção. De facto, estes são conteúdos que os estudantes haviam trabalhado nas últimas aulas da disciplina, ou mesmo que estavam a ser abordados no momento, e, por isso, sem terem de recorrer à sua memória para recordarem outros temas, ou ainda porque aqueles foram analisados com profundidade e significativa ênfase, não apontaram nada mais.

Numa aceção que se repete, mas sustentada nas respostas conseguidas, a História mais não é do que o estudo da política, dos governantes, dos conflitos, e desta relação com o passado desenha-se uma identidade. Respostas que se mostraram transversais às duas mais genéricas realidades educativas em análise, o ensino público e o ensino privado. E se ambos os grupos de estudantes manifestam uma particular consciência histórica em desenvolvimento, por outro lado são o exemplo de um «saber sem conhecimento»<sup>528</sup>, de uma representação estereotipada do passado e da memória coletiva, sem que se torne explícito o uso da dimensão temporal, o estabelecimento de nexos causais ou a perspetiva moral<sup>529</sup>. Portanto, protagonistas de uma atitude passiva, de receção e memorização de conhecimentos, de posterior replicação dos saberes, porque ainda vivenciam uma formação histórica que evidencia traços distintivos de um modelo de ensino tradicional orientado no sentido da permanência das identidades nacionais.

---

<sup>527</sup> LÉVESQUE, CROTEAU, GANI, 2015: 39.

<sup>528</sup> LÉVESQUE, CROTEAU, GANI, 2015.

<sup>529</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004.

### 4.2.3. As atividades predominantes nas aulas de História

Investigações já concretizadas sobre as práticas de ensino e de aprendizagem habituais nas aulas de História<sup>530</sup> têm constatado um predomínio daquelas atividades tradicionais, que se distanciam de uma História mais formativa e capaz de proporcionar a aprendizagem significativa dos processos históricos e antes se associam a um enfoque preferencialmente cronológico e transmissivo conferido à disciplina.

São, de facto, os métodos mais conservadores, como as exposições orais do professor, a cópia de apontamentos pelos alunos, a leitura do manual escolar, a concretização de esquemas no quadro ou as perguntas dirigidas aos estudantes, que assumem uma presença constante naquelas aulas. Porventura, pela sua aparente eficácia no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos estruturados e definidos no currículo prescrito de cada disciplina ou à manutenção da ordem numa classe.

Os mesmos estudos retratam, desta forma, que apenas lentamente começam a entrar na sala de aula práticas de ensino e de aprendizagem da História inovadoras e que contemplam a exploração de fontes históricas primárias, a utilização das novas tecnologias, a participação em discussões, debates e simulações ou a concretização de trabalhos de investigação.

**Tabela 15.** Frequência das atividades nas aulas de História (n=91)

<b>Ação</b>	<b>Total</b>	<b>Instituições públicas</b>	<b>Instituições privadas</b>
Ouvem as explicações de professor.	89	46	43
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.	87	44	43
Analizam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.	80	38	42
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.	78	40	38
Realizam fichas de trabalho.	72	35	37
Participam nas discussões organizadas pelo professor.	68	41	27
Veem e comentam filmes e documentários.	64	30	34
Realizam tarefas em pequenos grupos (por exemplo, trabalhos de pesquisa).	55	29	26
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.	54	24	30
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.	37	22	15

(continua na página seguinte)

<sup>530</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; CUBAN, 2016; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018; MERCHÁN IGLESIAS, 2005.

<b>Ação</b>	<b>Total</b>	<b>Instituições públicas</b>	<b>Instituições privadas</b>
Utilizam o computador para consultar <i>sites</i> sobre História.	32	12	20
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.	29	9	20
Participam em jogos e dramatizações.	24	11	13

A Tabela 15 permite-nos identificar aquelas que são, de uma forma geral, as atividades mais e menos frequentes nas aulas de História portuguesas integradas nesta investigação. Deste modo:

- a) Com praticamente 100% de referências nas respostas dos alunos inquiridos, sobressaem, no topo da tabela, duas atividades de cariz mais tradicional, que predominam tanto nas instituições públicas, como nas privadas (ouvir as explicações do professor e ler o manual escolar, respondendo às questões aí presentes).
- b) Em cerca de 70% das respostas, por sua vez, surge um conjunto de atividades (análise de fontes, apresentação de opiniões individuais e realização de fichas de trabalho) que começam a ganhar relevância na sala de aula e que, em parte, mostram já algum distanciamento face a uma metodologia mais expositiva e meramente transmissiva.
- c) Evidenciam-se, depois, as atividades que, pese embora se afastem da rotina repetitiva ou favoreçam uma maior intervenção dos alunos, parecem vivenciar ainda dificuldades de difusão nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico (participação em discussões, visualização de filmes e documentários, trabalhos de grupo, visitas de estudo), surgindo mencionadas em somente cerca de 50% das respostas.
- d) Com uma alusão que não alcança os 30%, por isso como atividades pouco frequentes, são apontadas aquelas com um cariz mais inovador, conferindo aos estudantes o protagonismo no processo de aprendizagem, porque as mesmas têm, de facto, de ser por eles realizadas (construção de frisos, mapas ou gráficos; utilização das TIC; preparação de entrevistas ou inquéritos; participação em jogos ou dramatizações).

Relativamente às atividades concretizadas pelos alunos em contexto de sala de aula, na disciplina de História e Geografia de Portugal, reconhecem-se nas respostas dos inquiridos pontuais diferenças entre as organizações educativas públicas e privadas.

No que diz respeito à realidade das instituições públicas de ensino contempladas nesta investigação, os estudantes enfatizaram a participação em momentos de discussão na sala de aula. Porventura, o reflexo de um ensino que quer ouvir os alunos, que, com intenções formativas, incita à livre expressão das opiniões pessoais e no qual os estudantes, sem condicionamentos,

não se escusam a intervir, querendo expor naquele contexto as representações que outrora construíram. E são estas atividades que, simultaneamente, se revelam úteis para um ensino da História que tem como um dos seus intuítos principais a formação de cidadãos críticos e questionadores.

Em relação aos contextos privados, os estudantes referenciaram mais vezes, como acontecidas nas suas aulas, a «utilização do computador para consultar *sites* sobre História» e a «preparação de entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos». Uma situação que se justifica, eventualmente, pela maior disponibilidade de recursos, e em relação aos tecnológicos sempre em ótimas condições de utilização, além de um permitido menor número de alunos por turma, que favorece a dinâmica de trabalho inerente àquelas ações, nos estabelecimentos privados. Ou, ainda, pelo impacto e imagem que os mesmos procuram, e precisam, de cultivar junto da sociedade em geral, atuando para que progressivamente se torne visível o investimento em metodologias de trabalho inovadoras ou uma participação realmente ativa dos alunos em atividades concretizadas, que, também por isso, podem ultrapassar os muros do contexto escolar. São ainda estas as razões que, de alguma forma, poderão explicar a mais apontada realização de «visitas a monumentos, exposições e outros locais de interesse» pelos alunos daquelas instituições, além das menos significativas contingências burocráticas, embora, genericamente, esta continue a ser uma atividade de difícil vulgarização nos dois contextos em análise.

Quando tiveram a oportunidade de complementar, pelas suas próprias palavras, aquelas opiniões sobre as aulas de História, os estudantes inquiridos não hesitaram em afirmar, quase em uníssono, «que é interessante descobrir mais coisas sobre o nosso país», ainda que defendam, tanto no ensino público como no privado, algumas mudanças a introduzir nas aulas daquela disciplina.

Desde logo, uma maior diversidade e interatividade, conseguida através de filmes, vídeos ou jogos didáticos, favoreceria a sua motivação, ou seja, «dava mais vontade de estudar», porque «também se aprende a brincar». De facto, o ensino livresco, as técnicas expositivas, a insistência na memorização são, na generalidade, rejeitados pelos alunos, que apontam o dedo às situações em que «o professor passa muito tempo a falar sobre a matéria», «a professora não nos deixa fazer tantas questões sobre um assunto», «a professora baseia-se muito na teoria» ou «[são] sempre a mesmas atividades». E, como tal, as aulas poderiam ser um pouco mais dinâmicas, mais práticas, «menos “secantes”», porventura por via dos trabalhos de grupo, das discussões, das visitas de estudo, da utilização da Internet.

Porque a aula de História não deixa de ser uma fonte de aprendizagem e de conhecimento, um contexto formativo, mas mais divertida quando «a professora [nos] conta com entoação, como se estivéssemos a ouvir uma história contada» ou «nos dá a oportunidade para falarmos». De facto, o saber História pode convergir com algumas propostas construtivistas de aprendizagem situada, quando as ideias dos alunos ganham voz e as explicações possíveis, baseadas na evidência, sobre o passado, o presente e cenários de futuro são construídas em

conjunto por professores e estudantes, que se sentem parte ativa na compreensão histórica<sup>531</sup>. Por isso, apesar de trabalhosa, a lição de História também pode ser motivadora: «Estou numa aula e quero saber o que se vai passar a seguir, o que a professora vai contar na próxima.»

Esta figura — o professor de História — suscita, em simultâneo, juízos particulares que privilegiam as qualidades humanas e relacionais<sup>532</sup> por parte dos estudantes, surgindo afirmações convictas, quase contundentes, como «se calhar, se fosse outra professora, não gostávamos tanto da aula de História» ou, pelo contrário, «a professora não cativa a atenção [...] não faz com que nós queiramos aprender mais». As opiniões tenderam a valorizar o docente que «explica bem», que questiona e que permite a participação ativa dos estudantes, que contribui para que eles muito aprendam e, inevitavelmente, a criticar o professor que «só lê o manual» e que, por isso, converte a aula num ambiente entediante, marcadamente informativo e pouco atrativo. De facto, o professor atua, com impacto significativo, como potenciador e incentivador do interesse pela História: «A professora incentiva muito a gente a estudar História.»

De alguma forma, os estudantes esperam vivenciar um ensino exigente, mas motivador; distante da técnica, mas próximo da aprendizagem significativa e participada. Mesmo quando não o afirmam explicitamente, no quotidiano, e apenas o representam. E este entendimento do mundo que aqueles sustentam não pode, em momento algum, deixar de ser tido em consideração pelos docentes na realidade de uma sala de aula. Para que se ponderem as dinâmicas de funcionamento das classes, as tarefas a concretizar, os objetivos da disciplina de História ou os conteúdos referentes à História de Portugal. Para que os alunos entendam o que acontece, dentro e fora daquele contexto, e possam questionar, matizar ou reformular as suas representações, tendo em conta outras que emergem a partir do ali experienciado.

#### 4.2.4. O manual escolar como artefacto educativo

De acordo com os vários estudos nacionais e internacionais<sup>533</sup>, o manual escolar continua a ser um meio fundamental para a gestão do dia a dia na sala de aula. De facto, tais investigações, orientadas umas vezes para o processo de conceção, outras vezes para as suas especificidades enquanto instrumento pedagógico-didático ou, ainda, para a sua receção junto de professores e alunos, justificam-se pela relevância que este recurso tem mantido na ação educativa, não raras vezes suporte quase absoluto das práticas que acontecem na sala de aula, sobrepondo-se mesmo, no século XXI, aos materiais curriculares mais inovadores.

Relativamente às funções do manual escolar para professores e alunos, as investigações têm demonstrado que, se para os primeiros, aquele objeto é base científica para as suas explicações, regulador dos conteúdos a ensinar, guia metodológico, instrumento pedagógico-didático orientador das práticas adotadas e gestor da conduta dos estudantes, para os

<sup>531</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>532</sup> MONTEIRO, 2000.

<sup>533</sup> AFONSO, 2013; MAGALHÃES, 2012; MAIA, 2010; MERCHÁN IGLESIAS, 2002b; NICHOLLS, *ed.*, 2006; VALLS MONTÉS, 2010.

segundos é fonte de saber, a partir da qual se acompanham as exposições do docente, suporte de estudo e de preparação para testes e exames, espaço para a realização mecânica de exercícios rotineiros.

Ao longo das próximas linhas, expõem-se, assim, os usos que os estudantes do 2.º Ciclo inquiridos fazem daquele artefacto educativo que é o manual escolar, além de se procurar entender as reais funções que lhe são conferidas.

**Tabela 16.** As funções de um manual escolar de História, segundo os alunos (n=91)

O manual escolar serve para...	N.º de referências
estudar.	39
resolver exercícios.	14
esclarecer dúvidas.	10
consolidar conhecimentos/saber mais.	9
a leitura dos conteúdos na sala de aula.	8
a análise de documentos.	5
apresentar resumidamente conteúdos estudados na aula.	5

Quase metade dos alunos que responderam à questão sobre as funções dos manuais escolares reconheceu-o, principalmente, como instrumento de estudo, útil na preparação para testes e exames. Com números significativamente inferiores aos atribuídos àquela comum e reiterada função, os participantes apontaram o manual escolar como espaço para a resolução de exercícios (na escola e em casa) ou para o esclarecimento de dúvidas (consulta), ou seja, como complemento do trabalho concretizado em contexto de sala de aula com os recursos selecionados pelos docentes. Ações que, em parte, favorecem também aquela primeira e, aparentemente, primordial utilidade, o estudo que possibilitará o sucesso nas provas de avaliação.

Para oito alunos, por sua vez, o manual é fonte de lições, porque os seus conteúdos são lidos de forma regular, e quase integral, durante a aula de História, quer pelo docente da disciplina quer pelos próprios alunos. É, por isso, o recurso privilegiado, quase exclusivo, para o desenrolar daquela aula.

Cerca de uma dezena de estudantes afirmaram que o manual escolar permite «consolidar os conhecimentos» já adquiridos, sendo fonte de referência em relação à informação científica e, ocasionalmente, favorece a descoberta ou o «saber mais» para lá do estudado nas aulas. Nenhum aluno, contudo, encarou o manual didático como fonte de fruição, considerando mais do que a vulgar visão académica e científica do mesmo. O livro didático é tido, sobretudo, como um divulgador de uma «História acabada» a ser estudada, porventura de forma memorística, e folheá-lo não é, pois, investigar uma questão aberta, abrangente e diversa<sup>534</sup>.

<sup>534</sup> LEVSTIK, 2011.

A maioria dos inquiridos, sem dúvidas evidentes, referiu que consegue compreender o conteúdo apresentado no manual adotado pela respetiva instituição escolar. Ainda em relação a este aspeto, diferentes alunos salientaram a relevância das imagens (alusivas às diferentes épocas históricas), esquemas, gráficos e tabelas que aí surgem e que facilitam, porque exemplificam ou concretizam, a compreensão dos assuntos históricos em estudo. Por outro lado, alguns alunos apontaram como aspetos negativos a ausência de imagens em número suficiente, as palavras de significado mais complexo e os textos de autor significativamente extensos.

Efetivamente, as imagens também integradas nos manuais escolares não podem deixar de ser tidas em conta como fontes repletas de potencialidades pedagógico-didáticas. Para tal, não poderão surgir apenas como ilustrações, com uma função decorativa e emotiva face ao texto de autor, não acrescentando elementos significativos para a compreensão histórica, mas, de outra forma, terão de ser integradas nos manuais escolares como fontes históricas que dão a conhecer informações específicas sobre uma qualquer época<sup>535</sup>. Na verdade, e ainda que a utilização de particulares esquemas, gráficos, tabelas ou imagens possa ter subjacente uma opção ideológica particular, a descodificação do seu significado e a interpretação do seu conteúdo são um contributo relevante para que os alunos desenvolvam hábitos interpretativos e aprendam a olhar a informação visual que hoje impregna a nossa sociedade com espírito crítico e questionador.

Assim, o manual escolar utilizado na sala de aula, legitimado pelo docente porque incorporado nas suas práticas diárias, condicionará a recriação e a idealização do passado e, ao mesmo tempo, a sua comunicação naquela interação social vivida quase diariamente<sup>536</sup>. Ao incluir narrativas que sugerem uma relação entre o autor, os sujeitos do texto e os leitores também terá impactos expectáveis nas opiniões, no comportamento e, até mesmo, no desenvolvimento cognitivo individual. Ou, como salientou Maia<sup>537</sup>, porque não contempla apenas factos, e antes se afirma como um veículo ideológico e cultural associado à inculcação de atitudes nos jovens, aquele objeto influenciará consequentemente a formação de competências históricas dos reais cidadãos de hoje.

Inevitavelmente, as visões da História desenhadas pelos manuais, elas próprias já construções ideológicas da realidade às quais se conferiu uma determinada forma e conteúdo, assim como a utilização que daquele artefacto se faz na realidade quotidiana do espaço de sala de aula, condicionarão as atitudes individuais face ao mesmo e as representações, desta vez construídas pelos estudantes, sobre aquela História, enquanto disciplina e área científica.

#### **4.2.5. Os períodos históricos no imaginário dos alunos**

A questão referente às épocas históricas já estudadas pelos alunos participantes foi integrada no inquérito realizado com o intuito de se perceber em que medida os estudantes

<sup>535</sup> GÓMEZ CARRASCO, LÓPEZ MARTÍNEZ, 2014; VALLS MONTÉS, 2005.

<sup>536</sup> LÁSZLÓ, LIU, 2007.

<sup>537</sup> MAIA, 2010.

compreenderam as etapas históricas convencionais, também trabalhadas na sala de aula, para de se procurar detetar se a ordem das mesmas é considerada de forma consciente, ou não. Ao mesmo tempo, quis-se entender se alguns dos períodos históricos em causa são particularmente reconhecidos, destacando-se dos restantes nas referências concretizadas.

Os alunos apresentaram, face à questão colocada sobre a divisão da História em diferentes épocas ou períodos, respostas muito diversas e, ao mesmo tempo, muito distantes daquela periodização convencional em Idades. De facto, não se verificou, da sua parte, uma mobilização habitual de tais etapas históricas, pese embora as mesmas se manifestem presentes nas representações dos estudantes, com diferentes sentidos e significados atribuídos.

**Tabela 17.** «Épocas históricas» citadas pelos estudantes (n=91)

Época	N.º de referências	Época	N.º de referências
Ditadura de Salazar	45	Escravidura	2
25 de Abril	32	Invasões Francesas	2
Monarquia	26	Primeiros povos	2
Descobrimentos	23	Reconquista Cristã	2
República	22	Restauração da Independência	2
Formação de Portugal	10	Sociedades recoletoras	2
Guerras Mundiais	8	Terramoto de 1755	2
Guerra Colonial	7	Batalha de Aljubarrota	1
Regicídio	7	D. Dinis	1
Século XIX	6	D. Manuel II	1
Pré-história	5	Guerra civil	1
Queda da monarquia	5	Lisboa pombalina	1
D. Afonso Henriques	4	Mouros	1
Revolução Francesa	4	Muçulmanos	1
Romanos	4	Peste Negra	1
Democracia	3	Portugal nos dias de hoje	1
Modernização de Portugal	3	Ultimato Inglês	1
Crise económica	2	Sem resposta	2

A «Pré-história» surge também representada como «sociedades recoletoras» e «primeiros povos» (nove referências no total). Um período histórico presente na literatura infantojuvenil, na banda desenhada, nos filmes, como os de animação, e, também por isso, identificado,

mas, eventualmente, reconhecido pelo atrativo exercido pelos tempos mais longínquos e exóticos ou pela intervenção daqueles que foram os primeiros povoadores do território nacional.

Em contrapartida, deteta-se somente um termo diretamente alusivo à Antiguidade — «Romanos» (quatro referências). Uma época histórica que parece, assim, pouco presente no imaginário dos alunos e, embora estudada na sala de aula e incluída em obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil ou em filmes vários, dificilmente recordada face às outras épocas. Talvez esta não suscite a curiosidade dos mais novos, por não integrarem, na mesma, figuras ou acontecimentos históricos que marcadamente dão forma e significado àquela que é a identidade nacional, pela sua relação com a História política do país.

A representação da Idade Média emerge quando os estudantes aludem à «Formação de Portugal» e a «D. Afonso Henriques», à «Reconquista Cristã», à «Batalha de Aljubarrota», à figura de «D. Dinis», a povos que passaram pelo território nacional português, como os «Mouros» ou os «Muçulmanos», não esquecendo a dimensão social e apontando a «Peste Negra», num total de 28 referências que fazem deste, a nível quantitativo e qualitativo, um período francamente relevante no imaginário dos alunos. Esta é, na verdade, uma época que se relaciona com a formação de Portugal e com o seu primeiro monarca e, portanto, que permite exaltar as estórias da origem do país e daquela figura, D. Afonso Henriques, que é marca do ideário nacional, «pai» da pátria, num popularizado retrato dos mitos que teimosamente se sobrepõem à História<sup>538</sup>. Além de se associar a diferentes outros acontecimentos fundacionais e de vitória portuguesa face aos «outros», como a reconquista contra os «Muçulmanos» ou a «Batalha de Aljubarrota» que derrotou os castelhanos, porque a consciência de pertença a um país também se pode traduzir pela frase «nós somos portugueses; os outros são estrangeiros»<sup>539</sup>.

Estes elementos com valor emotivo, acontecimentos e personalidades da História de Portugal evocados pela memória coletiva e constitutivos de uma identidade nacional, em parte, conferem à Idade Média uma presença notada nas respostas dos jovens alunos.

A Idade Moderna está presente nas representações dos estudantes, sobretudo quando um número significativo de inquiridos referiu os «Descobrimientos» (22 referências no total). Também as viagens concretizadas pelos navegadores portugueses, muitas vezes retratadas na literatura infantojuvenil e nos apontamentos do quotidiano, surgem no imaginário dos mais novos como um período glorioso e que justifica a manifestação do orgulho nacional. Verificou-se, ainda, um caso em que um particular lugar, a «Lisboa pombalina», ganhou contornos de época histórica, provavelmente pelo seu significado numa História de Portugal pontuada por vários episódios de «superação nacional».

A Idade Contemporânea é aquela que, com evidência, tem uma mais significativa presença nas representações dos estudantes pelo repetido número de referências ao «Regicídio» e à «Queda da monarquia», ao «Século XIX», à «República», à «Ditadura de Salazar», à «Guerra

<sup>538</sup> MATTOSO, 2006b.

<sup>539</sup> MATTOSO, 2010.

Colonial» e às «Guerras Mundiais» ou ao «25 de Abril». É este, pois, o reflexo da existência de uma memória histórica particularmente relacionada com os eventos e as personagens que fizeram a História mais recente do país e, em alguns casos, a internacional também.

E no que diz respeito à memória, além de ser «[d]aquilo com que se constroem os discursos sobre o passado», é também aquilo «de que se alimentam as visões atuais»<sup>540</sup>, e a sua reabilitação, nomeadamente social, enquanto base identitária, afirma-se como fundamental numa ação de construção da cidadania assumida para o presente e para o futuro. A escola é, por sua vez, a instituição privilegiada para a abordagem dessa memória social, sobretudo quando os alunos têm a possibilidade de estudar os conteúdos da História recente, ou seja, aqueles factos primordiais no impacto social, como a ditadura salazarista ou a Revolução dos Cravos, cujas consequências nas várias dimensões da vida humana ainda se refletem na atualidade. Talvez desta forma, os alunos possam entender, progressivamente, o presente onde estão integrados e podem ser agentes interventivos, conhecendo, desde logo, o passado e relacionando os seus vários saberes oriundos de diferentes contextos que não apenas o escolar.

De uma forma geral, a partir da nomenclatura conferida aos conteúdos estudados nas aulas ou considerando definições da sua própria autoria, os jovens estudantes inquiridos fizeram os tempos da História. Tomaram como referente os assuntos enunciados nas prescrições para a disciplina, nos manuais escolares, pela voz dos docentes e, como tal, tacitamente os entenderam como épocas históricas. Até porque esta especificidade histórica, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, não é estudada explicitamente, antes surge imiscuída num discurso cronológico que se constrói paralelamente às aprendizagens históricas que vão acontecendo. Esse estudo explícito da periodização acontecerá, então, em níveis de ensino mais tardios.

#### **4.2.6. Os passados preferidos pelos alunos**

Quando aos alunos se colocou a questão sobre uma eventual viagem no tempo, até uma qualquer outra época histórica, não raras vezes os mesmos indicaram outras épocas por si definidas e que não haviam referido na resposta à questão anterior.

Particularmente no que diz respeito aos períodos e/ou acontecimentos históricos em relação aos quais os estudantes desenvolveram conotações ou sentimentos positivos, selecionando-os, assim, para uma eventual viagem imaginária, destacam-se os que, de forma reiterada, têm maior presença na sua cultura histórica: o «25 de Abril», os «Descobrimentos», a época de «Salazar» e a «Monarquia».

De facto, alguns alunos evidenciaram a capacidade para assumirem um papel como atores na História portuguesa de outrora, salientado o seu desejo de uma viagem à época dos «Descobrimentos», «para poder entrar em grandes naus e viajar pelo mundo fora» ou à da «Monarquia», «para poder ser rei» ou àquele «dia [25 de Abril] muito bonito para Portugal».

---

<sup>540</sup> ROSAS, 2009: 19.

**Tabela 18.** Os «períodos históricos» preferidos pelos alunos (n=91)

Época	N.º de referências
25 de Abril	19
Descobrimientos	9
Época de Salazar	7
Monarquia	7
D. Afonso Henriques	4
Romanos	3
2.ª Dinastia	2
Pré-história	2
Sociedades recoletoras	2
1.ª República	1
2.ª Guerra Mundial	1
Sessenta anos atrás	1
Antigo Egito	1
Batalha de Aljubarrota	1
Crise económica	1
Descoberta do Brasil	1
Final da monarquia	1
Guerra civil	1
Guerra de Troia	1
Idade Média	1
Invasões Francesas	1
Regicídio	1
Revolução Francesa	1
Século XVIII	1

Porém, e de forma mais significativa, reconhece-se nas suas respostas, em alguns casos de modo subentendido, novamente a opção pelos acontecimentos históricos aos quais se atribui um carácter heroico ou glorioso. Mais uma vez, afirmam-se as representações da História de Portugal muito particulares, porque assentes nas estórias e nos mitos patrióticos que se contam no seio dos diferentes espaços sociais. E depois do maior número de referências às características nada violentas, e em prol da (re)conquista da liberdade, da revolução

acontecida a 25 de Abril de 1974 ou à descoberta de novos territórios e à riqueza alcançada pelas conquistas portuguesas iniciadas no século XV, surgiram ainda outros apontamentos emotivos que, inevitavelmente, se associam à constituição da identidade nacional, com orgulho referida. Por isso, houve alunos que manifestaram o seu desejo de viajar até «à época de D. Afonso Henriques, para sentir a emoção de nos tornarmos oficialmente um país» ou até «à Batalha de Aljubarrota, para ver os soldados portugueses, que eram um quarto dos espanhóis, ganharem».

Por sua vez, a palavra ditadura não surge, em caso algum, associada às várias referências relativas ao período do Estado Novo. A agora apelidada de «época de Salazar» emerge como exemplo de um tipo de vinculação emocional a um período ao qual se atribui ainda pontos de interesse e, até, positivos. Efetivamente, se um aluno desejava na sua viagem no tempo «perceber se Salazar era boa ou má pessoa», outro sublinhava a vontade de assistir presencialmente às «várias mudanças para melhor» que aquela personalidade histórica protagonizou. Uma representação da figura de Salazar que reflete, em parte, uma mistificação deliberada da História e que, nas últimas décadas, tem sido apoiada por setores sociais e historiográficos mais conservadores, num movimento revisionista sobre o papel do ditador na História de Portugal.

Esta visão que claramente mitiga a dimensão repressiva do Estado Novo e os custos sociais que lhe são inerentes associa-se, em parte, à mediatização da História, no espaço público, veiculada pelos meios de comunicação social, pelos comentadores políticos ou pelos concursos televisivos<sup>541</sup>. Inevitavelmente, pela influência inegável que os *media* têm hoje na construção das opiniões dos sujeitos, pode também ser aquela perspetiva face à História do passado recente que os alunos mais jovens adotam, sobretudo porque se deparam com um discurso memorial transmitido, com pretensões pedagógicas, mas recorrendo a métodos simplistas ou a procedimentos acríticos.

Também os alunos inquiridos parecem fazer uma releitura da História que evidencia, pois, uma outra interpretação da ditadura salazarista — banalizada, branqueada, desculpabilizada. A memória das perseguições da PIDE, dos riscos azuis da censura, da insensatez da Guerra Colonial parece aniquilada por uma outra memória que antes sublinha a fundamental intervenção de Salazar na resolução dos problemas económico-financeiros do país e na dinamização do setor das obras públicas, porque estas últimas ações parecem ter contribuído inequivocamente para a salvação de Portugal. E é assim, em prol daquela aparente estabilidade alcançada numa área ainda hoje tão sensível para o país, que se aceita, de forma quase indiferente, sem responsabilidade cívica, sem um questionamento dos valores e atos subversivos, as agressões antidemocráticas e antissociais concretizadas por um governo autoritário como foi aquele que teve Salazar como principal figura. Naquele tempo, portanto, a intervenção do então Presidente do Conselho foi essencial e a mais adequada. E pela crescente relevância conferida à dimensão económico-financeira da sociedade portuguesa, as decisões que atentaram

---

<sup>541</sup> LOFF, 2014; ROSAS, 2009; SOUTELO, 2014a.

contra os direitos inalienáveis do ser humano, as liberdades de cada um, o real atraso de Portugal parecem não estar inscritas na memória coletiva.

Provavelmente influenciados pelas opiniões que, já em meados da década de 90 do século passado, apelidavam o Estado Novo de «benevolente», porque menos autoritário do que as homólogas ditaduras europeias<sup>542</sup>, os discursos dominantes propagados vão dando forma a um pensamento totalizante que assim se faz de «silêncios e omissões, “verdades implícitas”, de decorrências do “senso comum” invisivelmente imposto»<sup>543</sup>.

São, também, estes diferentes discursos da memória, intervenientes na luta simbólica pela reconstrução do passado, que contribuem para o comprometimento da compreensão histórica do acontecido, até pelos mais novos. E, conseqüentemente, as representações positivas construídas sobre aquela época histórica, suscitando até desejos de visita agradável, assentam, para alguns dos participantes inquiridos, na desconsideração de processos, especificidades e contextos históricos particulares. Neste caso, os jovens estudantes esqueceram, ou realmente não aprenderam, a opressão sucedida durante o Estado Novo e que ganhou contornos de crimes reais cometidos contra o povo, ações arbitrárias e desumanas para o enquadramento das massas populares, intervenções de teor bélico com efeitos nefastos além-fronteiras. E somente um aluno afirmou a sua vontade de viajar até àquela época, contudo com uma intenção bem definida, «para poder ver o 25 de Abril».

#### 4.2.7. A História fora das aulas

Além da escola, os alunos vivenciam a oportunidade de se familiarizar com a História — aprender sobre os acontecimentos, conhecer as estórias que também se contam, estabelecer conexões com a identidade individual, construir a memória coletiva — a partir de fontes ou espaços vários.

O saber histórico não se esgota nas aprendizagens escolares e, pelo contrário, vários estudos internacionais já demonstraram a relevância das experiências em ambientes exteriores à escola no desenvolvimento da interpretação, conhecimento e interesse históricos<sup>544</sup>.

Os estudantes podem, pois, assumir-se como ativos aprendizes da História quando, e complementarmente à sala de aula, contactam a mesma retratada nas notícias de jornal e nos documentários televisivos, nos livros, nos filmes, nos museus e sítios históricos, na Internet, nos diálogos familiares, nos rituais sociais, nos nomes das ruas, nas anedotas e ditos populares. Desta forma, vão construindo as suas próprias conceções alusivas à História, porque a experienciam numa envolvência motivadora e que desperta sentimentos positivos. Depois, já na sala de aula, aprendem a tomar várias daquelas fontes de conhecimento apenas como representações do passado e, desenvolvendo atitudes reflexivas, a não aceitar acriticamente qualquer informação histórica encontrada aqui e além.

<sup>542</sup> LOFF, 2014.

<sup>543</sup> ROSAS, 2009: 20.

<sup>544</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; BARTON, 2001, 2010a; MARCUS, 2005; SEIXAS, 1993.

Relativamente às diferentes formas de aprender História, fazendo uma análise geral dos dados recolhidos, torna-se evidente o reduzido número total de respostas, uma vez que apenas cerca de um terço dos alunos inquiridos apontaram as duas formas que ocupam o topo da contagem das referências («Museus» e «Monumentos/Sítios históricos»).

**Tabela 19.** Formas de aprender História fora das aulas (n=91)

<b>Contextos</b>	<b>Total</b>	<b>Instituições públicas</b>	<b>Instituições privadas</b>
Museus	35	22	13
Monumentos/Sítios históricos	30	12	18
Livros	27	19	8
Internet	25	14	11
História oral	14	5	9
Filmes	8	3	5
Televisão	5	3	2
Notícias/Jornais	3	2	1
Documentários	1	1	0
Jogos	1	1	0
Peças de teatro	1	0	1
Sem resposta	3	3	0

Reconhecem-se, assim, algumas dificuldades dos mais jovens alunos na identificação de uma História que pode surgir sob outras formas que não os textos e as imagens do manual escolar ou as palavras do professor. Ainda que todos os dias se cruzem com o passado reconstituído a partir de peculiares abordagens — relativas ao ser humano, à sociedade e aos tempos idos — que partilham um particular olhar sobre os factos, que contemplam, deliberadamente, opiniões e intenções, que assumem contornos mais tecnológicos ou dimensões mais convencionais, que promovem conexões com o presente e o futuro, continuam a construir representações da História que se associam àquela que é distribuída no contexto escolar.

Por isso, os exemplos mais referidos pelos alunos remetem para aqueles ambientes que tradicionalmente se associam à disciplina e às mais evidentes manifestações da História, nomeadamente, os «Museus» e os «Monumentos/Sítios históricos», bem como para os habituais «Livros» e a atual «Internet».

De acordo com as conceções elaboradas, é naqueles primeiros espaços que, além da sala de aula, os estudantes podem desenvolver o seu conhecimento histórico. Eventualmente, porque são, aqueles, testemunhos reais, visíveis, palpáveis até, de uma determinada época

histórica, alusivos a um qualquer acontecimento ou a uma personalidade — um castelo medieval, o telefone utilizado para dar início a uma revolução, as muralhas que protegem uma cidade. Exemplos concretos que as «vernacular histories» e a «popular culture»<sup>545</sup>, disponibilizadas pela televisão, pelos filmes, pelos livros, não dão a conhecer de igual forma, apelando antes ao imaginário individual e à capacidade de inferência.

Ainda assim, também os livros são meios para a aprendizagem da História que se destacaram nas escolhas dos inquiridos. As narrativas, desta feita de carácter ficcional, assumem, assim, para os mais novos, um papel de realce na ampliação dos conhecimentos e das competências históricas. Uma resposta que não parece imune às experiências vividas em contexto escolar, onde se procura estimular o gosto e o interesse dos alunos pela leitura de obras literárias várias, nomeadamente investindo em ações que assentam na interdisciplinaridade, quando, por exemplo, se promove o conhecimento de livros de cariz histórico na aula de Português. Ao mesmo tempo, a divulgação literária acontece de forma fácil e recorrente nos espaços sociais quotidianos frequentados pelos sujeitos e, como tal, os mesmos podem aperceber-se de que os conteúdos históricos também surgem incluídos nos livros que temos a oportunidade de ler em circunstâncias recreativas e de fruição. Em simultâneo, e acompanhando o devir do tempo, a Internet foi alvo de menções. Em pleno século XXI, o mundo é realmente tecnológico e a realidade virtual disponibiliza todas as informações necessárias e relativas a qualquer área ou tema. É nesse ambiente virtual que, através de jogos, motores de busca, aplicações ou vídeos, os estudantes consideram que podem ficar a saber mais sobre História.

No extremo oposto, o reduzido número de referências aos jornais/às notícias parece indicar que a História tem, para os alunos inquiridos, uma relação ténue com a atualidade. Na verdade, a mesma remete, essencialmente, para o já acontecido e, como tal, pode ser aprendida a partir de contextos outros que melhor dão a conhecer esses tempos idos quando comparados com aqueles espaços noticiosos que retratam o que hoje acontece.

No que diz respeito à comparação entre as duas realidades escolares, destaca-se o maior número de referências, por parte dos alunos das instituições de ensino público, aos museus e aos livros. Opções que reiteram as justificações anteriores, tendo sido estas, no cômputo geral, as formas de aprender História exteriores à escola mais apontadas. Os alunos do ensino público, portanto, sublinharam aquela dimensão mais tradicional, sob a forma de um museu, e evidenciaram a valorização da literatura, de forma pessoal e não obrigatória, para lá da sala de aula. Os alunos do ensino privado salientaram as oportunidades de que dispõem para, em família ou com amigos, visitarem monumentos/sítios históricos, não se distanciando dos colegas do ensino público no carácter mais convencional conferido à aprendizagem da História fora das aulas. De ressaltar ainda, nas referências destes alunos, pese embora num número pouco superior às respostas dos estudantes do ensino público, as repetidas alusões à História oral. Porventura, uma opção que reflete o vínculo estabelecido entre a escola e a família e,

---

<sup>545</sup> LEVSTIK, 2011: 113.

como tal, o interesse e vontade de estes últimos participarem no processo de aprendizagem dos respetivos educandos. Os estudantes, por sua vez, reconhecem e identificam aquela narrativa contada na primeira pessoa como uma via para a construção do seu conhecimento histórico. Talvez porque é uma história concreta, de homens ou mulheres reais e vulgares, que, retratando a esfera privada e local para lá da dimensão pública dos nomes sonantes da política ou das primordiais ações na economia, desperta o interesse, a afetividade e a sensibilidade<sup>546</sup>. De facto:

*las historias particulares de personas reales que se recogen [...] sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que son parte*<sup>547</sup>.

E os alunos podem, assim, estudar o passado mais próximo, compará-lo com a sua atualidade ou associá-lo à ação humana de alguém que conhecem, de alguma forma afastando a História do domínio do nostálgico, do trivial, do distante<sup>548</sup>. Porquanto, ao mesmo tempo, protagonizam um trabalho intelectual autónomo (se bem que, não raras vezes, o mesmo é promovido pela instituição escolar, que assim se apresenta junto da comunidade educativa), vivenciam momentos lúdicos e criativos, ao ouvirem contar curiosidades e pormenores guardados na memória, criam vínculos intergeracionais. E a aprendizagem dos conhecimentos históricos pode afigurar-se, deste modo, como mais significativa.

#### 4.2.8. Livros e filmes

Os livros, que não os manuais escolares, são também, e tal como vários estudos salientaram<sup>549</sup>, um objeto privilegiado na promoção do conhecimento histórico dos sujeitos. Particularmente porque, distinguindo-se de outras fontes de saber tradicionais, proporcionam a compreensão dos conceitos e das relações causais entre os acontecimentos que se reescreveram com um outro cariz, mais literário. Um ambiente de fruição e motivação envolve, assim, a leitura de um livro que conta a história de várias personagens e das suas reações aos eventos experimentados num particular contexto. E quase sem que o leitor se aperceba, lendo aquelas linhas contadas, conhecem-se personalidades, momentos e, até, épocas históricas. A partir de uma representação do passado que é também um veículo para que se pense historicamente<sup>550</sup>.

Os estudantes apresentaram respostas muito diversas, de acordo com as suas experiências ou lembranças e, no que diz respeito aos livros, destacaram-se as referências a obras literárias nacionais, sobretudo infantojuvenis. Exemplos, portanto, de um género literário cujas

---

<sup>546</sup> AISEMBERG, 2005; FUERTES MUÑOZ, 2014.

<sup>547</sup> SCHWARZSTEIN, 2001.

<sup>548</sup> BENADIBA, PLOTINSKY, 2008.

<sup>549</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; BARTON, 2001, 2010a.

<sup>550</sup> MARCUS, 2005.

qualidades temáticas, linguísticas e estéticas se adaptam àquele público concreto, os mais jovens, particularmente porque encantam, multiplicam vivências, possibilitam o prazer de inúmeras descobertas e sonhos.

Dois desses livros, *Ulisses* (de Maria Alberta Menéres) e *As Naus de Verde Pinho* (de Manuel Alegre), pertencem ao Plano Nacional de Leitura<sup>551</sup> e, por isso, são alvo de uma leitura orientada nas aulas de Português do 6.º ano de escolaridade. A interdisciplinaridade tem, desta forma, reflexos evidentes e patenteados nas respostas apresentadas, tendo os estudantes trazido, para uma investigação sobre História, memórias de um trabalho concretizado numa outra disciplina presente no seu horário escolar. Além disso, títulos da coleção *Viagens no Tempo* (das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada), assim como a obra *Era uma vez... o 25 de Abril* (de José Fanha) mereceram menção nas respostas dadas. Alguns alunos apontaram como um livro já lido aquela que é a epopeia portuguesa por excelência, *Os Lusíadas* (de Luís de Camões), além de *O Mandarim* e *Os Maias*, obras de ficção da autoria de Eça de Queirós. Porventura, em ambos os casos, os estudantes terão já tido contacto com tais livros ou ouvido os seus títulos, mas, pela complexidade das respetivas estruturas dos textos ou enredos, dificilmente terão concretizado uma leitura interpretativa e integral das mesmas. De salientar, ainda, dois títulos de obras literárias de autores internacionais que foram indicados pelo menos uma vez pelos alunos: *A menina que roubava livros* (de Helen Dunmore) e *Aquele Inverno* (de Markus Zusak). Exemplos de uma hipotética leitura recreativa assente nos interesses individuais e nas vivências quotidianas dos inquiridos.

Por outro lado, não é possível ignorar as opiniões que garantem que «we should acknowledge film and television as the great history educators of our time»<sup>552</sup>. Enquanto fontes de entretenimento e, também, de aprendizagem, os filmes históricos são, pois, uma oportunidade para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um. A partir dos mesmos, e das perspetivas alternativas representadas, podem interpretar-se evidências, explorar-se visões históricas, relacionar-se o passado coletivo e o presente individual. Reconhecendo-se que aqueles não são factos históricos reais, antes são retratos ficcionais construídos num determinado tempo e que, como tal, têm de ser olhados com criticidade<sup>553</sup>.

Quanto aos filmes históricos já vistos pelos estudantes, destacam-se os de realização portuguesa e de franca divulgação nacional, sendo a sua visualização muitas vezes promovida em contexto de sala de aula, também na disciplina de História e Geografia de Portugal, como a *Aldeia da Roupa Branca* (filme de época, 1938), *Capitães de Abril* (filme sobre a Revolução dos Cravos, 2000) e *Linhas de Wellington* (filme sobre a Batalha do Buçaco, 2012). Através destes recursos com impacto visual incontestável, por isso capazes de captar a atenção de indivíduos nascidos na era da imagem, podem analisar-se determinados acontecimentos históricos,

<sup>551</sup> Iniciativa nacional, surgida em 2006, com o intuito de melhorar a cultura literária dos mais jovens, incentivando hábitos de leitura desde a primeira infância.

<sup>552</sup> WERNSTEIN, 2001: 27.

<sup>553</sup> MARCUS, 2005; SEIXAS, 1993.

os seus contornos e as suas consequências, salvaguardando em simultâneo as particularidades ficcionais existentes. Houve ainda alguns alunos que, na sua resposta, incluíram o *Conta-me História*, um conjunto de documentários sobre a História de Portugal apresentado pelo professor universitário Fernando Casqueira e difundido por um canal de televisão português. Mais uma vez, recursos não raras vezes utilizados pelos docentes para, a partir de uma outra estratégia de ação planeada, trabalharem os conteúdos históricos na sala de aula. Filmes de realização não portuguesa foram também, algumas vezes, nomeados pelos inquiridos, destacando-se: *Astérix e Obélix nos Jogos Olímpicos* (2008), *Oliver Twist* (2005), *Amistad* (1997), *Cavalo de Troia* (2004) e *O rapaz do pijama às riscas* (2008).

De uma forma geral, em relação às diferentes películas enunciadas, são estas produções que motivam o interesse dos jovens por se tratar de filmes de animação ou por se evidenciam como representações da História de carácter político e bélico e, como tal, de acordo com o modelo básico para contar histórias — o conflito — e com uma função de partilha social das emoções, de orientação dos medos e desejos individuais. E, ao mesmo tempo, porque, para os mais jovens, a combinação entre o som, a imagem e o argumento ficcional surge como uma mais poderosa versão do passado se comparada com qualquer outra narrativa em forma de texto<sup>554</sup>.

O papel da literatura e dos filmes na aprendizagem da História poderá alcançar maior relevância se, nas práticas reais, ambos forem encarados como produtos culturais de uma determinada época, porventura distinta daquela que é retratada na trama narrativa ou na película, portanto como documentos históricos que precisam de ser interpretados de forma reflexiva e questionadora pelos alunos. Porque aquelas são, também elas, representações da História.

### 4.3. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE PORTUGAL

Sobre a História de Portugal, em particular, os alunos inquiridos responderam, por escrito, a duas questões incitadoras do registo de personagens e eventos históricos recordados, além de terem, num diálogo oral, complementado as suas perspetivas antes redigidas.

#### 4.3.1. Acontecimentos e personalidades

Relativamente à enunciação de acontecimentos e personalidades que fizeram, ou fazem, a História de Portugal, mais de metade dos alunos inquiridos apresentou uma resposta completa à pergunta, identificando, pelo menos, uma personalidade e um acontecimento. As respostas parciais de 36 alunos contemplaram, apenas, uma das partes, ou as personalidades ou os acontecimentos históricos, não cumprindo, na totalidade, os requisitos da pergunta. Importa ainda salientar que os respondentes não evidenciaram preocupações cronológicas, listando, somente,

---

<sup>554</sup> LEVSTIK, 2011; MARCUS, 2005.

as personagens e os factos históricos recordados, pese embora, de uma forma geral, tenham estabelecido a distinção entre uns e outros, diferenciando as duas listagens.

Já quanto ao número de elementos referidos, cerca de metade dos inquiridos apontou entre um e três acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal; 34 dos mesmos conseguiram registar entre quatro e seis e somente 8 foram além das seis menções; 5 alunos deixaram a questão em branco.

**Tabela 20.** Acontecimentos/Processos históricos enunciados (n=91)

<b>Acontecimentos/processos históricos</b>	<b>N.º de referências</b>
25 de Abril de 1974	27
Descobrimentos (expansão marítima)	18
Estado Novo (ditadura salazarista)	16
Formação de Portugal	9
Guerra Colonial	9
1.ª Guerra Mundial	7
1.ª República (implantação)	7
Batalha de Aljubarrota	7
Regicídio	6
2.ª Guerra Mundial	5
Guerra Civil (1832-1834)	4
Invasões Francesas	4
Monarquia	4
Batalha de Alcácer Quibir (desaparecimento do rei)	2
Vida das comunidades recoletoras	2
Assinatura do Tratado de Zamora	1
Batalha de São Mamede	1
Reconquista Cristã da Península Ibérica	1
Romanização da Península Ibérica	1
Crise dinástica (1383-1385)	1
Fuga da família real para o Brasil	1
Peste Negra	1
Revolução Liberal (1820)	1
Terramoto de 1755	1

No que concerne aos acontecimentos da História de Portugal referidos, destacam-se, com um maior número de citações, o «25 de Abril de 1974», o período do «Estado Novo» (entendido entre o golpe militar de 1926 e a revolução de 1974) e os «Descobrimentos», numa indicação mais genérica e relativa a todo o período da expansão marítima portuguesa iniciado em 1415, enquanto acontecimentos e/ou processos históricos que ocupam, de facto, um lugar privilegiado nas representações históricas dos estudantes, mas sendo diferentes as razões que podem concorrer para a justificação desta prevalência de cada um deles.

A Revolução dos Cravos é um acontecimento histórico recente, com uma influência latente nas características do Portugal atual, além de se ter elevado à categoria de mito revolucionário nacional, porque sem tiros, e antes com cravos vermelhos nas espingardas dos militares, pôs fim à ditadura salazarista e devolveu a democracia aos portugueses. E para muitas figuras da contemporaneidade, como David Justino<sup>555</sup>, cujas opiniões alcançam públicos diversos, a Revolução dos Cravos deve continuar a ser fonte de inspiração e os seus valores precisam de ser usados para projetar o futuro.

As reiteradas referências à ditadura salazarista refletem a influência que ainda tem na memória coletiva a propaganda usada na época para a exaltação dos valores do regime ou aquela história oficial, sem marcas de colonialismo, de racismo, de abusos, difundida pelo salazarismo, assim como o seu branqueamento, nas últimas décadas, por parte de historiadores e movimentos sociais revisionistas ou neoautoritários. Também os meios de comunicação social têm contribuído para a subvalorização de tal momento da História de Portugal, numa releitura banal e distorcida do acontecido<sup>556</sup>, sublinhada pelas palavras de figuras com presença assídua no panorama público nacional e que consideram que a ditadura «não foi intrinsecamente má e apenas teve um impacto negativo na modernidade do país»<sup>557</sup> ou que elogiam «a inteligência, a devoção ao interesse público ou o amor a Portugal de Salazar»<sup>558</sup>.

Os Descobrimentos, por sua vez, aludem a um acontecimento glorioso que projeta Portugal como grande potência no mundo, pelos territórios conquistados e pelas riquezas acumuladas, e que se tem difundido a partir de discursos oficiais, de comemorações públicas, de opiniões populares e, ainda, através dos currículos prescritos.

Importa assinalar que também a Idade Média evidencia ter uma significativa presença nas representações dos estudantes, particularmente pelo carácter fundacional dos eventos históricos aí ocorridos e que, em simultâneo, contribuíram para a consolidação da independência do reino de Portugal ou para a afirmação da identidade nacional assente na vitória sobre os «outros» (note-se as referências à «Formação de Portugal», à «Batalha de Aljubarrota» ou à «Reconquista Cristã»).

---

<sup>555</sup> David Justino, sociólogo e político.

<sup>556</sup> LOFF, 2014; ROSAS, 2009.

<sup>557</sup> Manuel Dias Loureiro, advogado e político.

<sup>558</sup> Diogo Freitas do Amaral, professor universitário, jurista e político.

De salientar, ainda, o facto de existirem, no total, 12 referências às duas guerras mundiais. Estas não aconteceram em Portugal, mas nas salas de aula estuda-se a presença portuguesa no primeiro conflito mundial e as consequências diretas para o país, nomeadamente o contributo para o fracasso da 1.<sup>a</sup> República, bem como a ausência no segundo conflito e as vantagens que de tal decisão resultaram para a reputação do então Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar.

Em relação à dimensão dos acontecimentos apontados pelos alunos, estes são maioritariamente políticos ou político-militares, associando-se a momentos de rutura pautados por conflitos armados travados no (ou pelo) território português (Batalha de Aljubarrota, Batalha de Alcácer Quibir, Guerra Civil, Guerra Colonial, Regicídio) ou a regimes políticos e formas de governação adotados (1.<sup>a</sup> República, monarquia, Ditadura Militar).

Ao contrário do que havia acontecido nas respostas apresentadas a uma questão anterior, apenas se verificou uma referência à Pré-história, neste caso à vida quotidiana das comunidades recoletoras e, agora de forma similar ao percebido previamente, uma outra referência à Antiguidade, mais concretamente à «Romanização da Península Ibérica» (este último, um acontecimento do domínio cultural). Ainda assim, é de ressaltar que o acontecimento mais recente a ser apontado remonta ao século passado, o 25 de Abril de 1974 (a Revolução dos Cravos, que pôs fim à ditadura do Estado Novo). Este aspeto poderá relacionar-se com o facto daquela revolução se ter convertido no grande acontecimento político do século XX português, enquanto símbolo da (re)conquista das liberdades fundamentais e dos direitos sociais e, também, da queda do regime ditatorial que durante mais de quatro décadas vigorou no país. E o reconhecimento popular de tal simbolismo foi conseguido, mais uma vez, pela mediatização da História no domínio público, proporcionada pela ação dos meios de comunicação social, pela divulgação de filmes e documentários alusivos ao assunto, pela apresentação de comentários vários de figuras de diversos quadrantes da sociedade<sup>559</sup>.

Ao mesmo tempo, os alunos privilegiaram, nas suas respostas, os conteúdos históricos trabalhados na sala de aula, na disciplina de História e Geografia de Portugal, evidenciando que alguns deles (com um carácter mais estruturante) merecem maior tempo de abordagem em ambiente escolar, existindo outros conteúdos, pertencentes à dimensão desportiva, tecnológica, científica e até cultural, cuja análise e estudo terão menor destaque durante as práticas letivas e, por isso, um menor (ou inexistente) número de alusões por parte daqueles estudantes inquiridos.

Além disso, os alunos mais uma vez denunciaram o seu olhar para a História como uma disciplina que estuda, preferencialmente, o passado, concretizando poucas referências a acontecimentos contemporâneos que os próprios poderão ter presenciado, ou mesmo vivenciado. Aprendem História, porém não são capazes de inserir os conteúdos e a natureza da mesma nas suas vidas do presente, tal como já afirmara Schmidt<sup>560</sup> a partir do seu estudo com alunos

<sup>559</sup> LOFF, 2014; ROSAS, 2009; SOUTELO, 2014b.

<sup>560</sup> SCHMIDT, 2008.

brasileiros, limitando-se a contar os tempos do passado. Não se reconhecem, assim, como parte de um contexto humano muito mais amplo do que as suas vidas e não testemunham, também, a aquisição de ferramentas conceptuais para a reflexão sobre a sua influência pessoal no desenvolvimento dos acontecimentos que, no seu tempo, são parte da História.

No que diz respeito às personalidades históricas portuguesas, sublinham-se dois nomes que receberam um número de citações superiores a todos os outros: «D. Afonso Henriques» e «Salazar». De facto, o nome que se seguiu, «D. Dinis», pelo número de indicações conseguido, ficou bastante distante daqueles dois anteriores.

**Tabela 21.** Personalidades históricas enunciadas (n=91)

<b>Personalidade</b>	<b>N.º de referências</b>
D. Afonso Henriques	60
Salazar	44
D. Dinis	12
D. João I	8
D. Pedro I	7
D. Sancho I	5
D. Sebastião	5
Gomes da Costa	5
Humberto Delgado	5
Vasco da Gama	5
Bartolomeu Dias	4
Infante D. Henrique	4
Luís de Camões	4
D. Carlos	3
D. Manuel II	3
Marquês de Pombal	3
Militares (25 de Abril)	3
Cavaco Silva	2
Cristóvão Colombo	2
D. Teresa	2
Marcelo Caetano	2
Napoleão	2

(continua na página seguinte)

Personalidade	N.º de referências
Pedro Álvares Cabral	2
Américo Tomás	1
António de Spínola	1
D. José	1
D. Manuel I	1
D. Pedro IV	1
Francisco Sá Carneiro	1
Gil Eanes	1
Henrique de Borgonha	1
Inês de Castro	1
Leonor Teles	1
Manuel de Arriaga	1
Mário Soares	1
«Padeira» de Aljubarrota	1
Teófilo Braga	1

A maioria das personalidades referidas associa-se à área política, tendo desempenhado funções de governação em regimes políticos vários (rei, presidente da República, presidente do Conselho, primeiro-ministro). Contudo, destacam-se três nomes que nos remetem para duas outras áreas da vida pública, «Luís de Camões» e «Inês de Castro» (cultura) e a «Padeira» de Aljubarrota» (social). No primeiro caso, um escritor e uma figura feminina da monarquia que, segundo esse mesmo autor, só depois de morta foi rainha, ou seja, mais conhecida por essa faceta lírica (cultural, portanto) e, no segundo caso, uma outra figura feminina convertida numa estória popular associada à Batalha de Aljubarrota e à expulsão dos castelhanos de Portugal, em 1385. Por sua vez, os navegadores portugueses (como Cristóvão Colombo, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Gil Eanes ou Pedro Álvares Cabral), pela sua relação direta com os «Descobrimientos» portugueses, podem ser associados às dimensões política e económica.

Também no caso das figuras da História, tal como aconteceu com os acontecimentos, a memória histórica dos alunos sustentou-se nas personagens significativamente mitificadas nas narrativas nacionais (D. Afonso Henriques, D. João I, D. Sebastião, Infante D. Henrique, Salazar [este com uma dupla faceta herói/vilão], Humberto Delgado...). Na idade que experienciam aqueles alunos, entre os 8 e os 12 anos, os processos de identificação e descoberta de modelos positivos tendem a privilegiar um carácter afetivo que se confere às ligações estabelecidas com as personalidades mais mediáticas da História nacional. Porque essas

personalidades «lutaram» por Portugal, porque solucionaram graves problemas de áreas várias, porque um dia ainda voltarão para salvar o país, porque fizeram da democracia a sua «arma». Cada um pelas suas ações, motivações ou decisões, que determinaram o curso da História. Uma História que se faz, assim, de explicações de carácter pessoal e teleológico e que se compreende, pois, de forma romântica<sup>561</sup>.

De salientar, ainda, que, em 44 nomes indicados, seis são respeitantes a figuras femininas, quatro das quais pertencentes à dimensão política (nomeadamente, D. Amélia, D. Teresa, D. Maria I e D. Leonor Teles). Por outro lado, três inquiridos apontaram os «Militares» (do 25 de Abril), enquanto personagem coletiva, como uma personalidade da História de Portugal. Porventura, porque quando se aborda, no país, aquela revolução nacional, mais se exalta o conjunto de militares que a organizaram e concretizaram do que as figuras individuais que definiram a estratégia, que avançaram à frente dos tanques (como Salgueiro Maia, uma vez nomeado) ou que representaram o Movimento das Forças Armadas nas negociações de rendição (como António de Spínola, também uma vez apontado). O coletivo, ao qual depois se juntou o povo, também em grupo, sobrepõe-se, pois, a qualquer individualidade.

Não se contabilizou nenhuma indicação de nomes associados à Pré-história ou à Antiguidade. Porém, personalidades da atualidade política portuguesa, como «Cavaco Silva» ou «Mário Soares» (entretanto falecido), foram referenciadas mais do que uma vez. Ao contrário do que acontece com os acontecimentos históricos, os nomes de personalidades contemporâneas associadas a Portugal recebem, diariamente, repetidas alusões nos meios de comunicação social e nos ambientes quotidianos onde os alunos estão inseridos (famílias, instituições sociais...) e são mais facilmente reconhecidos. No entanto, figuras outras que circulam, hoje, com evidência no domínio político nacional, e até internacional, como Durão Barroso ou António Guterres, não foram mencionadas vez alguma.

Em simultâneo, as omissões no que diz respeito aos grupos que também fizeram parte da História de Portugal, como os povos colonizados, as populações nativas escravizadas, os grupos religiosos perseguidos (por exemplo, os judeus), demonstram uma identidade nacional de alguma forma estruturada, mas condicionada pelo imperativo da unidade que inibe a compreensão da complexidade histórica; o sujeito histórico assume-se como o «nós», mais relevante do que o «eles», o outro. Uma desvalorização daquele que é diferente, portador dos seus próprios direitos e culturas, já veiculada pela ausência de referências à chegada portuguesa à China, ao Japão e a Timor, à independência do Brasil ou à descolonização africana após a Revolução dos Cravos de 1974. Inevitavelmente, os sentidos de pertença a um grupo favorecem a atribuição de um mais amplo valor e significado à História contada pela voz portuguesa e a uma mais difícil aceitação dessas outras identidades, sobretudo por aqueles que ainda desenvolvem as suas competências no âmbito da aprendizagem da História<sup>562</sup>.

<sup>561</sup> CARRETERO, 2017; EGAN, 1997.

<sup>562</sup> CARRETERO, 2017; CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014; PÁEZ, BOBOWIK, LIU, 2017.

E, mais uma vez, os nomes ligados aos avanços científicos e tecnológicos, como Gago Coutinho e Sacadura Cabral, ou às inovações em diferentes domínios artísticos, como Gil Vicente, Rafael Bordalo Pinheiro e Zeca Afonso, de estudo patenteado no currículo oficial da disciplina, não foram considerados pelos alunos inquiridos. E, por isso, uma outra vez se sublinha a perspetiva, pelas palavras dos estudantes, de que a História, também de Portugal, é um retrato da política acontecida no meio de espadas ou pistolas erguidas por uns e de leis ou tratados assinados por outros.

### 4.3.2. Imagens da História

A História de Portugal também surgiu, para ser respondida pelos estudantes, sob a forma de quatro distintas imagens. Porque as imagens são, elas próprias, construções do passado, ou mesmo produtos históricos mediados por técnicas e ideologias várias, que os estudantes precisam de aprender a ver, descrever, interpretar e contextualizar nas aulas de História<sup>563</sup>.

Os alunos tiveram, assim, de identificar, comentando o seu significado para a História do país, o conteúdo desenhado em fontes iconográficas de divulgação habitual nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal ou, ainda, noutros meios de comunicação a que os cidadãos portugueses, e aqueles estudantes em particular, têm acesso no seu quotidiano. Numa leitura que se assume como um processo que envolve as competências cognitivas dos sujeitos, ou seja, as estratégias específicas adotadas para atualizar os seus potenciais significados e, ao mesmo tempo, a mobilização da dimensão cultural de cada um que permite valorações pela imaginação do acontecimento ou personalidade representados e, até, pelo despertar de sentimentos de identificação nacional, social ou étnica<sup>564</sup>.

A leitura de uma imagem é, pois, um modo de se construírem significados históricos, porque, enquanto fonte documental criada de acordo com particulares opções<sup>565</sup>, nela se cristalizam múltiplos sentidos a serem descodificados por quem a interpreta.

Assim, nesta investigação, quis-se, como intenção particular, reconhecer as destrezas para descrever, interpretar e contextualizar presentes aquando da leitura daquelas quatro características imagens referentes à História de Portugal ou, por outras palavras, as conceptualizações dos sujeitos participantes construídas sobre fontes iconográficas que, de facto, apresentam, ou representam, um acontecimento, personalidade ou época histórica. A primeira imagem aludia a um retrato de D. Afonso Henriques (representado com a coroa, a armadura, o escudo e a espada); a segunda representava a chegada das naus portuguesas, lideradas por Pedro Álvares Cabral, ao Brasil, a reação das populações locais e alguns instrumentos de navegação usados na época (a bússola, o quadrante e a balestilha); a terceira era alusiva à trilogia da educação nacional do Estado Novo (Deus, Pátria, Família), um cartaz de propaganda da época intitulado *A Lição de Salazar*; a última imagem apresentava os militares do 25 de Abril (de 1974) com cravos vermelhos nas espingardas.

<sup>563</sup> GÓMEZ CARRASCO, LÓPEZ MARTÍNEZ, 2014.

<sup>564</sup> CARRETERO, FERNANDA GONZÁLEZ, 2008.

<sup>565</sup> GÓMEZ CARRASCO, LÓPEZ MARTÍNEZ, 2014; MAIA, 2010; VALLS MONTÉS, 2005.

A análise das respostas dos alunos tomou em consideração, desde logo, o carácter completo ou parcial das mesmas (além da ausência de uma resposta válida), pois as imagens haviam de ser reconhecidas na totalidade do seu conteúdo (acontecimento e/ou personalidade e/ou objeto histórico e lugar na História de Portugal), e, em simultâneo, os aspetos positivos e negativos associados a cada uma das fontes iconográficas apresentadas.

No primeiro caso, apenas nove dos inquiridos não registaram uma resposta válida. Por isso, a maioria identificou a personalidade histórica representada, clarificando as conceções construídas sobre a mesma, ainda que repetidamente o tenham feito de forma parcial. Confiaram-se, por isso, ou ao nome do monarca ou ao cargo governativo ocupado ou ao regime político em causa (monarquia).

Os significados atribuídos pelos estudantes a tal imagem refletem, recorrentemente, uma visão histórica tradicional e exemplar, marcada pelas orientações convencionais que «definem a “unidade” dos grupos sociais ou das sociedades [...] e mantêm o sentido de uma origem comum»<sup>566</sup> e pelas regras atemporais.



Fig. 2. Retrato de D. Afonso Henriques (autor desconhecido)

Fonte: Wikimedia Commons<sup>567</sup>

O rei D. Afonso Henriques, reconhecido pelos seus atributos físicos — a barba, a coroa, a espada, a armadura — e pelo símbolo de Portugal — o escudo —, é, nas representações dos alunos, um herói de «uma época antiga», contudo com um estatuto que se prolonga até à atualidade, porque «continua a ser um herói, mesmo depois de morto». Ainda em relação às características desta personagem mítica, o várias vezes enunciado como primeiro rei de Portugal «teve uma determinação que nenhum dos outros reis teve», «tomou a iniciativa» e teve «muita coragem e não só mandava os seus combatentes, como ele também ia para a batalha», surgindo como portador de valores e de uma conduta exemplares. E, por isso, os estudantes referem, não raras vezes, o mito da origem do país, concebendo D. Afonso Henriques como aquele que «criou o Condado», que «fez com que Portugal existisse. Senão era praticamente Espanha», que «tornou Portugal independente» e que, além disso, «conquistou vários territórios».

De acordo com outros estudos já concretizados, os alunos mais novos tendem a recorrer a explicações

<sup>566</sup> RÜSEN, 2010a: 64.

<sup>567</sup> Disponível em <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Afonso\\_I\\_Henriques.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Afonso_I_Henriques.jpg)>.

causais concretas, associadas a uma particular personagem, muitas vezes caricatas, mais do que a justificações abstratas e estruturais<sup>568</sup>, numa aceção de alguma forma também corroborada por esta investigação. Como tal, e pelas palavras dos alunos inquiridos, «foi ele [D. Afonso Henriques] que começou a História de Portugal» e esta história é encarada como uma lição para o presente, porque «ele fez um bom trabalho». De realçar que não se verificou um único significado negativo atribuído à figura e à atuação de D. Afonso Henriques.

**Tabela 22.** A figura de D. Afonso Henriques: aspetos positivos e negativos

<b>Imagem: D. Afonso Henriques</b>	
<b>Aspetos positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>
Primeiro rei de Portugal. Formação de Portugal. Valor, determinação, coragem. Luta pela independência. Conquista de territórios.	Sem registos.

Esta é, de facto, uma figura eternizada no imaginário nacional e que continua a dar sentido e a facilitar a interpretação da realidade<sup>569</sup>. De alguma forma, alcançou o estatuto de herói nacional, assim mitificado na memória coletiva, pela junção daquelas virtudes pessoais atribuídas a uma ação política que, num determinado momento histórico, favoreceu a causa nacional. Já fora do seu tempo histórico, o mítico rei fundador integra um discurso dominante que continua a conferir-lhe visibilidade, porque a sua intervenção considera-se orientada para o valor fundamental que é a pátria, nomeadamente aquando da constituição da nacionalidade.

Popularmente, este herói identifica-se (talvez se confunda) com a nação, supera aquelas que são as circunstâncias históricas do momento político protagonizado e, de algum modo, ultrapassa a dimensão humana. Aquele «Pai da Pátria» é, acima de tudo, uma representação construída e amplamente partilhada pelos portugueses.

Na imagem referente ao período da expansão marítima e à colonização, dez respostas não foram contabilizadas como válidas.

Quanto às respostas validadas, maioritariamente, a atenção centrou-se na chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, e na receção da população local, tendo os estudantes ignorado os instrumentos de navegação. Em relação ao seu entendimento, destaca-se, mais uma vez, aquela consciência histórica tradicional e exemplar evidenciada por um número significativo de estudantes inquiridos.

<sup>568</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

<sup>569</sup> MATTOSO, 2006b, 2010.



**Fig. 3.** Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, em 1500 (Óscar Pereira da Silva, 1904)  
 Fonte: Wikimedia Commons<sup>570</sup>; instrumentos náuticos (criação digital de Mariana Carneiro, 2022)

De alguma forma, as tradições, e a moral como tradição, contribuem para a compreensão e definição de uma identidade histórica partilhada e a História surge «como algo didático»<sup>571</sup>, até porque «os portugueses aventuraram-se, sem saberem o que podia acontecer».

De facto, multiplicaram-se os significados positivos conferidos à expansão marítima portuguesa iniciada no século XV, enquanto contributo para a descoberta de novos territórios e povos, para o aumento da riqueza do país e sua afirmação no âmbito científico e geográfico, ou para a divulgação religiosa, cultural e linguística assumida pelos portugueses. Por outro lado, os significados negativos enumerados associaram-se, sobretudo, à perspetiva lusa, aos naufrágios e às mortes dos navegadores nacionais e aos gastos inerentes ao investimento em embarcações e tripulações. Ao mesmo tempo, apontaram-se, e orientando a atenção para os sujeitos oriundos de Portugal, a utilização dos lucros alcançados meramente pelos governantes ou, ainda, a inveja ocasionada junto de outros países pelas conquistas portuguesas. Visões que retratam uma crítica interna evidente, mas que, em simultâneo, se direcionam para os outros em relação aos quais os portugueses se sobrepuseram, conseguindo feitos merecedores de olhares cobiçosos.

<sup>570</sup> Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Desembarque\\_de\\_Pedro\\_Álvares\\_Cabral\\_em\\_Porto\\_Seguro\\_em\\_1500\\_by\\_Oscar\\_Pereira\\_da\\_Silva\\_\(1865-1939\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Desembarque_de_Pedro_Álvares_Cabral_em_Porto_Seguro_em_1500_by_Oscar_Pereira_da_Silva_(1865-1939).jpg)>.

<sup>571</sup> RÜSEN, 2010a: 65.

**Tabela 23.** A chegada ao Brasil: aspetos positivos e negativos

<b>Imagem: chegada ao Brasil e instrumentos de navegação</b>	
<b>Aspetos positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>
<p>Descoberta de novas terras/civilizações/povos.</p> <p>Aumento da riqueza portuguesa.</p> <p>Desenvolvimento do país (novos conhecimentos científicos, técnicos, geográficos).</p> <p>Divulgação da religião, da língua e da cultura.</p>	<p>Naufrágios e mortes dos tripulantes portugueses.</p> <p>Gastos elevados para o país (embarcações, tripulações...).</p> <p>Más condições durante as navegações.</p> <p>Desperdício alimentar nas viagens.</p> <p>Utilização da riqueza conseguida apenas pelos governantes portugueses.</p> <p>Inveja de outros países face às conquistas portuguesas.</p> <p>Medo face ao desconhecido.</p> <p>Invasão de outros territórios para benefício próprio.</p> <p>Maus-tratos em relação aos povos colonizados.</p>

Por sua vez, a colonização, os abusos dos colonizadores portugueses e a escravatura foram pontualmente salientados, num claro testemunho daquelas narrativas que «tend to minimize, and avoid mentioning, the right to freedom of additional subjects»<sup>572</sup>. Puderam ler-se, ainda assim, essas perspetivas críticas, pontos de vista que se demarcaram de uma ação totalmente impoluta por parte dos portugueses e que apontaram: «as mortes lentas ou mortes rápidas», que «eles [os portugueses] puseram os escravos a trabalhar para eles» e que «nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal», retirando direitos aos outros povos e destruindo-os.

A população que habitava o Brasil na época, o «outro», um grupo diferente dos portugueses, surgiu nas representações de cerca de duas dezenas de alunos como «os indígenas» ou «homens nus que são os índios», uma vez que «pessoas um pouco mais civilizadas, como os muçulmanos, viam-se na Índia». A diferença reside, ainda, na «vegetação» e no «ambiente tropical». Representações que, de alguma forma, clarificam um olhar que desvaloriza, talvez até inferiorize, aquela população distinta nas suas idiosincrasias, mas igualmente portadora de crenças, direitos e de uma História que é a sua. Não se verificou, pelas respostas apresentadas, um olhar intercultural desses alunos portugueses.

A terceira imagem apresentada aos inquiridos, uma ilustração alusiva ao período do Estado Novo e aos valores políticos, económicos e sociais defendidos durante a ditadura, foi identificada por 83 dos 91 respondentes, ainda que, sobretudo, de forma parcial. Os estudantes (neste caso, 71) tenderam a apenas assinalar o regime político associado à mesma, a replicar a informação escrita na imagem, resumindo-a como a «casa/lição de Salazar» ou, também, a sublinhar a trílogia da época: «Deus, Pátria, Família».

<sup>572</sup> CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014: 4.

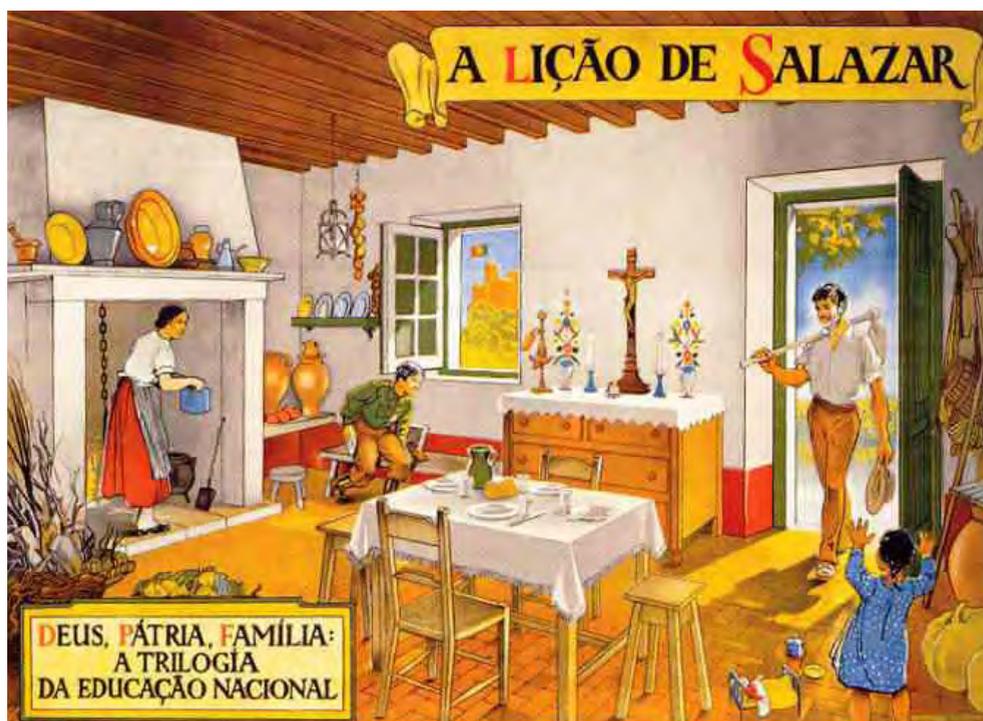


Fig. 4. Cartaz de propaganda ao Estado Novo (integrou uma série de sete cartazes editados pelo governo salazarista, em 1938)

Fonte: Imagem retirada do manual escolar *Máquina do Tempo 6*, 2017, p. 97, doc. 3

O nome de Salazar, mesmo não estando a personalidade fisicamente presente, foi referido algumas vezes. Salazar que, enquanto figura política, continua a surgir nas representações dos alunos como um governante com uma conduta de reconhecido valor e relevância, uma vez que equilibrou as finanças nacionais, não conduziu o país a uma participação na 2.ª Guerra Mundial e investiu no ensino, na cultura e nas obras públicas, evitando a instabilidade política.

Assim, parece inverter-se a perspetiva histórica relativamente a vítimas e opressores<sup>573</sup>, sendo Salazar, então, o Salvador da Pátria. E este aparente esquecimento, esta memória baça no que diz respeito ao Estado Novo é, também, consequência de uma leitura comparada e relativizadora do passado em relação à atualidade que os alunos ouvem contar num ambiente social permeável a estas memórias revisionistas da História. Por isso, também eles olham de forma anacrónica para o tempo. Porventura, porque é a partir de um determinado presente, emoldurado numa particular conjuntura relativamente ao seu grupo social, que querem entender o passado.

<sup>573</sup> SOUTELO, 2014b.

Portanto, a crise económica atual, na qual os estudantes estão francamente inscritos, e os juízos morais ou valores políticos daí decorrentes, são tomados como modelo para a interpretação do acontecido. E, assim sendo, veicula-se a ideia de que, hoje, Portugal também precisava de um Salazar que ocasionasse o fim daqueles problemas socioeconómicos, porque o havia feito, com sucesso, outrora. Talvez seja este o significado daquele passado ditatorial, quando projetado num presente democrático onde parecem tarefas simultâneas da memória, com implicações de alguma forma repercutidas nas aspirações sociais futuras, a manipulação, a rejeição de uma consciência histórica partilhada, a desvalorização da cultura crítica<sup>574</sup>.

Todavia, as perspetivas que se aproximam de uma consciência histórica crítica emergiram quando alguns inquiridos foram capazes de apontar significados negativos relativos à época ilustrada. Neste caso, perante uma fonte iconográfica concreta, uma época histórica localizada no tempo e protagonizada por identificadas personalidades, uma visão reprovadora foi adotada por diferentes vozes questionadas. Não pelo pagamento obrigatório de pesados impostos pela população portuguesa, mas, acima de tudo, pelos «direitos que Salazar tirou», pelas «restrições às liberdades», nomeadamente às das mulheres, e pelo desencadear de uma guerra colonial. Segundo este prisma, numa dimensão mais social, os valores e as atuações foram criticados, «perseguiam-nos, torturavam-nos, matavam-nos», e os estudantes consideraram que as formas de vida e de cultura assumem, hoje, configurações atuais e mais positivas, e aquelas atuações eram diferentes do «como se faz atualmente». E há, por isso, um aluno que sublinhou o «abuso de poder» protagonizado por Salazar.

**Tabela 24.** A «Lição de Salazar»: aspetos positivos e aspetos negativos

<b>Imagem: cartaz de propaganda ao Estado Novo</b>	
<b>Aspetos positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>
Equilíbrio financeiro.	Ausência de liberdades individuais/perseguições.
Ausência portuguesa na 2.ª Guerra Mundial.	Guerra Colonial.
Construção de obras públicas.	Medo da população.
Investimento no ensino e na cultura.	Pagamento de pesados impostos.
Ausência de instabilidade política.	Abuso de poder (por Salazar).
	Ausência de liberdade para as mulheres.

A Revolução do 25 de Abril de 1974, na quarta imagem, foi identificada de forma completa pela maioria dos inquiridos. Apenas sete deles não apresentaram uma resposta considerada válida. O cravo visível no cano da espingarda e a silhueta do militar (o capitão Salgueiro Maia) permitiram a associação ao acontecimento histórico que um dos alunos classificou

<sup>574</sup> ROSAS, 2009; SOUTELO, 2014a, 2014b.



Fig. 5. Militar durante a Revolução de 25 de abril de 1974  
Fonte: Wikimedia Commons<sup>575</sup>

como «o mais importante de Portugal». Porventura ligando implicitamente a data ao evento histórico, e numa resposta algo parcial, cerca de três dezenas de inquiridos apenas registaram «25 de Abril» como legenda da imagem.

Os significados positivos, tendencialmente atribuídos, prenderam-se com a representação de um acontecimento histórico que garantiu «a liberdade que temos», isto é, a (re)conquista dos direitos individuais e o fim da Guerra Colonial, por via de uma ação revolucionária sem violência. Perspetivas que tenderam a aproximar-se de uma consciência histórica ontogenética, pela qual passado, presente e futuro se relacionam, num reconhecimento da complexidade da vida social. Pese embora não possamos ignorar que este evento histórico, dos quatro que apareceram representados nas imagens, é o que cronologicamente se situa mais próximo da atualidade, o que, inevitavelmente, favorece uma mais imediata visão que do passado alcança o presente.

Ao mesmo tempo, como mais um reflexo daquele tipo de consciência histórica, um dos inquiridos considerou «o outro» e foi capaz de assumir que «se tivesse no lugar deles [dos países colonizados] também queria ser independente», e um outro reconheceu que «se não fosse o 25 de Abril, ainda hoje podia existir a PIDE», ainda que, sem mais argumentos, um

---

<sup>575</sup> Disponível em <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carnation\\_Revolution\\_Revolução\\_dos\\_Cravos\\_\(5729443933\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carnation_Revolution_Revolução_dos_Cravos_(5729443933).jpg)>.

aluno tenha afirmado que «hoje a liberdade de expressão é só para alguns» (mostrando uma consciência crítica, mais ou menos elaborada, segundo a qual as liberdades são suscetíveis de ampliações progressivas).

De forma pouco expressiva, no que aos números se refere, os significados negativos indicados remeteram, sobretudo, para uma visão exemplar e novamente associada à intervenção governativa de Salazar, que, pelo discurso dos inquiridos, se terá prolongado até 1974. Pela sua visão, a crise económica vivida no país, e que surgiu depois, talvez como consequência do 25 de Abril de 1974, poderia ser ultrapassada se existisse «alguém rígido como ele». Pontualmente, quase como se se procurassem pontos negativos para aquele acontecimento histórico, também foram contados os feridos, poucos, que da revolução saíram e, por outro lado, um aluno não deixou de apontar a periclitante situação posterior à descolonização africana vivenciada pelos apelidados de «retornados».

**Tabela 25.** A Revolução de Abril: aspetos positivos e aspetos negativos

<b>Imagem: Revolução dos Cravos (militares)</b>	
<b>Aspetos positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>
(Re)conquista da liberdade.	Início de uma crise económica.
Ausência de violência.	Gastos económicos com a revolução.
Fim da Guerra Colonial.	Situação dos retornados.
	Alguns feridos.

Também quando partilharam a sua opinião sobre as fontes iconográficas apresentadas, os estudantes incluíram-se, não raras vezes, num «nós» que evidenciou um grupo à parte dos outros, unido, uma voz coletiva, uma identidade nacional. O Portugal do passado coincide, assim, com o Portugal de hoje, numa identidade partilhada entre quem fala no presente e o sujeito histórico que atuou no passado. Por isso, ontem e hoje «começámos a descobrir novos sítios» e «acabámos com a ditadura» no «nosso país».

De uma forma geral, e retomando as palavras iniciais, as leituras distintas que se fazem de cada imagem pressupõem, então, conceções também elas diferentes do conhecimento histórico e da utilização de fontes históricas. E alguns dos estudos já realizados neste âmbito<sup>576</sup> demonstraram que os estudantes mais novos, como aqueles que frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico português, não se socorrem de marcos interpretativos e específicos para a análise das imagens históricas e, por isso, esta tende a ser direta e descontextualizada. Talvez seja este o reflexo de uma visão ainda ingénua do passado, de um sentido crítico ainda pouco ativo, de hábitos interpretativos que não são capazes, ainda, de identificar as limitações daquela informação representada.

<sup>576</sup> CARRETERO, FERNANDA GONZÁLEZ, 2008; VALLS MONTÉS, 2005; WINEBURG, 1991b.

Por consequência, é também o uso daqueles recursos visuais nas aulas de História que pode contribuir, paulatinamente, para o desenvolvimento das destrezas de observação, descrição, interpretação e contextualização das imagens entendidas como fontes históricas.

Quase em forma de síntese, é possível reconhecer-se que, de um modo geral, os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico inquiridos olham com algum agrado para a História e para a sua aprendizagem.

A mesma surge nas representações dos mais novos notoriamente associada à sua vivência escolar. Como disciplina, contudo, a História não alcança o mesmo patamar de importância de outras disciplinas, também pelo seu menor peso curricular, pela inferior carga horária, pela inexistência de um exame nacional.

Ainda em relação à escola, o manual didático é, sobretudo, um instrumento com a habitual função de estudo e preparação para os testes e o professor não se destaca como um total promotor da participação ativa dos alunos nas aulas, porque, algumas vezes, se assume como transmissor de informações ou dinamizador de ações somente técnicas e repetitivas. De facto, na sala de aula, a tradição parece francamente enraizada e predominam, nas aulas de História do ensino público e privado, as atividades que se associam à exposição de conteúdos substantivos. Só de modo paulatino começam a ganhar importância outras ações que privilegiam a intervenção dos alunos, como a análise de fontes históricas várias, e ainda não se implantaram com clareza atividades mais inovadoras e realmente assumidas pelos estudantes, como a aprendizagem por projetos ou a participação em jogos e dramatizações.

Além daquelas fronteiras escolares, exaltam-se os espaços convencionais, como os museus, os monumentos ou os locais históricos, onde os testemunhos reais e visíveis «mostram» a História e quase se esquecem as notícias ou os jornais, porque a relação da História com a atualidade parece significativamente ténue. A sua utilidade associa-se, pois, a um inegável contributo para a ampliação da cultura geral de cada indivíduo, assim como para a afirmação de uma identidade construída.

As palavras associadas à História ou os assuntos por aquela área do saber estudados denunciam um olhar conservador e essencialista que vai enformando o imaginário dos mais jovens estudantes. E para eles, a História do também seu Portugal conta-se em menos de meia dúzia de episódios históricos, sendo aquele número suficiente para retratar um país grande. Grande, porque resultante de ações, normalmente personalizáveis, além de obstinadas, audazes e distintas das demais. Grande, porquanto o imperativo da unidade patriótica vai prevalecendo.

### 4.3.3. Narrativas históricas e identidade nacional

A última questão do inquérito por questionário aplicado solicitou aos alunos participantes uma redação sob a forma de narrativa histórica: *Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe*

*falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).* Haviam, pois, de escrever sobre a História do país onde vivem, como se a contassem a um desconhecido portador de outra nacionalidade, e de incluir nos seus textos os factos, personalidades, tempos ou circunstâncias que considerassem mais relevantes no relato dessa História de Portugal.

No total, recolheram-se 90 narrativas individuais, com uma extensão variável entre duas ou três linhas e um máximo de dez, tendo um aluno inquirido optado por não redigir qualquer relato.

Para uma leitura e análise mais transversais das narrativas, tomou-se em consideração a competência linguística evidenciada pelos respetivos autores, nomeadamente o sujeito narrativo utilizado e as habilidades inerentes ao uso da língua portuguesa, neste caso também para uma correta comunicação histórica.

As narrativas assinadas pelos alunos participantes foram, de uma forma geral, apresentadas como um relato de estilo simples, coloquial, porque cada um se dirigia a um outro sujeito da sua idade, mas desconhecedor da História de Portugal. Em alguns exemplares, sobressaíram marcas evidentes de diálogo, mas que se transformaram, depois, em monólogos, quase narrativas sobre a História de Portugal. Centrando a atenção no sujeito narrativo utilizado, algumas vezes uma voz externa contou a História, quando os alunos se silenciaram e apenas narraram o conhecimento histórico que traziam consigo e em relação ao qual não se assumiram como ator ou, mesmo, criador. No entanto, esta 3.<sup>a</sup> pessoa do plural — os portugueses — não raras vezes se transformou num «nós», como forma daquele autor assumir uma identidade nacional atemporal, ou seja, um vínculo com o «seu» país tido como uma comunidade imaginada.

Relativamente às competências linguísticas, os textos narrativos produzidos evidenciaram que os estudantes ainda vivenciam uma fase de automatização de habilidades para o uso de palavras com correção ortográfica e para a produção de pequenos textos sintaticamente bem construídos. Naturalmente, em algumas das narrativas elaboradas emergiram erros ortográficos e construções sintáticas menos inteligíveis, além de textos muito simples, porque os alunos ainda estão a conhecer as várias regras da língua portuguesa e a aprender a aplicá-las de uma forma contextualizada.

De modo mais direcionado, as narrativas históricas elaboradas foram analisadas, considerando-se distintos níveis de progressão, no que concerne a dois aspetos fundamentais inerentes ao saber histórico escolar: os conhecimentos substantivos da História de Portugal e as competências relacionadas com o pensamento histórico (*historical thinking*).

#### **4.3.3.1. Um passado brilhante e um presente sem História**

Para a análise dos conhecimentos substantivos da História de Portugal, optou-se por estabelecer, considerando também os critérios da taxonomia SOLO<sup>577</sup>, quatro níveis de progressão

---

<sup>577</sup> BIGGS, COLLIS, 1982.

que tomaram em conta, ainda, a quantidade de informação histórica mobilizada, o uso adequado da cronologia e a coerência dos relatos apresentados. Assim, foram definidos os seguintes níveis de progressão:

*Nível 1. Menciona algum acontecimento e/ou personalidade da História de Portugal de forma descontextualizada e com imprecisões ou lacunas.*

*Nível 2. Menciona alguns acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal, sobretudo de carácter político, sem ter em conta a ordem cronológica ou a relação entre eles.*

*Nível 3. Menciona vários acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal, de acordo com a sua ordem cronológica, e faz referência a aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais, relacionando-os de forma implícita.*

*Nível 4. Menciona vários acontecimentos ou processos da História de Portugal, num relato organizado e coerente, respeitando a sua ordem cronológica e estabelecendo relações explícitas entre aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais.*

**Tabela 26.** Narrativas de acordo com os níveis de conhecimento histórico substantivo (n=91)

Níveis de progressão	N.º de narrativas	Porcentagem
Nível 0	1	1,10%
Nível 1	12	13,19%
Nível 2	58	63,73%
Nível 3	19	20,88%
Nível 4	1	1,10%

Numa primeira análise da distribuição das narrativas elaboradas pelos níveis de progressão definidos, é possível constatar que a maioria dos relatos se concentra nos níveis 1, 2 e 3 e é aquele segundo que aglutina mais de 60% dos mesmos. Por sua vez, são residuais quer as ausências de resposta (apenas um aluno não respondeu à questão em causa) quer as narrativas que refletem o nível de conhecimento substantivo da História de Portugal mais elevado (também um só exemplar).

Numa síntese genérica do esquema narrativo apresentado pela maioria dos alunos inquiridos, e seguindo a linha de Wertsch<sup>578</sup>, a mensagem nuclear dá-nos conta de uma História que «começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques», que passa pela «época dos Descobrimentos em que o nosso país foi essencial e muito honrado», à qual se segue a ditadura salazarista, um período durante o qual, com maior evocação do que uma quase inócua restrição às liberdades e direitos individuais, o país se desenvolveu, em que

<sup>578</sup> WERTSCH, 2004.

houve riqueza e emprego, em que se investiu nas obras públicas e no bem-estar, e que culmina com a Revolução de 25 de Abril de 1974, «que deu a liberdade a todos os portugueses». Depois são os dias de hoje e, por isso, já não há História!

Recorrendo-se a uma análise mais pormenorizada, é possível escrutinar os dados quantitativos incluídos na tabela apresentada anteriormente.

Naquele que foi definido como o Nível 1 foram integradas 12 narrativas. A maioria caracteriza-se pelas imprecisões e lacunas históricas. Assim, em alguns desses textos, o primeiro rei surge referido como «o primeiro presidente», o final da monarquia converteu-se no «final da ditadura», as Guerras Mundiais passaram a «guerras coloniais», um dos generais franceses invasores foi apontado como implacável ditador nacional. De um outro modo, duas das narrativas incluídas neste nível apresentaram-se quase como se de um roteiro turístico se tratassem, identificando a História com o património natural e cultural. Não apresentam, por isso, traços narrativos ou significativos conhecimentos substantivos da História de Portugal.

De alguma forma, as aprendizagens escolares e o nível de desenvolvimento cognitivo demonstrados pelos alunos parecem, nestes textos de nível 1, pouco significativos. Tome-se, como exemplo do mais baixo nível de progressão, as seguintes narrativas:

*No dia 25 de abril houve uma revolução. As nossas forças armadas lutaram contra o rei e derrotaram-no. Nesse dia, uma senhora que andava a dar cravos vermelhos e punha-os nas espingardas. E é por isso que o cravo é sinal da revolução. (AGBM28)<sup>579</sup>*

*O nosso país é muito bonito para se visitar. Tem muitos distritos para apreciar, praias para nadar, zonas históricas para conhecer, tradições para aprender, etc. Para mim, este é um ótimo país para se viver e crescer. Tem espécies naturais, como animais e plantas, que existem em poucos locais. Um lugar bonito para visitar, ver o pôr-do-sol mesmo ao lado da Boca do Inferno em Cascais, mosteiros na zona de Coimbra. (AGAF3)*

No Nível 2, 58 dos alunos inquiridos conseguiram mencionar alguns acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal. Por vezes, fizeram-no em listagens, com ou sem ordenação cronológica, de nomes ou de factos acontecidos, de cargos políticos ou de processos históricos, outras vezes em comentários genéricos sem marcos temporais evidentes, também em linhas de tempo sem relação entre os vários eventos marcantes ou, ainda, em narrativas que se centraram apenas numa figura histórica e na sua intervenção.

*O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. Alguns reis lutaram para conquistar Portugal e outros para conquistar noutros países. Houve guerras, como o 25 de abril para o direito à liberdade e no dia 5 de outubro implantou-se a República. (AGBF31)*

---

<sup>579</sup> Nesta codificação referente à autoria das narrativas é possível distinguir se o aluno frequenta uma escola pública (AG) ou uma escola privada (C) e, ao mesmo tempo, se é do género masculino (M) ou feminino (F).

Na narrativa anterior, assim como nas restantes classificadas no Nível 2, verifica-se uma prevalência do carácter político das personalidades e dos acontecimentos referenciados, porventura porque a História política nacional oferece maiores possibilidades de narração, havendo um conjunto de concepções sociais a serem partilhadas, ou pelo seu contributo para a formação de uma memória coletiva que também se faz de emoções ocasionadas pelos conflitos político-ideológicos. Ao mesmo tempo, é ainda esta dimensão política que, no quotidiano simbólico que rodeia os estudantes, se materializa em cerimónias, feriados, livros, efemérides de destaque nos discursos sociais e nos meios de comunicação. Coincide, pois, este aspeto com o já constatado na análise anterior a outras questões do inquérito aplicado.

De entre os marcos cronológicos históricos mais repetidos, e tal como se pode verificar em mais um exemplo apresentado a seguir, é possível destacar a formação de Portugal e o começo da monarquia, os Descobrimentos, a implantação da República, em 1910, a ditadura salazarista e a Revolução de 25 de Abril de 1974. Mais uma vez, elementos que vão ao encontro dos então referidos pelos mesmos alunos em perguntas prévias às quais tiveram de dar resposta. Ainda assim, acontecimentos como a Batalha de Aljubarrota, as Invasões Francesas ou o Regicídio foram algumas vezes apontados como parte da História de um país que «passou por muitas batalhas e revoluções».

*Falo-lhe de D. Afonso Henriques, falo também das muitas guerras que houve e da queda da monarquia, da época dos descobrimentos. Também falo sobre o Estado Novo e o papel de Salazar. Contava-lhe sobre o 25 de abril.* (AGCF66)

No Nível 3 foram incluídos 19 exemplares que evidenciaram uma trama descritiva e explicativa onde, além dos aspetos políticos, e ainda que de forma implícita, emergiram aspetos económicos, sociais ou culturais entre os acontecimentos e as personalidades históricas apresentados numa correta ordenação cronológica.

*O nosso país começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques. Houve uma época de Descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países. No século XX, houve uma ditadura que proibia as liberdades e era injusta. A 25 de abril de 1974, alguns revoltosos com essa ditadura organizaram uma revolução que ficou conhecida como Revolução dos Cravos. Agora, Portugal vive numa crise que começou em 2008.* (CEM78)

*A História de Portugal é interessante. Portugal tem vários monumentos históricos e cultura geral. É um país bonito.*

*D. Afonso Henriques foi o Primeiro Rei de Portugal. Os árabes, os romanos e os muçulmanos trouxeram-nos muita cultura, como: o alfabeto, a numeração árabe e romana, trouxeram-nos disciplinas como a Matemática.*

*Na época de Salazar, Portugal vivia em ditadura. A partir de 1910, Portugal parou de viver em Monarquia e passou a viver numa República, a partir daí, Portugal passou a ser governado por um presidente.*

*A Torre dos Clérigos tem estilo barroco. O estilo barroco era o horror ao vazio. Os monumentos com esse estilo costumam ter um pináculo no topo. Também os monumentos têm muitos azulejos.* (AGCM62)

Como se torna evidente nos exemplos anteriores, a História de Portugal não se constrói apenas com assuntos políticos que, recordados de forma seletiva, permitem legitimar mitos e glórias nacionais e, por isso, alguns estudantes foram capazes de narrar, face a diferentes períodos históricos, aspetos relacionados com as fragilidades ou os ganhos económicos, as condições de vida dos diferentes grupos sociais, as especificidades culturais que pautaram este ou aquele momento e, até, de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento histórico e os aspetos do património entendido como «provas» da História. Desta forma, a época da expansão marítima (a partir do século XV) ou a governação ditatorial de Salazar surgem como períodos economicamente muito favoráveis, de riqueza acumulada e equilíbrio financeiro, enquanto a crise económica domina a atualidade nacional; a nível social, os vários grupos que compõem a sociedade não puderam usufruir sempre das suas liberdades individuais, por exemplo pela ação da PIDE e da censura, ou os direitos de uns, como os do povo, foram negligenciados a favor de outros, como a nobreza e o clero; culturalmente, em algumas estórias também se narra a História e, perante um amor proibido, «D. Pedro matou dois homens pelo assassinato de sua amada [Inês de Castro]».

*O nosso país tem uma longa história dos nossos antepassados. D. Afonso Henriques foi o conquistador da maioria das terras e foi o Herói de Portugal. Umas décadas depois, houve o terramoto de Lisboa, que destruiu a maior parte da cidade. Outro tempo depois deu-se o 25 de abril, em que voltou a Liberdade. À volta de 2000, apareceu a televisão e novos canais de rádio. Hoje em dia existem inúmeras provas sobre história: museus, castelos, etc.* (CEM69)

Tanto nas narrativas de Nível 2, como nas de Nível 3, e ao contrário de outros estudos com alunos (portugueses e brasileiros) do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário<sup>580</sup>, os alunos do 2.º Ciclo inquiridos tenderam a destacar personagens individuais que se sobrepõem aos agentes coletivos, como acontece na narrativa anterior. A História foi, assim, encarada como um produto «of “great men” or transformational leaders»<sup>581</sup>, numa manifestação da personalização dos acontecimentos históricos, e que tende a ser característica geral dos relatos dos estudantes mais novos<sup>582</sup>.

De facto, foram, por exemplo, as características pessoais de D. Afonso Henriques, nomeadamente o esforço e «trabalho árduo» e de Salazar, «um homem inteligente» e que «também teve coisas boas», que mais influenciaram os acontecimentos históricos, em detrimento dos fatores mais abstratos e sociais. Aquelas conexões semânticas evidenciam, antes de mais, juízos morais e valorativos e, muitas vezes, sem conteúdo político. E D. Afonso Henriques surge,

<sup>580</sup> BARCA, 2007b; BARCA, SCHMIDT, 2013; SCHMIDT, 2008.

<sup>581</sup> PÁEZ, BOBOWIK, LIU, 2017: 501.

<sup>582</sup> CARRETERO, 2017.

mesmo, como «o Herói de Portugal», «um grande governador» que «teve de lutar muito» e, por isso, o povo português teve a oportunidade de vivenciar as mudanças ocasionadas por tal figura, «o homem que deu início à nossa nação». Foi descoberto, pois, um modelo positivo e, como tal, estabeleceu-se com ele uma ligação afetiva, mais do que interpretativa ou analítica, reforçada por palavras como «D. Afonso Henriques, para mim, foi muito importante».

Por sua vez, em mais do que um relato (como se pode verificar mais abaixo), Salazar é referido como alguém que «não foi um mau governante», antes autor de «boas lições», sobretudo porque «conseguiu resolver todos os problemas económicos do país». Esta é, assim, uma justificação, porventura uma desculpa, que faz os estudantes quase esquecerem a sua faceta de vilão, «porque apesar de Salazar nos ter tirado direitos, conseguiu o equilíbrio financeiro». Interpretações estas que, de alguma forma, coincidem com as perspetivas que procuram dissimular ou, ainda, tornar o salazarismo invisível. Vulgariza-se, e até parece aceitar-se com naturalidade, um regime ditatorial, banalizando-se as suas dimensões mais controversas, como a violência intimidatória e punitiva, a inculcação de valores ideológicos nos diferentes contextos ou a dominação colonial.

*Eu acho que tu tens que saber quem é Salazar, que na minha opinião não foi um mau governante. Ele antes passou pelo cargo de ministro das finanças. Depois conseguiu resolver todos os problemas económicos de Portugal e passou a «primeiro-ministro». (AGAM10)*

*Na época de Salazar não se podiam fazer greves, nem criticar os governantes. Mas ele também teve coisas boas, como, por exemplo, mandou construir a ponte 25 de abril, em Lisboa. Também conseguiu aumentar os impostos para pagar empréstimos que Portugal pedia a outros países. (AGAF9)*

Na verdade, as realizações práticas, visíveis, sem que quase se reflita sobre como e quem as suportou, são a justificação legítima para aquele autoritarismo. Ou, na realidade, para a ordem social necessária, e conseguida. Até porque, «isso [as restrições à liberdade] foi bom, porque o país começou a ser melhor, não houve instabilidade política». Sobretudo quando antes também se contou a 1.ª República, entre 1910 e 1926, como anos de desordem, excessos ou atropelos às liberdades. O reflexo da História oficial propagandeada pela educação salazarista e que hoje, anos mais tarde, ainda se conta<sup>583</sup>.

No entanto, também nas narrativas redigidas não foram negligenciados ou desvalorizados, por todos os inquiridos, as limitações às liberdades individuais ou as atuações da PIDE e da censura no período do Estado Novo, os atentados aos direitos do ser humano, as injustiças e as mortes na Guerra Colonial<sup>584</sup>.

<sup>583</sup> LOFF, 1996, 2014.

<sup>584</sup> Ainda assim, a Guerra Colonial (1961-1974) foi, pelos alunos inquiridos, pontualmente enunciada. Surgiu, acima de tudo, referenciada como um acontecimento histórico no qual os portugueses participaram. Explicitamente, não desresponsabilizaram o regime em relação à guerra provocada, mas, muitas vezes, omitiram-no ou esqueceram-no. E, por isso, de forma implícita, manifestaram-se coniventes com tal regime.

*Há muitos anos, D. Afonso Henriques foi o 1.º Rei de Portugal. Deu-se a Batalha de Aljubarrota, deu-se o acontecimento da época de Salazar, quando a PIDE ia a casa das pessoas que diziam mal do Salazar. Começou a celebrar-se o 25 de abril que caracterizava o dia da Liberdade. (AGAF13)*

Porventura, e porque nos dias de hoje Portugal vive uma situação periclitante e incerta, são várias as vozes, normalmente mais velhas, que nos diálogos do quotidiano exaltam os fatores pessoais e causais, centrados na figura de Salazar e relacionados com a estabilidade, a ordem e o rigor conseguidos naquele tempo passado. Por isso, não será inusitado que mais do que um dos alunos inquiridos tenha indiciado, a par do acontecido em relação a outras questões do inquérito antes analisadas, que «agora, na democracia», e perante tal situação de crise, «se calhar também precisávamos de alguém rígido».

Poder-se-á falar, de certo modo, num «salazarismo latente» ou, também, numa resposta popular à crise da democracia. E o olhar para o passado surge como uma alternativa face ao ceticismo dos setores mais conservadores em relação à incerteza do presente. Perspetivas que se partilham aqui e além, produzidas por inúmeros atores, políticos, intelectuais, na comunicação social, na universidade<sup>585</sup>, e que têm audiência, como os mais jovens estudantes no início da sua formação académica e no começo de uma consciente vivência sociocultural. Porque aquele foi o período da serenidade e do crescimento económico, numa convicção que prevalece ainda hoje, numa cultura política que ainda perdura. E Salazar, agora pela voz convicta dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, teve até «coisas boas», porque «foi correto» e «salvou Portugal», numa governação que ocasionou «tempos fáceis».

O revisionismo histórico — aquelas tendências interpretativas que promovem «por um lado, a recuperação, desculpabilização e branqueamento de experiências de autoritarismos do passado recente e, por outro lado, depreciam e deslegitimam a atuação de movimentos sociais, organizações e processos revolucionários»<sup>586</sup> — adquire significado no âmbito da memória pública das sociedades, ultrapassando as fronteiras da historiografia. Mas chega, depois, às escolas, entrando nas salas de aula.

De facto, e de acordo com as narrativas elaboradas pelos participantes nesta investigação, torna-se evidente que os argumentos que desculpabilizam a ditadura, que desvalorizam a repressão e que mitigam as suas consequências sociais, não se limitam, atualmente, ao debate político, mas são agora mobilizados, de forma banal e repetida, como explicações populares da História<sup>587</sup>. No caso português, criou-se, pois, um ambiente social favorável a uma aceitação e divulgação, no espaço público, de visões muito brandas sobre a ditadura salazarista<sup>588</sup>.

<sup>585</sup> LOFF, 2008.

<sup>586</sup> SOUTELO, 2014a: 51.

<sup>587</sup> Segundo Luciana Soutelo, o revisionismo histórico com esta dimensão de «fenómeno social» emergiu, em Portugal, a partir de 1989, numa fase de obsessão memorial (SOUTELO, 2014b).

<sup>588</sup> Foi a partir das comemorações do vigésimo aniversário da Revolução dos Cravos que, de acordo com Manuel Loff, se tornaram mais evidentes as diferentes manifestações desse branqueamento do passado ditatorial (LOFF, 1996).

Tem-se jogado, desta forma, uma luta simbólica em que distintas visões da memória disputam a hegemonia no processo de reconstrução do passado. E há uma delas que vai vencendo, mesmo que assente em anacronismos, simplificações ou incorreções históricas.

Todavia, e tal como se pode verificar nos dois relatos que se apresentam mais abaixo, são também estes alunos que, nas suas narrativas, enaltecem, como agentes coletivos, o povo e as forças militares (o Movimento das Forças Armadas) que combateram aquele regime ditatorial de Salazar e conquistaram a liberdade para todos os portugueses, numa «época muito importante e feliz». E, de uma forma algo contraditória, face aos relatos elogiosos da ação do ditador português, os estudantes analisaram numa perspetiva muito positiva «uma grande revolução organizada secretamente», ocorrida a 25 de abril de 1974, e que «lutou pela nossa liberdade». Neste sentido, não se verifica uma luta corajosa contra os inimigos externos, de acordo com o veiculado pela «grande narrativa» do livro único nacionalista do Estado Novo, antes surge contada uma luta contra os inimigos internos, essa tal ditadura salazarista, «e agora vivemos numa democracia». Esta última encarada, portanto, como mais positiva em relação ao anterior regime político. Porém, talvez a realidade democrática de hoje devesse ser mais do que isso. E realmente entendida, também pelos mais novos, como uma conquista que deu continuidade ao património da luta antifascista e que, por outro lado, se opôs decididamente ao legado político e cultural do Estado Novo<sup>589</sup>.

*Há muitos anos, o nosso 1.º Rei foi D. Afonso Henriques e quando casou viveu no Castelo de Guimarães. Uns séculos depois, D. Dinis plantou o pinhal de Leiria [...]. Depois foi o 25 de abril, no qual os militares e populares lutaram pela sua liberdade e por fim, o Dr. Oliveira Salazar e o Estado Novo, ele estabeleceu no nosso país uma ditadura. E é tudo.*

*Nós já não vivemos em Monarquia, mas sim em República. (AGAF22)*

*Portugal tem uma história fascinante! Foi um dos países mais determinados do mundo e chegou a dividir o mundo com Espanha.*

*Há várias imagens e monumentos onde podes conhecer melhor Portugal.*

*Salazar proibiu a liberdade e, no dia 25 de abril, o MFA instalou a liberdade em Portugal, o que, para mim, foi o acontecimento mais importante do país. (CEM76)*

Num outro sentido, e ainda que os nomes como o de Bartolomeu Dias, que «dobrou o Cabo das Tormentas», e o de Gil Eanes, que, por sua vez, «dobrou o Cabo Bojador», ou acontecimentos como a chegada ao Brasil tenham sido, pontualmente, referidos nas narrativas, na maioria dos casos, os «Descobrimentos portugueses», iniciados naquele século XV, são repetidamente salientados como um feito dos portugueses, em geral. Exalta-se, sob a forma de um discurso eufórico, «uma época boa para Portugal», durante a qual o país «foi muito», pelos territórios conquistados em África, na América e na Ásia e pela riqueza acumulada com a

<sup>589</sup> ROSAS, 2009.

exploração e comercialização de diversos produtos endógenos daqueles continentes. As narrativas seguintes são desse discurso exemplo:

*Portugal foi muito, principalmente nas descobertas e conquistas pelo mundo através do mar. Foram muito corajosos, porque nunca ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iria encontrar do outro lado dos cabos, pensando que iriam enfrentar monstros. Mas, apesar dos medos, uniram os quatro cantos do mundo.* (AGBF26)

*O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. Aqui, Portugal já foi governado por reis, militares e agora por presidentes. Portugal descobriu muitos países, como a Índia e o Brasil... E também teve muito ouro devido às expedições ao Brasil.* (AGBM35)

Apesar de não veicularem exclusivismos xenófobos nas suas palavras, o pensamento intercultural também não faz parte das tessituras textuais e, quase como alimento para o orgulho nacional, mais uma vez não contam o passado todo e anulam aquelas informações negativas em relação aos elementos do seu grupo, os portugueses. Assim, naquela época «de conquistas pelo mundo através do mar», os portugueses «uniram os quatro cantos do mundo», numa narrativa em que os alunos, desta vez, esqueceram as populações locais que foram subjugadas e uma colonização que efetivamente aconteceu e que não foi apenas uma expansão ou conquista territorial. Pelas palavras utilizadas revela-se uma orientação moral básica, um não reconhecimento do outro, daquele que foi dominado, escravizado, subalternizado, daquele que «não sou eu»<sup>590</sup>. A imagem dos sujeitos históricos surge, desta forma, incompleta, apenas parcialmente narrada, na dimensão positiva para aquele que escreve e para quem a História é, então, «relato triunfal de construcción de la nación [que] alcanza su clímax en el ideal de “unificación”»<sup>591</sup>.

Se, por um lado, os estudantes não foram capazes de manifestar uma empatia histórica, a capacidade para se colocar no lugar do outro e sentir o que ele sentiria<sup>592</sup>, identificando os direitos e as liberdades inalienáveis das populações locais que, de alguma forma, foram anuladas pela dominação portuguesa (e europeia) nas colónias, por outro, e contraditoriamente, entenderam que a ação gloriosa de D. João I e dos muito menos soldados portugueses face aos espanhóis, aquando da Batalha de Aljubarrota, foi legítima e determinante para que Portugal não perdesse a sua independência e, por isso, «continuámos Portugal». «Nós, portugueses», na verdade, apenas «somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim.» Há, assim, um imperativo da identidade nacional que, evidentemente, limita a aceitação ou, talvez, o reconhecimento de outras identidades, também elas com os mesmos direitos e, porventura, as mesmas intenções subjacentes nas suas ações.

<sup>590</sup> BRENIFIER, DESPRÉS, 2007; TODOROV, 1987.

<sup>591</sup> CARRETERO, KRIGER, 2006: 176.

<sup>592</sup> LÁSZLÓ, LIU, 2007.

Além disso, as figuras da atualidade não são, em caso algum, referenciadas. Se numa outra pergunta do questionário, em forma de enumeração, algumas dessas personalidades históricas foram, sem se alcançarem números expressivos, apontadas pelos sujeitos, neste caso, a sua inclusão nas narrativas que contam a História do país parece não ser pertinente. Particularmente porque, e na voz de um dos inquiridos, «depois já não há história, porque são os dias de hoje». Assume-se, ainda assim, a existência de um presidente da República em detrimento de um rei, numa democracia herdada da Revolução dos Cravos, mas numa História que, de facto, não é participada. Em relação aos pontuais marcadores históricos apontados, a contemporaneidade caracteriza-se, sucintamente, desta forma: «agora vivemos numa República, onde as tecnologias são mais avançadas», pelas palavras retiradas de uma narrativa a seguir exposta. A crise económica «que começou em 2008» também surge referida em dois textos, naturalmente decorrente da sua divulgação constante nos meios de comunicação e da sua presença na realidade social portuguesa de hoje.

*Há muitos anos, Portugal só tinha nómadas, pessoas pobres que não conheciam quase nada. Os reis mudaram tudo. Os reis mandavam em Portugal. Na ditadura muitos políticos que tinham opinião diferente de Salazar iam presos. Na guerra colonial morreram muitas pessoas, por esse motivo aconteceu a revolução de 25 de abril. Agora vivemos numa República, onde as tecnologias são mais avançadas.* (CGF42)

A orientação temporal dos estudantes do 2.º Ciclo manifesta-se, assim, pela mera herança das intervenções das gentes do passado, e aqueles sujeitos assumem-se como simples espectadores da História, sem que facultem pistas concretas e alusivas à criação de condições favoráveis para o futuro coletivo.

A partir deste nível estrutural das narrativas e dos conhecimentos substantivos integrados nas mesmas, mais uma vez se torna evidente a construção de uma identidade nacional forte e positiva, influenciada por uma espécie de carga emocional, que se traduz em palavras sobre o presente de Portugal como «é um país bonito» e «de muita cultura». Mais ainda, uma nação iniciada «em 1143» que parece caracterizar-se, assim, pela estabilidade, quase imutabilidade, das suas propriedades enquanto país ou, talvez, como grupo «que mantém a sua coerência, que é capaz de vencer ataques externos ou dificuldades internas, de se subsistir como suporte dos indivíduos que o compõem»<sup>593</sup>. Como se a História que também conta a trajetória daquela nação ao longo do tempo não fosse provisória e passível de modificações. Ou como se aquele Portugal pudesse ser somente reconhecido como uma realidade incontestável ou uma memória fechada e impenetrável pela análise e problematização.

No Nível 4 de classificação dos conhecimentos substantivos, o mais elevado nível definido e que pressupunha um discurso organizado, cronológico e revelador de inter-relações entre diferentes dimensões da vida humana, o texto abaixo transcrito foi o único exemplar

<sup>593</sup> MATTOSO, 2006a: 20.

apresentado no seio dos 91 inquiridos. Nesta narrativa, de organização cronológica desde o passado à atualidade, são evidenciados diferentes acontecimentos históricos, como o início da governação de D. Afonso Henriques e processos históricos, ainda que de forma muito linear, como as transições entre regimes governativos de contornos distintos. Ao mesmo tempo, o discurso não se esgota nas questões políticas e abrange, também, os aspetos sociais, marcados pela existência do «povo e nobreza» distintos do rei; os aspetos culturais, nas referências à «religião mais praticada» ou a uma língua «de base latina»; ou os aspetos económicos, sublinhados nos exemplares investimentos republicanos «a nível hospitalar e de ensino». E entre tantos aspetos estabelecem-se relações explícitas, numa narrativa que alcança uma atualidade com contornos de igualdade democrática, «estamos numa República Democrática, andamos todos na escola» e de algum progresso, enquanto «época [em] que houve a maior inovação».

*No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente a religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. Agora, vou contar-te que quando terminou a Monarquia veio a Ditadura, a Democracia, a 1.ª República e a República, que são diferentes regimes com direitos e deveres diferentes. Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. Foi também nesta época [atualidade] que houve a maior inovação de matérias, ensino... (CFF90)*

Sob a forma de um olhar sumário em relação aos conhecimentos substantivos da História de Portugal evidenciados nas diferentes narrativas recolhidas, é possível afirmar-se que prevalece, com maior significado, um relato histórico que, na sua forma de narrativa mestra ou nuclear, exalta um início glorioso, de conquista e independência, aquando da formação de Portugal e que, já na época moderna, salienta a coragem e a determinação demonstradas ou a expansão territorial e o enriquecimento conseguidos, sobretudo devido às descobertas por via marítima protagonizadas pelos portugueses. Uma História que, depois, avança de forma galopante para um convulsivo século XX, onde, após uma breve e instável República, o Estado Novo se impôs, marcado por uma solidez financeira que atenua as restrições impostas ou as injustiças praticadas. E que termina, enfim, com a Revolução do 25 de Abril, a representação pacífica e feliz, exemplo dos brandos costumes portugueses, do triunfo da liberdade e da democracia contra a ditadura, mas também o começo de uma época de crise económica e de incerteza social.

É, de alguma forma, esta História de ruturas «que nos define como país que agora somos», que toma lugar como conhecimento histórico escolarizado, como alguns estudos internacionais atuais também já evidenciaram.

Aqueles relatos elaborados pelos alunos surgem, ainda, como reproduções dos discursos frequentes nos manuais escolares portugueses, onde efetivamente se exhibe uma narrativa descritiva-explicativa com um carácter político e social e ilustrada com as imagens de alguns dos protagonistas daqueles acontecimentos<sup>594</sup>. Assim, também aí, uma monarquia deu lugar a uma república «curta»; uma república que deixou de o ser por um golpe militar que trouxe a ditadura; e esta terminou com a recuperação da liberdade, dando tempo a um país democrático que, agora, «vive em paz».

#### 4.3.3.2. Além dos factos, pensar historicamente

De formação gradual, o pensamento histórico pode traduzir-se na construção de saberes históricos para pensar a realidade do hoje, particularmente com a intenção de uma orientação prática da vida mundana<sup>595</sup>. São, pois, destrezas estratégicas, ou, para alguns, conceitos de segunda ordem, que permitem conferir significado e sentido àqueles anteriores conhecimentos substantivos.

Para uma análise mais aprofundada das narrativas dos estudantes, optamos por identificar o nível de progressão de quatro dimensões do pensamento histórico: relevância histórica, tempo histórico, causalidade e dimensão ética<sup>596</sup>. São estas competências que se aproximam daquelas que mobilizam os historiadores, ainda que ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças.

A Tabela 27 compila o número de narrativas que se identificaram como correspondentes aos diferentes níveis (1 a 4) de progressão das quatro dimensões do pensamento histórico analisadas. De referir que três estudantes não elaboraram qualquer narrativa ou o seu texto não evidenciava características de um relato dotado de certas especificidades históricas. Além disso, várias narrativas situaram-se, por vezes, no limite entre um e outro nível de progressão estabelecidos.

**Tabela 27.** Narrativas de acordo com os níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico (n=91)

Dimensão do pensamento histórico	N.º de narrativas				
	Nível 0*	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Relevância histórica	3	38	43	7	0
Tempo histórico	3	49	28	11	0
Causalidade	3	73	15	0	0
Dimensão ética/valorativa	3	54	19	9	0

\* O aluno poderá ter elaborado uma narrativa, no entanto, não incluiu a dimensão do pensamento histórico em análise na mesma. Apenas um aluno deixou a resposta em branco, não redigindo qualquer relato.

<sup>594</sup> AFONSO, 2011, 2013; MAIA, 2010.

<sup>595</sup> RÜSEN, 2010a.

<sup>596</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

Perante os dados antes organizados, podemos desde logo constatar que as dimensões tempo histórico, causalidade e dimensão ética/valorativa evidenciaram-se, maioritariamente, num primeiro nível de desenvolvimento. Por sua vez, a relevância histórica registou um maior número de relatos contados já no Nível 2, ainda que com valores não muito distantes do nível anterior. De todas aquelas narrativas elaboradas pelos inquiridos, nenhuma refletiu um Nível 4, o mais elevado, para cada uma das dimensões analisadas e, no caso da causalidade, também nenhum aluno conseguiu com o seu texto alcançar o terceiro nível de progressão. E ainda no que diz respeito à causalidade, é este, efetivamente, o marcador do pensamento histórico que surge menos desenvolvido em todas as narrativas redigidas.

Esta prevalência dos vários indicadores referentes ao pensamento histórico nos mais baixos níveis de desenvolvimento categorizados é, porventura, reflexo de uma ainda pretensa neutralidade que deverá surgir marcada nos relatos históricos escolares presentes nos livros didáticos ou nos discursos adotados pelos docentes. E embora a subjetividade ou a provisoriade das explicações históricas sejam algo já considerado genuíno deste âmbito, porque os sujeitos interpretam a realidade em qualquer área do saber ou porque adotam um ponto de vista parcelar pois oriundo das evidências disponíveis<sup>597</sup>, os juízos valorativos, a atribuição de uma justificada significância a acontecimentos ou personalidades não deixam de ser entendidos como uma fraqueza, talvez um discurso com segundas intenções ou um começo gerador de meras polémicas. Por isso, em nada intrínsecos ao sujeito e ao objeto da produção histórica<sup>598</sup>, antes distantes daquele suposto e ideal discurso de carácter neutral.

Os níveis de conceptualização mais elevados não se manifestaram, de facto, nas narrativas dos estudantes: o espírito crítico e questionador aparece poucas vezes plasmado, as múltiplas explicações associadas à História não foram reconhecidas como tal, os vários olhares possíveis para a análise do acontecido não foram assim vistos. E aquela neutralidade assumida, não tão próxima do ideal positivista de neutralidade absoluta, mas procurando distanciar-se de eventuais interesses propagandísticos de cariz político, religioso, económico, ou outro qualquer<sup>599</sup>, retrata-se, depois, em relatos desprovidos de mais dilatados e abrangentes traços de pendor analítico, reflexivo ou relacional. Porque a História não foi assim entendida, talvez porque também assim não foi ensinada.

Ainda que maioritariamente situadas nos dois primeiros níveis de análise (1 e 2), a quase totalidade das narrativas construídas incluíram na sua trama três ou quatro dimensões do pensamento histórico. E naquele último caso, contaram-se, pois, todas as dimensões contempladas nesta investigação. Com exceção de três exemplares, marcados pela ausência de um discurso narrativo realmente histórico, os outros textos redigidos contaram uma História de Portugal que se fez de eventos e/ou personalidades relevantes, por vezes exemplos de momentos de progresso ou declínio e ocasionados por várias causas e com diversas consequências inerentes.

---

<sup>597</sup> BARCA, 2007b, 2019.

<sup>598</sup> BARCA, 2009.

<sup>599</sup> BARCA, 2007a.

E, múltiplas vezes, ajuizaram-na eticamente. No entanto, são também aqueles juízos valorativos que revelaram, de uma forma generalizada, uma consciência histórica de tipo tradicional, por isso, associada ao Nível 1 de análise, porque, na verdade, os sujeitos não são ainda capazes de concretizar uma valoração ético-crítica do passado, e somente o admiram e mitificam.

Agora de uma forma mais pormenorizada, cumpre-se a abordagem interpretativa daquelas dimensões do pensamento histórico — relevância histórica, tempo histórico, causalidade, dimensão ética/valorativa — que, como referido, também foram classificadas em níveis crescentes de análise (1 a 4). E cada uma delas será, nas próximas linhas, interpretada nas suas especificidades.

### **Relevância histórica**

Para analisar o nível de progressão da relevância histórica nas narrativas dos estudantes, definiram-se, a partir dos dados recolhidos, quatro níveis sucessivos de compreensão da significância dos acontecimentos históricos:

*Nível 1. Atribui relevância implícita ao conjunto de acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal que menciona, sem justificar tal seleção.*

*Nível 2. Atribui relevância explícita a acontecimentos e/ou personalidades históricas, justificando, por vezes, tal seleção.*

*Nível 3. Reconhece a relevância dos acontecimentos e/ou personalidades históricas em relação aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da História.*

*Nível 4. Reconhece que a relevância histórica dos acontecimentos e/ou personalidades da História de Portugal pode variar segundo o tempo ou os diferentes grupos sociais.*

Como acontece nas outras dimensões do pensamento histórico, a classificação das narrativas no que concerne ao entendimento da relevância histórica concentra-se nos níveis 1 e 2.

No Nível 1, situamos 38 dos 91 relatos, caracterizando-se estes por compilar uma listagem de acontecimentos e/ou personalidades, numa enumeração de dados que não explica, na maior parte dos casos, as razões de tal seleção ou a influência desses factos no momento histórico ou em épocas posteriores. A narrativa que segue é, pois, representativa deste grupo:

*Portugal tem muita história, desde revoluções a guerras. Lembro-me de alguns momentos, como a Batalha de Aljubarrota, a Independência de Portugal e a Revolução do 25 de abril e também a descoberta do Brasil. (CFM85)*

Cerca de metade dos estudantes inquiridos redigiram uma narrativa que, em relação à relevância histórica, se situa no Nível 2 da classificação. Por isso, 43 alunos tornaram visível, e por vezes justificada, a relevância atribuída aos acontecimentos e/ou personalidades mencionados. Tome-se como exemplo a seguinte narrativa:

*Portugal é um país com muita história desde a sua formação aos dias de hoje. Portugal foi um dos primeiros países a «lançar-se» ao mar (descobrimientos) onde conquistou vários territórios em diferentes continentes, como: África, Ásia, América. Até há relativamente pouco tempo, Portugal era governado por uma Monarquia, mas em 1910 passou a ser governado por uma República. Também tivemos uma época de ditadura, foi uma época difícil para os portugueses. Nos dias de hoje vivemos numa República. (AGCF64)*

Concretamente, prevaleceu uma relevância histórica de tipo subjetivo<sup>600</sup>, ou seja, ancorada nas razões identitárias dos autores das narrativas e, como tal, inerente a fatores de interesse dos alunos que contaram aquelas histórias. Novamente, D. Afonso Henriques que iniciou a nação; os Descobrimientos pela expansão territorial no mundo; Salazar pela sua prestação durante o Estado Novo ou a Revolução dos Cravos associada à recuperação da liberdade. De forma repetida, tais eventos históricos e personagens ganharam significado por si só e pelo contributo conferido para a construção de uma identidade nacional, neste caso portuguesa. As representações dos alunos de hoje assentam, pois, num olhar que só parece pensar aqueles contextos históricos passados e, às vezes de forma enviesada, as suas distintivas características.

No Nível 3, incluímos as narrativas de sete alunos que foram já capazes de reconhecer a relevância de acontecimentos e/ou personalidades históricas face aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da História ou, até mesmo, no presente, como o seguinte exemplo:

*Eu contava ao Andras que o regime que temos, a República, não esteve presente sempre. Primeiro existiu a Monarquia. Contava também que D. Afonso Henriques foi o 1.º rei de Portugal e conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje. Falava sobre Salazar, um governante de Portugal, no século XX, que não permitia liberdade e fazia com que tudo fosse controlado pela censura. Dizia que Portugal passou por muitas batalhas e revoluções. (CDF52)*

E se D. Afonso Henriques enfrentou perigos e adversários «para formar o país que temos hoje»; a 1.ª República substituiu as fragilidades da monarquia, mas pela instabilidade provocada foi, rapidamente, ultrapassada por uma ditadura; a expansão territorial, por sua vez, ocasionou posteriores conflitos com os aliados e, por exemplo, no caso do Brasil, a independência do mesmo. Se durante a 1.ª República portuguesa se investiu de forma significativa no ensino, hoje «todos» frequentam a escola; e também na atualidade se mantém uma língua e uma religião adotadas e implementadas ainda no tempo dos reis. A Revolução de 25 de abril de 1974 foi determinante para que a ditadura de Salazar cessasse e para que a liberdade alcançasse o presente; este último é, contudo, condicionado por uma crise económica iniciada ainda no decorrer da primeira década do século XXI.

---

<sup>600</sup> CERCADILLO, 2006.

*No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. [...] Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. (CFF90)*

Nenhum aluno apresentou uma narrativa passível de classificação no Nível 4, ou seja, que mostrasse a capacidade de reconhecer que a relevância de acontecimentos e personalidades pode variar de acordo com o tempo e os grupos sociais que lhes atribuem essa valorização. De alguma forma, tal capacidade, associada à multiperspetiva que pode ser inerente ao conhecimento histórico, não é ainda assumida pelos estudantes de 10 e 11 anos que foram participantes nesta investigação.

### **Tempo histórico**

No que diz respeito à dimensão tempo histórico, na análise da mesma foram tomadas em consideração a cronologia histórica e a utilização de conceitos temporais simples e complexos, a mudança e a continuidade, porque:

*situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico<sup>601</sup>.*

Para a análise do nível de compreensão do tempo histórico por parte dos estudantes também se estabeleceram quatro níveis de progressão, tomando-se em consideração diferentes investigações já citadas, além dos dados coligidos.

**Nível 1.** *Relata acontecimentos da História de Portugal em forma de listagem, sem referências à cronologia histórica nem a processos de mudança.*

**Nível 2.** *Situa cronologicamente acontecimentos e personalidades da História de Portugal, apresentando-os como parte de um processo linear.*

**Nível 3.** *Utiliza adequadamente a cronologia relativa à História de Portugal. Identifica situações de mudança e de continuidade como expressões de progresso ou declínio.*

**Nível 4.** *Utiliza adequadamente a cronologia relativa à História de Portugal e alguns conceitos temporais. Identifica situações de mudança e/ou continuidade que podem ser entendidas como avanços ou retrocessos desde diferentes perspetivas.*

---

<sup>601</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 171.

Pouco mais de metade dos estudantes, 49, apresentou uma lista de nomes e/ou datas, elencados de uma forma aleatória, ainda que, por vezes, tenha sido respeitada a ordem cronológica dos mesmos, porventura sem qualquer intencionalidade. Os processos de mudança ou de continuidade foram, como tal, ignorados e, mais uma vez, os factos e as personalidades históricas enumerados têm em conta a valorização atribuída aos mesmos nas narrativas dos manuais escolares e nas explicações dos professores em contexto de sala de aula. Nestas narrativas classificadas no Nível 1, como a apresentada a seguir, não se verificaram, então, referências distintas aos anos, às décadas ou aos séculos em que os eventos foram protagonizados por esta ou aquela personagem histórica e também os conceitos temporais simples, por exemplo, de anterioridade ou posterioridade, não foram mobilizados de forma intencional e/ou significativa.

*Eu dizia-lhe o 1.º rei de Portugal (D. Afonso Henriques), ia ao Mosteiro de Aljubarrota, a Guimarães e a Lisboa com ele, contava-lhe dos descobrimentos, das invasões francesas, do terramoto de Lisboa, do princípio e do fim da monarquia, da República, de Salazar e do 25 de abril. (AGCF56)*

Das narrativas elaboradas, 28 classificaram-se, quanto ao tempo histórico, num Nível 2. Tal como se pode analisar no exemplo a seguir transcrito, os acontecimentos e as personalidades foram situados cronologicamente numa narração ordenada que se pauta pela linearidade temporal.

*A História de Portugal é muito grande, e tudo começou com D. Afonso Henriques ao fundar o país. Seguiu-se com os Descobrimientos, onde ficámos com muitas colónias e enriquecemos. Mas os espanhóis dominaram Portugal e governaram durante 60 anos! Mas recuperámos o país. Passámos por reis, uma 1.ª República, Ditadura Militar, Estado Novo e agora uma Democracia. (CDM53)*

De facto, a História do país conta-se como uma crónica de termos antecidos por «E depois», intercalados por um ou outro «Veio» e, ainda, por alguns «A seguir». Uma sucessão de conceitos temporais simples, utilizados, agora, de forma significativa, mas sem que claramente se distingam os factos de curta e de longa duração. A direção da mudança histórica é dada ao leitor, então, por aquele vaivém (sobretudo) político<sup>602</sup> de etapas cronologicamente ordenadas. Surgem enumeradas diferentes formas de governo e regimes políticos — monarquia, república, ditadura, democracia — que marcam a diferença entre distintos momentos históricos. Poucas vezes caracterizados alguns dos seus traços específicos, outras vezes associados a hipotéticas mudanças económicas e sociais. Uma monarquia durante a qual D. Dinis investiu em obras públicas ou o Marquês de Pombal reconstruiu a cidade de Lisboa e conferiu melhores condições de vida à população; uma república que não se prolongou no tempo e deu lugar a uma ditadura militar, à qual se seguiu, pouco depois, a ditadura salazarista; um hoje que, ao nível da mudança, se orienta no sentido de um progresso moderado, tomado pela democracia e pela inovação tecnológica.

<sup>602</sup> Também apelidado, por BARCA, SCHMIDT, 2013, de «movimento pendular».

Se, na generalidade, os alunos não estabeleceram uma relação evidente entre tempos distintos, há, todavia, 11 participantes que protagonizaram uma aproximação a uma mais geral compreensão do tempo histórico (Nível 3).

Desta forma, não se limitaram a uma sequência de factos, mas, respeitando a cronologia histórica, identificaram situações de progresso ou declínio e, também, momentos de rutura. Ao mesmo tempo, foram capazes de, pontualmente, e de uma forma quase implícita, distinguir aqueles que foram os acontecimentos históricos de curta duração e aqueles que, pelo contrário, se prolongaram no tempo. A continuidade da monarquia fez-se de uma sucessão de reis portugueses, tendo sido quebrada, durante um determinado período, pela perda da independência para Espanha, em 1580, numa situação de claro declínio. A 1.ª República, por sua vez, pese embora com poucos anos de vigência, favoreceu algum progresso no âmbito educativo e da saúde. «Logo depois» um novo regime político, a ditadura do Estado Novo ocasionou, em parte, um retrocesso social e cultural, mas menos significativo face à ausência de problemas económico-financeiros. Ainda assim, o 25 de Abril de 1974 afirma-se como um momento de rutura que «tornou Portugal um país novo» e num período de reconhecida evolução, pois a democracia «trouxe coisas novas», como uma Constituição que veiculou a recuperação daqueles direitos antes confiscados.

Leia-se a narrativa a seguir apresentada como um exemplo desse Nível 3 de progressão em relação à compreensão do tempo histórico:

*O nosso primeiro rei foi D. Afonso Henriques. A Monarquia durou muitos séculos, em Portugal. Deu-se a revolta republicana, instaurando-se a República. Mas esta não durou muito tempo, pois, passado alguns anos, deu-se o golpe militar de 28 de maio de 1926. Salazar, convidado para ser ministro das finanças, acabou com a crise económica, financeira e social do país. Para acabar com este regime político, Estado Novo, os militares, em 25 de abril de 1974, realizaram uma revolta. (CFM84)*

Porventura, pela distância que afasta o olhar atual dos alunos daquelas que foram as razões e intenções das gentes do passado, noutros contextos sociais, culturais, intelectuais e, até, emocionais, nenhum inquirido se mostrou capaz de entender as mudanças ou as continuidades, acontecidas no país, a partir de diferentes perspetivas ou olhares. E nem mesmo se aquelas transformações foram rápidas ou, pelo contrário, mais lentas e duradouras. Além disso, e apesar de os alunos utilizarem já conceitos temporais complexos, quando se referem «à época dos Descobrimentos» ou ao ocorrido «durante a ditadura de Salazar», não os incluíram num discurso narrativo que retrate, em relação a essa especificidade da comunicação histórica, um domínio consciente e uma utilização deliberada, naquela argumentação desenvolvida, dos mesmos.

Pensar historicamente não é, somente, conhecer e saber utilizar as convenções cronológicas; é também entender, de facto, as noções temporais e ser capaz de mobilizá-las

adequadamente quando associadas à cronologia histórica<sup>603</sup>. E, portanto, não foram escritas narrativas passivas de classificação no Nível 4 definido para a análise das mesmas.

Perante uma História que é contraintuitiva e antinatural<sup>604</sup>, cada aluno tem de tomar como ponto de partida a consciência da sua própria perspectiva para, posteriormente, entender aquela que pertenceu aos sujeitos que fizeram o passado. Progressivamente, a redação de narrativas sobre a História de Portugal poderá contribuir para que mesmo os mais novos estudantes disponham de um considerado mínimo marco global da evolução histórica ou, por outras palavras, que vivenciem o desenvolvimento da consciência histórica.

### **Causalidade**

Como nos indica Barton, «causation is at the heart of history and social science education»<sup>605</sup>, porque quando se estudam os acontecimentos, os comportamentos humanos ou as estruturas sociais é inevitável considerar causas e consequências. É, pois, essencial que os estudantes as explorem e possam entender. Naturalmente, face a um determinado contexto ou situação e reflexo das decisões humanas que são, também elas, uma opção, entre tantas outras, marcada por influências sociais várias.

Domínguez Castillo, por sua vez, sublinha que «no se puede comprender la historia (pensar historicamente) sin una explicación del pasado»<sup>606</sup>, mas, ainda assim, a grande maioria dos estudantes inquiridos evidenciou, nas suas narrativas, modos de orientação da consciência histórica pouco sofisticados, ou seja, um reduzido poder explicativo relativamente aos acontecimentos que compõem a História de Portugal.

No que diz respeito à compreensão da explicação causal patente nas narrativas históricas dos participantes, outros quatro níveis de análise da progressão desta competência foram considerados:

*Nível 1. Não estabelece causas e/ou consequências entre os acontecimentos. Não existem relações entre eles.*

*Nível 2. Identifica algumas relações monocausais e simples entre acontecimentos próximos.*

*Nível 3. Reconhece diversas causas e consequências dos acontecimentos históricos a curto e a longo prazo. Identifica algumas relações causais múltiplas, de uma só direção.*

*Nível 4. Reconhece múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos e identifica possíveis conexões (de uma e de dupla direção) entre causas e efeitos.*

Das diferentes dimensões do pensamento histórico analisadas nas narrativas dos estudantes, a causalidade foi aquela que registou níveis de progressão mais baixos entre os

<sup>603</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>604</sup> WINEBURG, 2001.

<sup>605</sup> BARTON, 2017: 453.

<sup>606</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 101.

participantes. Setenta e três alunos, ou três em cada quatro inquiridos, situaram-se no Nível 1 de compreensão da explicação causal, redigindo uma listagem de nomes e factos históricos sem explicitar qualquer tipo de relação de causa e/ou efeito entre eles. Como exemplo de uma dessas narrativas, leia-se esta que diz:

*Falava de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, que fez várias conquistas; de Salazar, um ditador muito mau e que, durante a ditadura, o povo vivia com opressão e sem liberdade; e, ainda, do 25 de abril, no qual o povo ganhou liberdade de expressão e vários direitos; e os descobrimentos, quando as ilhas dos Açores e da Madeira e vários países foram encontrados e o cabo das tormentas foi dobrado. (CEF71)*

Assim, em tais relatos não é possível identificar o entendimento dos alunos face às causas geradoras e às consequências resultantes de situações como a assinatura do Tratado de Zamora, a Batalha de Aljubarrota, o Regicídio, a Ditadura Militar ou a Guerra Colonial. E não foi concretizada uma diferenciação entre causas e consequências, em relatos despojados, por isso, de qualquer causalidade. Numa evidência, também, de que os marcadores do pensamento histórico não surgem todos, em cada narrativa, no mesmo nível de desenvolvimento.

No Nível 2 de classificação daquela dimensão do pensamento histórico foram registadas apenas 15 narrativas. Nestas, como se pode ver no exemplo a seguir registado, os seus autores consideraram, de uma forma geral, a causalidade entre acontecimentos próximos, mas estabelecendo relações simples, de uma só causa ou consequência, e desvalorizando a teia de conexões que se verifica entre aspetos vários.

*A História de Portugal começou com D. Afonso Henriques, que conseguiu que Portugal fosse um país independente. Depois dessa vitória vieram as lutas contra os muçulmanos. Já noutra época, vieram invadir Portugal os franceses, que nos atacaram, porque o nosso rei não aceitou as três mensagens que eles queriam deixar e também pelo comércio que Portugal não podia fazer com a Inglaterra. (AGAM4)*

A inevitabilidade associa-se, assim, à guerra ibérica, em 1640, para a recuperação da independência portuguesa; ao enriquecimento português pela utilização do ouro descoberto no Brasil; à intervenção portuguesa na 1.ª Guerra Mundial para a proteção das colónias dominadas. As causas e/ou consequências são, ainda, narradas numa perspetiva linear e cumulativa, quase mecânica, sustentando afirmações como aquelas que salientam que como a República «não resultou», «veio a ditadura militar» e, logo depois, o Estado Novo ou que as Invasões Francesas resultaram da não aceitação «das três mensagens que eles queriam deixar» e da aliança portuguesa com Inglaterra; ou, também, que o 25 de Abril permitiu «a nossa maior conquista [...] a nossa liberdade», após o anterior regime restritivo.

E ainda que, de forma simplificada, se estabeleçam causas e efeitos entre factos, as ações e características individuais são tidas como determinantes em detrimento dos fatores

institucionais para os acontecimentos ocorridos. Numa explicação realmente personalizada, a formação da nação portuguesa e a independência do país foram o resultado da intervenção afincada de D. Afonso Henriques e a ação coletiva do povo e dos militares, na Revolução dos Cravos, foi a causa imediata do término das restrições impostas por Salazar, entretanto já falecido, e Portugal voltou a ser «verdadeiramente livre».

*Para Portugal ser formado, D. Afonso Henriques teve de lutar muito para isso. Portugal viveu muito tempo de monarquia. Depois vivemos durante pouco tempo em República. Salazar implantou a Ditadura e em, aproximadamente, 1960 começou a Guerra Colonial. Decorreu um golpe a 25 de abril de 1974, que acabou com a ditadura. Agora vivemos numa democracia. (CGM44)*

Os estudantes do 2.º Ciclo participantes demonstraram, através das suas narrativas que, em relação às explicações sobre o passado, não são ainda capazes de reconhecer múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos, nomeadamente, entendendo que estas podem ser de diferentes tipos. Ao mesmo tempo, não identificaram conexões de uma, ou mesmo de dupla, direção entre causas e efeitos e, por isso, um só acontecimento histórico não é compreendido como causa e consequência, em simultâneo. Não se registou, portanto, nenhum relato explicativo passível de classificação nos níveis 3 ou 4.

Inevitavelmente, apenas «la enseñanza consciente de la utilización de las destrezas de explicación causal [...] ayudará a los alumnos a entender mejor los hechos humanos y sociales, en el pasado y en el presente»<sup>607</sup>.

### ***Dimensão ética/valorativa***

Tomando em consideração os trabalhos de Rüsen<sup>608</sup> sobre a consciência histórica e os de Seixas e Morton<sup>609</sup> relacionados com o pensamento histórico, podemos entender a dimensão ética como a capacidade dos estudantes para concretizarem valorações morais sobre os acontecimentos do passado e as circunstâncias em que os mesmos ocorreram, partindo da ideia de que o conhecimento histórico deve servir, também, para proporcionar uma certa orientação moral na vida quotidiana dos indivíduos.

Para analisar esta competência histórica dos alunos, referente ao juízo ético sobre os factos do passado e do presente, definiram-se quatro níveis de progressão:

**Nível 1.** *Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.*

**Nível 2.** *Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.*

<sup>607</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 102.

<sup>608</sup> RÜSEN, 2005

<sup>609</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

**Nível 3.** *Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.*

**Nível 4.** *Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das «lições» do passado para o presente.*

Cinquenta e quatro estudantes, pouco mais de metade dos participantes, mostraram nas suas narrativas uma visão heroica e mítica de um passado que, desta forma, permite a busca das raízes de outrora para a construção da identidade presente (Nível 1). Este seu olhar mais tradicional permitiu a valorização daqueles por si tidos como os principais acontecimentos e personalidades da História de Portugal, todavia não retratou um real posicionamento ético-crítico face aos mesmos. Alguns valores, práticas ou convicções daquelas épocas foram assim assinalados, revelando uma consideração que outros não mereceram, ainda que pouco ou nada valorados.

Desde logo, o mito da origem revela-se nas palavras dos vários alunos que contaram D. Afonso Henriques como o construtor da nação, o rei que começou a História do país, porventura o monarca que justifica a utilização do «nós»:

*Contava-lhe sobre D. Afonso Henriques que dominou as terras conquistadas pelos muçulmanos. Mais tarde, as guerras constantes com os espanhóis, a de Aljubarrota, por exemplo. Conta-lhe do tratado de amizade com Inglaterra, da conquista das terras de África, Brasil, Macau, Goa. Também diria que as perdemos para os nossos aliados. Falava das invasões de Napoleão Bonaparte. Também lhe contaria da independência do Brasil. Depois chegou a República, como não resultou, foi instituída a Ditadura, sendo escolhido Salazar para a fiscalizar. Falava-lhe do 25 de abril de 1974, em que Portugal foi outra vez verdadeiramente livre. (CFM89)*

*Em Portugal, uma coisa muito interessante é a Batalha de Aljubarrota. Portugal estava em guerra contra Espanha. Portugal só tinha 8000 soldados e Espanha tinha 35 000 soldados, aproximadamente. E mesmo assim, Portugal ganhou! (CDM49)*

Como nos relatos acima apresentados, outros mitos foram também enunciados, numa orientação histórica que socialmente se realiza, uma vez que «nós, os portugueses» vencemos estoicamente um muito maior número de castelhanos na Batalha de Aljubarrota e, sem medo, Portugal «foi muito» quando se lançou ao mar «das tormentas» e se tornou «dono de várias terras». E perante um passado que se quer manter de alguma forma inalterado e presente na contemporaneidade, porque significativamente útil para o hoje, um aluno salientou a recuperação da independência em 1640, ainda que essa utilidade não seja pragmaticamente explicitada, antes se subentenda; passado que quase interpela à replicação de modelos de comportamento, quando se narra o 25 de Abril de 1974 como «uma época muito importante e feliz» para os portugueses, quando o povo e as forças armadas, verdadeiros heróis, conseguiram a liberdade para todos. Para o presente, também.

E relativamente a este último acontecimento, alguns dos alunos inquiridos (19) foram além nas suas palavras e, já situados num Nível 2 da classificação, tomaram-no como um exemplo de princípios válidos para o presente. De facto, aqueles sujeitos, aquele «indivíduo coletivo» que fez a Revolução dos Cravos, «lut[aram] pela nossa liberdade». Os valores que sustentaram a busca desse «país novo», o comportamento assumido naquele momento, sem que violência ou mortos houvesse, consideraram-se como um exemplo providenciado pela História e que pode orientar o sujeito do presente na decisão de uma conduta a reproduzir.

*Na nossa História houve um começo, o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimentos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade. (AGAF23)*

E é particularmente naquelas narrativas, como o exemplo anterior mostra, que o sujeito histórico «nós» adquire um protagonismo notório, emergindo uma verdadeira voz coletiva. Desvanecem-se, então, os limites temporais que distinguem o ontem do hoje, e o passado da atualidade, numa identidade nacional partilhada entre os estudantes do presente e o sujeito histórico daquele tempo<sup>610</sup>. Na verdade, tramas bem desenvolvidas no que diz respeito aos acontecimentos históricos relatados e ao nível de pensamento histórico alcançado, mas das quais sobressai, de facto, a assumida utilização daquela primeira pessoa do plural:

*No início, éramos só um condado, mas com o esforço de D. Afonso Henriques, tornámo-nos um país. D. Dinis criou muitas obras públicas e tivemos em risco de perder a independência, mas, graças à batalha de Aljubarrota, continuámos Portugal. Depois fomos os primeiros a ir ao mar, nos descobrimentos; em 1580, perdemos a independência para os espanhóis, mas o país entrou em guerra e em 1640 recuperámo-la. Depois, tornámo-nos um país liberal e em 1910 tornámo-nos republicanos. Em 1926 houve uma ditadura liderada por Salazar e em 1974, dia 25 de abril, houve a democratização. (CFM88)*

Foram ainda nove os alunos que, por sua vez, apresentaram uma orientação histórica reveladora de uma contraposição face a figuras históricas do passado e de uma crítica evidente perante modelos de pensamento e atuação outrora adotados (Nível 3), como se lê na seguinte narrativa:

*Vou-te contar o que mais me chocou em Portugal. Foi o tempo Salazarista. Salazar era um dos nossos governantes. Ele pôs o nosso país na pobreza total, não havia dinheiro nem para comprar um pão. Era obrigatório obedecer à pátria, ao presidente, ao chefe e ao chefe de família. Nas escolas havia posters de Salazar e nas caixas de lápis de cera, de fósforos, etc. (AGAF7)*

<sup>610</sup> CARRETERO, 2017; CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014.

Ao contrário da opinião de vários outros inquiridos, para estes, Salazar foi, de forma generalizada, «um mau ditador», responsável por uma «ditadura injusta». Este olhar de negação estendeu-se a aspetos tão diversos como o enquadramento das massas, o carácter fraudulento das eleições praticadas nesse período, o comprometimento das liberdades, o analfabetismo ocasionado, assim como algumas mortes durante a Guerra Colonial. Factos encarados, portanto, como criminosos e injustos, antagónicos face à realidade democrática que dá forma ao presente de Portugal. Factos que, para vários outros inquiridos, não mereceram apontamentos críticos de destaque, quando comparados, como anteriormente referido, com a intervenção daquele mesmo ditador, tida como fundamental, na resolução de outras questões prementes.

E a redação antes transcrita surge, assim, como um dos poucos exemplos de que a dimensão ética/valorativa pode desenvolver-se acima de outras dimensões do pensamento histórico, particularmente no que concerne à ditadura salazarista. Porventura, também no que diz respeito «aos Descobrimentos», que realmente «tiveram aspetos negativos para os outros», quando, adotando essa perspetiva crítica, dois alunos inquiridos assim analisaram a colonização territorial concretizada pelos portugueses aquando daquele período de expansão marítima. E, como tal, apontaram, sem meias-palavras, os abusos encetados contra as populações autóctones decorrentes desse processo de conquista, «porque, de alguma forma, nós estávamos a invadir um país que não era nosso [...]. Nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal».

Mais uma vez, também nesta dimensão do pensamento histórico, nenhum aluno elaborou uma narrativa de Nível 4. Estes estudantes participantes, apenas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, talvez ainda se encontrem a «adquirir experiencia en entender las actuaciones, ideas o costumbres de la gente del pasado, contextualizándolas en su época»<sup>611</sup> e a desenvolver competências para, sobre esses factos do passado, concretizarem juízos éticos. Não são capazes, pois, de reconhecer os contornos do passado como uma «lição» que não pode ser trazida para o presente, de forma nostálgica, cíclica e pedagógica. Hoje, os factos e as personagens são diferentes. O presente é outro.

Um balanço da análise das narrativas dos estudantes evidencia que os conhecimentos substantivos detidos pelos mesmos, «a substância do conteúdo histórico»<sup>612</sup>, são um reflexo do plasmado no currículo oficial da disciplina e nos símbolos que circulam na vida mundana coletiva. E, ao mesmo tempo, não são aqueles que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um em níveis de progressão cada vez mais elevados.

Tornou-se claro, também, que naqueles contextos educativos analisados, a relevância histórica e o tempo histórico haviam sido as dimensões do pensamento histórico mais desenvolvidas. Ainda que, por vezes, tal aconteça num raciocínio de contornos mais simples e

---

<sup>611</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 140.

<sup>612</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 46.

objetivos, os estudantes explicitam a importância das personalidades e dos acontecimentos históricos estudados, situando-os cronologicamente e contam algumas mudanças e continuidades acontecidas. Por sua vez, a causalidade e a dimensão ética/valorativa são-no além da objetividade e do simplismo anteriores e, talvez por isso, se tenham manifestado menos desenvolvidas nas tramas narrativas redigidas.

Porventura na realidade educativa atual, transversal a vários contextos, os desafios cognitivos para problematizar, inferir, argumentar só paulatinamente vão chegando às salas de aula. São menos lineares e exigem mais tempo, nomeadamente no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Mas é vivenciando experiências significativas no âmbito da História, não se concretizando por isso «in the form of disjointed, boring and abstract historical matters of fact»<sup>613</sup>, que aqueles alunos podem vir a alcançar níveis de desenvolvimento (ainda) mais elevados e «comprender y apreciar el papel y la relevancia que el pasado tiene en el presente y, en último extremo, cómo nos condiciona también el futuro»<sup>614</sup>.

Colocada a hipótese *corresponderá um maior nível de conhecimentos substantivos a um maior nível de desenvolvimento das diferentes destrezas de pensamento histórico?*, e depois de estabelecida uma comparação entre os dados recolhidos, uma resposta foi alcançada.

Efetivamente, as narrativas que foram classificadas nos níveis mais elevados quanto ao conhecimento substantivo, 3 e 4, também se posicionaram em relação à relevância histórica, ao tempo histórico, à causalidade e à dimensão ética/valorativa nos patamares mais altos.

Aglutinaram, pois, a maioria dos Níveis 2, no caso da causalidade (12 em 16) e dos Níveis 3, na relevância histórica (7 em 8), tempo histórico (10 em 12) e dimensão ética/valorativa (7 em 10). Os alunos inquiridos que olharam, e narraram, a História para lá das personalidades e dos acontecimentos políticos e que também se detiveram, ainda que maioritariamente de forma implícita, nos aspetos económicos, sociais ou culturais foram aqueles que demonstraram um mais amplo desenvolvimento, a par daquele conhecimento de História, dos conhecimentos sobre História<sup>615</sup>.

Numa sociedade de informação rápida, de imagens distorcidas, de opiniões contraditórias, os estudantes que não aprenderam a pensar historicamente não dispõem, pois, de um modo distinto de pensamento como um meio para um melhor entendimento do mundo, dos outros, de cada um<sup>616</sup>.

Desde o 2.º Ciclo do Ensino Básico, então, as estratégias de trabalho diversificadas, a partir de recursos vários, poderão ser a alavanca para que os alunos se tornem capazes de situar, entender, justificar o seu conhecimento do passado ou os feitos humanos e sociais do presente, sem que protagonizem confusões ou hiatos explicativos. A aprendizagem afirmar-se-á, assim,

---

<sup>613</sup> KÖLB, STRAUB, 2001: 30.

<sup>614</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 171.

<sup>615</sup> VAN DRIE, VAN BOXTEL, 2007.

<sup>616</sup> VON BORRIES, 2016.

como um criativo «pensar historicamente»<sup>617</sup>. Subjacente, por sua vez, a um ensino que privilegia o desenvolvimento da consciência histórica de cada um e que não se limita a reproduzir opiniões estereotipadas, visões fragmentadas, perspectivas individuais, a partir de uma só voz que as transmite, perante um conjunto de sujeitos que só ouvem e tentam não esquecer, para uma qualquer avaliação posterior.

## 5. SER PROFESSOR E ENSINAR HISTÓRIA

### 5.1. SEIS PROFESSORES DE HISTÓRIA, NARRADORES NA PRIMEIRA PESSOA

#### 5.1.1. Histórias de vida dos professores<sup>618</sup>

As histórias de vida e as narrativas de professores têm sido utilizadas, no âmbito investigativo, como um meio para estudar as representações e práticas daqueles profissionais da educação<sup>619</sup>. Deste modo, por via de uma estratégia comunicativa, enquanto processo dialógico privilegiado para a construção de significados<sup>620</sup>, quis-se que os professores contassem a sua história dos factos, as experiências vivenciadas, a singularidade das ações acontecidas em contextos sociais, pessoais ou profissionais e daí se construiu uma nova trama narrativa proveniente da análise e interpretação daquelas vidas contadas. Ou, por outras palavras, recolheram-se relatos completos de cada história, de cada conceção sobre o ensino e a aprendizagem (da História), de cada identidade profissional.

Dar a alguém a possibilidade de narrar, na primeira pessoa, a sua vida é permitir-lhe um relato que confere uma identidade ao próprio e que evidencia um autorreconhecimento nessa história contada. De facto, é inevitável que, sob a forma de uma trama textual onde se cruzam dimensões várias — biográfica, familiar, histórica, profissional, política — e em que se explicitam perceções, interesses, dúvidas, orientações ou circunstâncias, um sujeito individual se dê a conhecer, se enforme numa particular identidade e faça os outros compreenderem como se constituiu como homem ou mulher, aluno e professor, ser social e cultural e como constituiu o sentido de uma profissão.

Cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional singular que são, inevitavelmente, condicionadas por fatores contextuais que também se cruzam com as suas vidas pessoais.

---

<sup>617</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>618</sup> Recorda-se que os nomes atribuídos aos docentes são completamente fictícios.

<sup>619</sup> GOODSON, *ed.*, 2004; GOODSON, HARGREAVES, *eds.*, 2003.

<sup>620</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012; LEITE, 2011.

Nas próximas páginas apresentam-se os seis professores que participaram nesta investigação, destacando alguns traços do seu processo de formação, a trajetória profissional já vivenciada e, ainda, a sua conceção relativa ao ensino da História. Dados que se recolheram das entrevistas realizadas nos contextos reais de trabalho de cada um daqueles docentes.

#### **5.1.1.1. Ana: a professora de «uma História que não é da carochinha»**

A professora Ana, com 27 anos de profissão, leciona, hoje, Português e História e Geografia de Portugal, apenas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, mas academicamente tem uma licenciatura em História (via científica), concluída na Universidade dos Açores, região autónoma onde começou a trabalhar sem dificuldade, porque «havia muita falta de professores». Desde 1990, trabalha numa instituição privada, localizada no centro do maior concelho do distrito do Porto, e procurada por alunos de classe média-alta. De carácter mais clássico, porventura por se tratar de uma escola católica, a dimensão inovadora vai surgindo em algumas opções educativas. Na última avaliação nacional disponível (2016/2017) situou-se, claramente, junto das escolas do topo da tabela.

Na perspetiva da professora, é cada vez mais necessário «tornar a História mais atrativa aos olhos dos alunos», sem que a disciplina se feche em si mesma, porque entende que é a partir dela que eles «conhecem e compreendem melhor a História do seu país», com orgulho. Contudo, apesar de crer que a História atual também tem de ser estudada, rejeita aquela amplamente mediatizada e com falta de cientificidade que se divulga nos meios de comunicação social, porque «não é tudo uma história das carochinhas».

Os estudantes, assim, vão revelando «conhecimento, atualização, cultura geral», porventura porque em cada uma das aulas da professora Ana se vivencia «um pouco de tudo», ou seja, momentos em que têm de «saber ouvir, para que alguma coisa fique retida» e outros tantos em que «eles próprios interpretam, descobrem e constroem [o saber]». Ainda assim, a mesma não negligencia em momento algum a «preocupação grande com a utilização das fontes».

Continua «muito satisfeita [e] muito motivada» enquanto docente, e sempre com o intuito de «transformar os alunos em mentes ávidas de curiosidade e futuros cidadãos argumentativos».

#### **5.1.1.2. Leonor: a professora que «vende o seu peixe o melhor que pode»**

A professora Leonor afirma, sem falsas modéstias, que a História é a área em que se sente «perfeitamente à vontade», trabalhando na mesma há 20 anos, depois de uma licenciatura em História, à qual se seguiu a profissionalização no grupo de recrutamento 200. Hoje, por isso, dá aulas de História e Geografia de Portugal e de Português ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente numa instituição pública de localização periférica, num concelho que cresceu nas margens do rio, frequentada por alunos de estrato social médio-baixo; ao mesmo tempo, pautada por um costumeiro rol de intencionalidades e objetivos educativos e surgida no segundo terço da tabela do *ranking* nacional das escolas do último ano de 2017.

Na sua opinião, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o principal no âmbito da História deverá ser «o estudar da evolução do Homem, para interpretar como é que nós vivemos hoje». Contudo, acrescenta, de imediato, que aqueles alunos «não percebem nada» da matéria vasta e complicada que o currículo oficial preconiza, sobretudo porque «cognitivamente não estão preparados para tal». Assim, esforça-se, acima de tudo, para desenvolver nos estudantes o gosto pela História ou, nas suas palavras, «tento vender o meu peixe o melhor que posso».

Não esconde que «não planifica as aulas lecionadas», que vai seguindo o livro didático, artefacto que junto dos alunos ganhou o caricato nome de «manuel», e que as suas aulas de História «são normalmente expositivas», porque é a professora Leonor que dita o sumário, passa no quadro os esquemas dos conteúdos e, acrescenta, «mando os alunos registarem».

Em relação à profissão, mostra-se desiludida com a autoridade e a dignidade que o grupo profissional tem vindo a perder socialmente, sem culpa própria, antes sendo tudo «uma fantochada do princípio ao fim».

#### **5.1.1.3. Pilar: a professora «formatada para o método da descoberta»**

A professora Pilar, que exerce a profissão há 15 anos, fez uma licenciatura em História (via ensino) e, hoje, dá aulas daquela disciplina a alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico num colégio privado, situado na periferia de um concelho do distrito do Porto que se faz de uma dualidade social e económica evidente. O mesmo que é frequentado por alunos de um estrato social alto, que evidencia nos seus objetivos e intencionalidades educativas uma clara aproximação à contemporaneidade e que ocupou um lugar de topo na comparação entre escolas concretizada, a nível nacional, no último ano de 2017.

Talvez por ter sido «formatada para o método da descoberta», como afirma, crê que a História, que «cada vez é mais atualidade», deve dar aos seus alunos a oportunidade de «conhecer os factos históricos, relacioná-los, alcançar conclusões [...], ter um fio condutor». É sempre sua intenção que os alunos percebam a utilidade da História, pese embora não seja no 2.º Ciclo do Ensino Básico que os mesmos «têm essa perceção». Talvez mais tarde, no 3.º Ciclo. Para já, aqueles estudantes vão sabendo «essa relação com a realidade, aquilo que é o presente e aquilo que é o passado».

Na sala de aula acontece «um bocadinho de tudo», porque «é muito importante que eles saibam interagir, que saibam relacionar e, principalmente, que tenham esse fio condutor para não confundirem as épocas históricas». Mas o tempo escasseia e sente que, ali, ainda detêm particular protagonismo «o debitar matéria [e] o só trabalhar conteúdos». Parece não ser possível de outra forma, quando a História «tem pouco tempo no currículo».

A professora Pilar não se sente uma privilegiada quando comparada com os colegas do ensino público. Até porque, naquele contexto também há problemas, sobretudo quando «se valoriza muito a nota, o estereótipo, não tanto o conhecimento». Problemas diferentes, portanto, que, porém, em nada fazem esmorecer a alegria daquela docente.

#### 5.1.1.4. Patrícia: a professora de «uma História que leve os alunos a pensar»

Vinte e sete anos de serviço volvidos, depois de uma licenciatura em História da Arte e da necessária profissionalização para o ensino, e a professora Patrícia continua hoje a lecionar Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, e ainda sem certezas quanto ao dia de amanhã, fá-lo numa escola pública, situada na periferia de um populoso concelho do distrito do Porto, que investe em estratégias de intervenção educativas tradicionais junto da população de classe média-baixa que é o seu público-alvo; na última comparação nacional entre instituições de ensino (2016/2017), a mesma localizou-se alguns lugares abaixo da média nacional.

Continua a avançar, «muito insegura, passo a passo», no sentido da promoção do ensino de uma História atuante, «que leve os alunos a pensar», pois entende que é essa, na verdade, a função daquela: «levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado, a ir buscar os exemplos». E os estudantes vão aprendendo «alguns factos e figuras [...], vão começando a conhecer as conjunturas, poucos conseguem chegar à estrutura; muitos começam a construir o pensamento crítico».

Não sendo «escrava do construtivismo», procura orientar uma sala de aula onde há momentos para os alunos ouvirem e falarem, assumirem o papel do outro, trabalharem com as fontes. Na verdade, em História «também se aprende a compreender», mas nos dias que correm ainda não se consegue evitar, face ao currículo oficial extenso e às horas semanais da disciplina a diminuírem consecutivamente, «muita memorização e poucos momentos para [os estudantes] pensarem» e, como consequência, aqueles alunos «aprendem pouco».

No discurso da professora Patrícia sente-se a frustração face às contingências burocráticas que se têm multiplicado, às repetidas mudanças de políticas educativas, às decisões que só favorecem um ensino redutor e que fazem com que hoje seja «difícil ser bom professor». Mas, ao mesmo tempo, sente-se uma inquestionável «paixão pelos [seus] alunos».

#### 5.1.1.5. Rita: a professora de «uma História para formar cidadãos de hoje e de amanhã»

A professora Rita licenciou-se em Ciências Históricas e, nos dias que correm, 27 anos de serviço depois, leciona apenas Português e História e Geografia de Portugal ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desenvolve a sua ação profissional, há já alguns anos, numa escola pública na periferia do concelho que é um dos maiores do distrito do Porto, frequentada por estudantes provenientes de um estrato social médio-baixo; de carácter mais tradicional, com finalidades educativas que não se distanciam do habitual quase padronizado e com uma permanência recorrente nos lugares medianos da avaliação externa nacional.

A História é, opina aquela docente, um veículo essencial de formação para a cidadania, ou seja, para que os alunos conheçam o mundo à sua volta e, por isso, quer que, de facto, com as suas aulas de História, os estudantes saibam «quem são, onde estão e como chegaram ao mundo de hoje». E eles aprendem. A «história, os conteúdos, mas também aprendem a ter outra postura face ao mundo atual».

O tempo não se prolonga e «a História não se dá a metro»! Nas suas aulas há questões orientadoras quando se inicia um novo conteúdo, porém, a aula «tem [mesmo] de acontecer e tal pode implicar mudar toda a planificação num só instante». As suas exposições orais alternam com o papel preponderante conferido aos alunos, quando estes sentem e vivem uma época histórica, uma vez que «hoje em dia as crianças gostam de tudo o que seja aprender a conhecer».

A professora Rita afirma que gosta de ser professora e «por gostar de ser professora é que ainda [está] na profissão». O problema não são os alunos ou a escola, antes são as burocracias que se exigem aos docentes ou o «programa extenso e desajustado à faixa etária» que se destina ao 2.º Ciclo. Talvez, no final, ainda conte mais que os seus alunos gostem de História. E, sobre isso, o «olhar deles» conta tudo.

#### **5.1.1.6. Paulo: o professor de uma «História para transformar o mundo»**

O professor Paulo há 9 anos que leciona História nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, depois da licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional) e de uma especialização em Supervisão Pedagógica. E há 4 que o faz num colégio privado no centro de um concelho litoral do distrito do Porto, frequentado por estudantes de classe alta, onde se aposta no carácter inovador da oferta educativa e que, no último *ranking* nacional (2016/2017), alcançou um lugar entre as 50 primeiras instituições de ensino sujeitas a avaliação.

Acredita aquele professor que a História possa ser «um referencial», talvez até «a base para eles [os alunos] mudarem as coisas». Porventura com alguma utopia à mistura, como reconhece, quer que os seus alunos, com a História, reflitam de facto sobre as intervenções do Homem, para «integrarem isso na sua ação diária e tomada de decisão futura». Ainda assim, diz estar a conseguir que eles «quase que instintivamente percebam as ações das personagens históricas e as incorporem nas suas próprias atuações». Os alunos aprendem, pois, uma História que lhes é útil para a tomada de decisões futuras, além de uma «reflexão tão formal». Para isso, nas suas aulas, preocupa-se com o factual, que os alunos conheçam os conteúdos substantivos, sem que esse seja um impedimento «para o desenvolvimento da consciência crítica». O professor Paulo quer que aqueles resolvam as tarefas na sua linguagem. Mas porque há um programa a cumprir num tempo limitado, as práticas construtivistas alternam, por vezes, com práticas que, como o próprio admite, mais se aproximam «do militarismo ou da escola do Estado Novo». Uma perspetiva talvez exagerada.

Afirma sem reticências que tem «a melhor profissão do mundo», sobretudo porque está a «transformar realmente o mundo», ensinando pessoas. E, neste momento, inquieta-se particularmente com a estagnação que, em pleno século XXI, considera que se vive na educação. A atualização é essencial, portanto. E todos os dias.

O diálogo colaborativo estabelecido com os intervenientes nesta investigação permitiu, de alguma forma, dar vida(s) e história(s) à afirmação de Formosinho, Machado e Formosinho:

*os professores diferem uns dos outros no que respeita a capacidades, interesses, motivações, personalidade, disponibilidade e empenho, formação inicial, experiência profissional, ciclo de vida profissional, atualização e formação permanente*<sup>621</sup>.

Os docentes, antes apresentados, são todos diferentes entre si, ainda que em alguns pontos se possam aproximar. Todos eles ensinam, são portadores de um saber específico, implicam-se nas ações de todos os dias e é a partir dessa intervenção e saberes construídos que vivenciam um real desenvolvimento profissional<sup>622</sup>. Mas porque não são iguais, o seu conhecimento específico também não o é.

Quase em forma de desenho esquemático, olhamos para uma diversidade evidente de trajetórias profissionais, desde quem ainda não completou uma década de tempo de serviço, até aos exemplos de quem já triplicou esse tempo; ou para diferentes processos de formação inicial vivenciados, porque se houve docentes que ingressaram, desde logo, na via de ensino da História, outros houve que só experimentaram a profissionalização para a docência depois de cursarem uma via científica. E perceberam-se distintas concepções sobre a História e a sua função social e educativa — da visão mais disciplinar e tradicional até à visão da mesma como um conhecimento ao serviço da educação em/para a cidadania; ou sobre a capacidade e as formas de aprender dos estudantes —, entendidos, estes, como não sendo capazes de compreender uma História demasiado abstrata ou tidos, por outros, como sujeitos que podem aprender a investigar sobre História; ou, ainda, sobre os modelos didáticos tomados como inspiração — daqueles mais centrados no professor e no ensino aos outros mais orientados para o aluno e a aprendizagem. E foi desta multiplicidade de perspetivas que também se detetaram diferentes graus de satisfação profissional, ou mesmo expectativas distintas, relativamente a esta profissão que se faz de ensinar alguma coisa a alguém.

Aqueles seis docentes são, pois, uma muito pequena amostra dos professores de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, são também o exemplo de que um estudo de caso múltiplo nos pode oferecer, desde logo, um panorama significativamente amplo e diverso das histórias, abordagens perfilhadas ou modos de atuar dos professores.

Após uma breve resenha dos traços que, de forma bastante abrangente, podem contribuir para a apresentação dos professores participantes nesta investigação, assume-se como inevitável fazer uma interpretação aprofundada dos diferentes pontos quase esquematizados nas linhas anteriores. Ao longo dos próximos subcapítulos, far-se-á, pois, uma exposição mais desenvolvida, analítica e reflexiva de dimensões como a formação e a competência profissional dos docentes; as concepções sobre a História escolar e, particularmente, sobre o currículo oficial da disciplina; o tipo de avaliação concretizado, pelos seus instrumentos e momentos

---

<sup>621</sup> FORMOSINHO, MACHADO, FORMOSINHO, 2010: 80.

<sup>622</sup> ALARCÃO, ROLDÃO, 2009.

acontecidos; as aulas de História e Geografia de Portugal dinamizadas, no que concerne às sequências didáticas e às atividades promovidas ou a um eventual modelo de aula perfilhado.

### 5.1.2. Formação e competência profissional para ensinar História

A formação inicial de professores de História e Geografia de Portugal tem, hoje, contornos bem distintos daqueles que foram veiculados na legislação portuguesa com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, na década de 80 do século XX<sup>623</sup>. No entanto, foi aquela formação, anterior ao ano de 2007, que os seis docentes entrevistados concluíram e que, portanto, os distancia das características dos cursos superiores atuais:

*eu não fiz essa [atual] formação inicial para a docência. Eu acabei uma licenciatura e nós fomos despejados nas escolas [...]. Eu tenho uma licenciatura que não é via ensino [...]. Licenciiei-me em História da Arte e nunca dei essa disciplina. [...] Esta formação que é dada, hoje, é muito importante. Considero fundamental. Acho que todos os professores deviam ter essa formação inicial.* (professora Patrícia)

Talvez porque as mudanças foram rápidas, alguns dos professores em exercício, sem terem de acompanhar ou orientar estágios de docentes em formação, não se familiarizaram com os novos contornos da formação inicial. Já, por exemplo, a professora Pilar, que o fez, sublinha a importância da aposta «nesta formação em contexto de trabalho», mas com a nostalgia face à sua época, quando o processo de formação inicial «era um bocadinho diferente». A docente sabe que os futuros professores não têm turmas a si atribuídas desde logo, antes colaboram com os professores cooperantes na sala de aula, e acrescenta, com algum ceticismo, que «ver, observar é uma coisa e, depois, participar efetivamente em todas as atividades que um professor tem de fazer, é outra». À margem desta opinião veiculada, e muito arreigada a uma experiência pessoal passada, aquele último foi considerado um quadro formativo mais ajustado aos grupos de recrutamento e potenciador de uma formação académica, científica e pedagógica integrada e mais promissora, em relação às aulas de História e Geografia de Portugal, na desejada promoção de um pensamento histórico desenvolvido<sup>624</sup>. E é esta formação marcadamente pedagógica, além da dimensão científica, que a professora Patrícia considera «muito importante, sobretudo para os professores evitarem cometer determinados erros». Reitera, ainda, o seu carácter fundamental e a opinião de que «todos os professores deviam ter essa formação inicial».

Inequivocamente, o passado da habilitação para a docência foi diferente, também para a professora Ana. E a mesma relembra que:

*eu fiz uma licenciatura em História científica. Portanto, não foi sequer via ensino. Na altura não gostei, não apreciei o currículo, as disciplinas de formação da via ensino. [...] Achei que a via científica era mais completa, satisfez-me mais.*

<sup>623</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 46/86. PORTUGAL. Assembleia da República, 1986.

<sup>624</sup> MAGALHÃES, 2009; MERCHÁN IGLESIAS, 2007; PRATS, 2006.

De facto, os docentes participantes ou cursaram a via científica de uma qualquer área de especialidade (História ou História da Arte ou Ciências Históricas) e, depois, cumpriram a profissionalização em serviço, particularmente durante os anos 80 do século passado, marcados pelo desprestígio social da docência face a outras profissões e pela ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe e ocasionador de estabilidade profissional<sup>625</sup>; ou alcançaram o grau de licenciados, após frequentarem um curso de 5 anos, cumprindo um modelo de formação integrado ou sequencial, e que aliava a cientificidade à pedagogia através de componentes formativas várias. E sobre este último modelo formativo diz a professora Pilar:

*a minha formação académica é mesmo História, variante ensino. [...] Eu tinha alguma dificuldade em articular aquilo que foi dado na faculdade e a prática [...] e foi esse ano de estágio que me permitiu conhecer como é que, efetivamente, é ser um professor.*

Nenhum dos seis docentes entrevistados se formou, profissionalmente, por via do curso de formação inicial de professores específico para a docência da História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Mas todos frequentaram Faculdades de Letras de universidades públicas ou outras instituições de Ensino Superior privadas, alguns realizaram, ainda, formação profissional posterior (a apelidada de profissionalização em serviço, nos exemplos em análise através da Universidade Aberta), de modo a desenvolverem competências nas diferentes dimensões inerentes à profissão, de acordo com o perfil de um profissional da educação definido. Fizeram-no num Portugal já democrático e onde, só depois do 25 de Abril de 1974, se começaram a implementar mudanças significativas e de facto orientadas para uma formação inicial de professores adequada às exigências da realidade portuguesa<sup>626</sup>.

A professora Pilar e o professor Paulo, os docentes entrevistados com menor tempo de serviço (15 e 9 anos, respetivamente), vivenciaram o supracitado modelo de formação integrado ou sequencial, desenvolvido em universidades nacionais, concluindo, a primeira, a licenciatura em História (via ensino) e, o segundo, a licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional). Assim, ambos podem lecionar História não só ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, mas também ao 3.º Ciclo e ao Ensino Secundário. E, ainda no que diz respeito à formação inicial experienciada, o professor Paulo salienta que «nenhuma formação teórica consegue chegar ao nível da prática», numa ideia corroborada pela professora Pilar, quando afirma que «a formação inicial é a base, o *know-how* é muito da prática», sem deixar de voltar a destacar a importância do ano de estágio, no final do curso, porque «com turmas atribuídas» foi logo possível «articular a teoria da formação com a prática dos contextos».

Por sua vez, as professoras Patrícia e Rita, com quase três décadas de tempo de serviço docente, a par da professora Ana e da professora Leonor, vivenciaram, então, uma formação profissional inicial distinta dos dois docentes anteriores, não se orientando esta, desde logo, para o exercício da docência.

<sup>625</sup> NÓVOA, 1992, 2008.

<sup>626</sup> GAGO, 2018; NÓVOA, 2017.

Todavia, esta outra modalidade formativa não é, por todas, encarada como uma total condicionante da sua competência profissional, agora como docentes. De facto, para a professora Leonor, a licenciatura em História (via científica) foi muito completa «ao nível cognitivo», permitindo que chegasse às salas de aula com um domínio significativo dos conhecimentos substantivos. Até porque, como a mesma acrescenta, já depois da profissionalização no grupo de recrutamento 200, e uma vez que na formação «falta sempre alguma coisa», quando foi ensinar História nas escolas deparou-se com alguns hiatos formativos nos aspetos práticos, por exemplo «no controlo das turmas». A professora Ana optou pela via científica do curso de História de forma deliberada e por considerar aquela «muito mais completa» do que a via ensino, na sua opinião com «lacunas» em relação ao conhecimento histórico proporcionado. Esta sua decisão consciente implicou, pois, uma posterior «atualização necessária», sob a forma de ações de formação diversas. Também salientada pela professora Patrícia, essa formação continua enquadrada-se nas perspetivas de educação ao longo da vida, uma vez que, face a uma intervenção constante, de acordo com o devir cultural e social, o professor não dispõe sempre de todos os conhecimentos disciplinares, pedagógicos ou profissionais. E, em simultâneo, a mesma detém consequências no desenvolvimento profissional docente, porque poderá permitir aos professores a atualização de saberes e competências profissionais, a progressão na carreira, o investimento em práticas de investigação e de inovação ou a qualificação para outras funções educativas necessárias ao funcionamento e desenvolvimento das instituições de ensino<sup>627</sup>. Aliás, como já constatou, por exemplo, o professor Paulo, tendo realizado uma especialização em Supervisão Pedagógica — ensino da História e Ciências Sociais:

*Tive uma formação que do ponto de vista científico foi muito boa, ainda que tenha saído mais bem preparado numas áreas do que noutras. [...] A parte da didática da história foi estruturante para mim, no entanto havia algumas coisas do ponto de vista metodológico que eu senti que necessitava de apropriar-me delas. [...] Fiz uma especialização em Supervisão Pedagógica — Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, com a professora Isabel Barca.*

Com maior clarividência, quando comparadas com as dos outros entrevistados, as palavras dos professores Pilar e Paulo parecem dar conta de uma outra forma de estar na educação ou, porventura, uma atitude pedagógica aparentemente mais ponderada e inovadora<sup>628</sup>. Pelas suas perspetivas, «quando queremos efetivamente fazer as coisas diferentes não é fácil, temos de pesquisar muita coisa», sendo essenciais as atitudes reflexivas e de autoanálise que permitem «aplicar, verificar que não funciona, reformular, tentar chegar a todos os públicos» (professora Pilar). Para isso, são necessários «a tomada de decisão nos contextos além da preparação académica» e o investimento num desenvolvimento profissional autónomo, uma vez que «quantas mais experiências de vida tiver, em quantas mais iniciativas participar, quantos mais testemunhos recolher [...] mais enriquecedora vai ser a minha prática pedagógica» (professor Paulo).

<sup>627</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 2007.

<sup>628</sup> FLORES, 2000; GIROUX, 2020.

*De facto, cada vez mais se reconhece a relevância de uma formação de professores que: permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer<sup>629</sup>.*

Porque o professor se vai construindo, dia após dia, como um profissional consciente e disposto a olhar para a diversidade dos alunos como uma oportunidade, mais do que um impedimento, para a aprendizagem. E, portanto, paulatinamente tornar-se-á mais capaz de reconhecer que o trabalho encetado todos os dias, também pelas palavras da professora Leonor:

*depende muito do tecido que nós [docentes] temos; porque há turmas que são mais permeáveis e há outras que são mais apáticas, há alunos que querem aprender, há outros que não querem.*

No entanto, o sistema cada vez confere menos oportunidades para a afirmação de um professor realmente reflexivo, sobretudo pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas<sup>630</sup>. Uma perspetiva denunciada explicitamente por duas das docentes entrevistadas. De facto, a professora Patrícia confirma que «temos [os docentes] de recolher dados de tudo», acrescentando a professora Rita que há um excesso de burocracia que «pouco tem que ver com o nosso dia a dia com os alunos».

Talvez hoje, de facto, a formação tenha de ser algo para lá de um lugar-comum, daquela frase feita que vai repetindo que a mesma «se processa ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, nos diferentes tempos e espaços socioeducativos»<sup>631</sup>.

A própria professora Patrícia, com a sua licenciatura em História da Arte, antes da profissionalização no grupo de recrutamento 200, exaltou sem reticências que «a formação inicial é fundamental, sem se exagerar no “eduquês”». A docente falava, pois, da relevância de uma formação qualificante, capaz de proporcionar a aquisição e reconstrução de conhecimentos para uma reinterpretção do currículo, mais do que uma especialização em saberes e técnicas particulares. Talvez não fosse «resolver todos os problemas» ou «colmatar todas as lacunas», ainda assim é cada vez mais perceptível, na opinião da mesma professora, que é na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos podem ser mobilizados, problematizados e incorporados na construção do saber docente. A professora Patrícia acrescentou, ainda, a importância que teve, na adaptação inicial a uma realidade desconhecida — o ensino —, «a partilha, a reflexão, a porta aberta da sala». Uma partilha pedagógica que é fundamental, sem intenções avaliativas ou disruptivas, antes de colaboração e de criação de espaços para a construção colegial de saberes, ao mesmo tempo que se vão negociando papéis ou responsabilidades de forma mais explícita.

<sup>629</sup> MARTINS, CORREIA, 2012: 132.

<sup>630</sup> ESTRELA, 2010.

<sup>631</sup> FONSECA, 2005: 60.

Entende-se, nas palavras da professora Patrícia, que, por sua vez, as ideias de Olga Magalhães não são desprovidas de sentido e, na realidade:

*a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas [...], mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica*<sup>632</sup>.

Nesse sentido, a professora Rita afirma que a sua formação inicial, uma licenciatura em Ciências Históricas (ramo científico), foi determinante, sobretudo porque lhe permitiu aprender «a construir o conhecimento histórico». Apesar de a profissionalização para a lecionação de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico só ter acontecido depois, na opinião daquela docente, o desenvolvimento de competências e atitudes relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica sobre a natureza do conhecimento histórico aconteceu, logo, naquela formação inicial e em muito favoreceu a assunção mais fácil do seu papel como professora da disciplina. Atualmente, sente que o seu trabalho como docente de História fica facilitado e, com os alunos, «parte das fontes para chegar ao conhecimento» em aulas que assentam na participação e no diálogo. É desta forma que os estudantes, para a professora Rita, podem assumir-se como menos passivos perante um conhecimento histórico que também não é linear e mecanicista ou fruto de uma mera exposição magistral.

Hoje, de facto, a formação dos professores de História e Geografia de Portugal «é diferente». As alterações resultantes do Processo de Bolonha quiseram salientar a essencialidade de existir uma «habilitação profissional para a docência», em detrimento do anterior modelo de profissionalização em exercício. A professora Pilar, que recebe estagiários nas suas aulas, não conhece todas as especificidades de tal processo, mas sabe que «a formação em contexto de trabalho é fundamental».

Podemos olhar para a formação de professores, tal como fazem Barbosa<sup>633</sup> ou Melo<sup>634</sup>, como uma prioridade dos órgãos competentes também se se pretender a mudança do ensino da História. Contudo, pelas palavras críticas do professor Paulo, desde o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a área da educação, em geral, «está estagnada». Na verdade, o mesmo acrescenta que «só mudou a roupagem, o objetivo não mudou».

E, portanto, o ensino da História, no seu cerne, tende também a não mudar. Mas talvez se pudesse partir de uma pretensão assumida, a de que os docentes se afirmem profissionalmente:

*como gestores reflexivos, independentes e capazes de planificar e organizar aulas com atividades criativas que partam das ideias tácitas dos alunos e os conduzam à construção do seu próprio conhecimento histórico*<sup>635</sup>.

<sup>632</sup> MAGALHÃES, 2003: 18.

<sup>633</sup> BARBOSA, 2006.

<sup>634</sup> MELO, 2009.

<sup>635</sup> FONSECA, 2005: 60.

O «ser professor» tem de se distinguir como uma reinvenção permanente de alguém que precisa de gostar de desafios constantes, de estar consciente das exigências do conhecimento atual e da sociedade de informação, de perceber uma realidade que muda a todo o instante. Porque o docente «prepara os indivíduos para essa sociedade», afirma o professor Paulo. Não pode, assim, o seu saber profissional específico entender-se desligado daquela função social que lhe fora confiada, no sentido da criação de espaços de desenvolvimento humano nas suas várias dimensões.

No ensino e na aprendizagem da História, o papel do professor é, também, fundamental, e a sua competência profissional precisa de o orientar na perspetiva de privilegiar «uma História sem pendor clássico», além de outras «estratégias, recursos e temas», ainda de acordo com o professor Paulo. Por outras palavras, ou numa teorização dos factos, o professor precisa de atuar no sentido da alfabetização histórica dos estudantes, por via do despertar da sua curiosidade científica e das suas competências reflexivas, de pesquisa, de leitura dos conteúdos históricos e de reelaboração de tais informações.

Talvez hoje, e novamente de acordo com a visão da professora Patrícia, falte ao docente «formação para acompanhar alunos com dificuldades específicas» e o mesmo se depare, constantemente, com medidas administrativas que incitam a «um ensino [da História] redutor» e condicionado pelas provas nacionais que, conseqüentemente, potenciam «um ensino de memorização» e distante do desenvolvimento das competências que os investigadores da História tão bem preconizam. O professor Paulo, por sua vez, sugere uma necessária «atualização e direção de futuro», para que desta forma seja possível, ainda, «mudar a literacia para as crianças».

E a formação profissional pode ser o ponto de partida. Se aos princípios behavioristas, pilares de um paradigma de formação comportamentalista típico dos anos 80 e 90 do século passado e instigadores de uma História tecnicista e centrada em objetivos específicos previamente definidos, se sobrepuser um paradigma formativo centrado na pessoa e orientado para a indagação<sup>636</sup>. Numa orientação construtivista, cuja tendência humanista poderá ocasionar uma formação direcionada para o desenvolvimento de capacidades críticas, de análise e de investigação, porque «ser professor passa pela reflexão permanente sobre a nossa identidade»<sup>637</sup>, construída a partir de ações quotidianas contextualizadas, mas com implicações sociais, políticas e culturais várias.

As histórias narradas pelos seis professores participantes permitiram, assim, a percepção de que, além das limitações inerentes à formação inicial experienciada, talvez os docentes Patrícia, Rita e Paulo surjam como aqueles que construíram uma identidade profissional mais ajustada às transformações sociais e culturais que se refletem nos alunos, ano após ano, presentes nas salas de aula portuguesas. São eles que, de alguma forma, parecem dispor de mais

---

<sup>636</sup> ZEICHNER, 1993.

<sup>637</sup> ALVES, 2001: 28.

recursos para querer resistir a pressões estandardizadas sob a forma, por exemplo, de prescrições impostas ou à crescente burocratização que coloniza o trabalho docente e desvia o professor da sua tarefa primordial: promover a aprendizagem dos alunos dentro e fora do contexto de sala de aula. E fazem notar, deste modo, as marcas das vivências escolares, das reformas educativas, dos contextos políticos, mas numa particular configuração das representações subjetivas sobre a profissão docente.

### 5.1.3. As conceções sobre a História escolar e o currículo oficial

Talvez por também retratar um projeto social e educativo e por concretizar decisões pedagógicas e, ainda, ideológicas, políticas e económicas<sup>638</sup>, o currículo prescrito nacional português tem sido, de há uns anos a esta parte, alvo de um processo de reconstrução e alteração contínua.

E se, já no início do milénio, Marques<sup>639</sup> reconhecia as implicações dúbias das alterações constantes, tanto para os professores como para os alunos, quase duas décadas depois, a sua opinião só pode ser confirmada.

A presente análise das representações dos professores é referente, tendencialmente, ao currículo prescrito para a disciplina de História e Geografia de Portugal. No entanto, e face às atuações de todos os dias, as suas narrativas contadas são, ainda, reflexo de um currículo que é de certa forma entendido por cada docente atuante numa singular instituição de ensino e, consequentemente, realizado de modo particular em cada um desses contextos reais de sala de aula.

As prescrições hoje em vigor refletem, nas suas linhas e entrelinhas, a lógica própria da disciplina. Aquelas que não deixam de ser uma síntese histórica, retrato de «um ponto de vista, uma tendência, um paradigma, uma escola historiográfica»<sup>640</sup>, podem ser tomadas como a proposta de um modelo curricular que enfatiza a perspetiva pedagógica e que centra o processo de aprendizagem no aluno e no seu desenvolvimento integrado.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, na perspetiva da professora Rita, os estudantes integram já um momento escolar de consolidação das aprendizagens básicas e de abertura à realidade social, essencial até porque «eles não vêm minimamente preparados lá com os Estudos Sociais» (professora Leonor). De facto, no ciclo anterior, os estudantes, de acordo com a perceção da professora Pilar, «têm uma passagem pela História muito superficial», uma vez que esta não é uma disciplina autónoma no 1.º Ciclo do Ensino Básico e antes se integra no Estudo do Meio, no seio de conteúdos alusivos ao meio natural, social e cultural. E já outros professores, desta vez na realidade inglesa e de acordo com a investigação de Harris e Burn<sup>641</sup>, tinham também manifestado essa apreensão face aos conteúdos históricos estudados num ciclo inicial da escolaridade e que em nada favorecem um significativo suporte de aprendizagem para o ciclo seguinte.

<sup>638</sup> PACHECO, 2013; ROLDÃO, 2009a.

<sup>639</sup> MARQUES, 2000.

<sup>640</sup> FÉLIX, 1998: 27.

<sup>641</sup> HARRIS, BURN, 2016.

Para a professora Ana, «o 2.º Ciclo é [...] o início da aprendizagem da História de Portugal, da percepção de que o país tem uma cultura, uma história, um património de que devemos orgulhar-nos», numa perspetiva mais tradicional e que destaca o acesso permitido a uma herança cultural e a uma bagagem histórica potenciadora do sentimento patriótico individual<sup>642</sup>. Porque, efetivamente, a História pode, para a professora Leonor, «proporcionar [...] o entendimento daquele percurso do Homem», quase como se reprimisse ou trivializasse, com legitimidade, o conteúdo da disciplina, sendo até «muito necessário objetivar, constantemente, os conceitos», no sentido de uma real formação da identidade nacional. Assim, «os alunos conhecem e compreendem melhor a História do seu país» (professora Ana).

Nas palavras da professora Leonor, lê-se, então, um ensino da História particularmente académico:

*a História é aquela coisa: ou é ou não é, não há dualidades, nem podem contornar [...] ou sabem quem é o rei ou não sabem quem é o rei, ou sabem o que é que aconteceu ou não sabem o que é que aconteceu, ou sabem o que é a sociedade ou não sabem o que é a sociedade, não há meio-termo.*

Quase como se a especificidade disciplinar daquele conhecimento não contemplasse diferentes evidências, questões mais ou menos relevantes, (multi)perspetivas ou conclusões negociadas. Quase como se o conhecimento histórico pudesse ser ensinado como um conjunto de saberes fixo, bem embalado e sem contexto, unitário, de fácil consumo e, ainda, de mais fácil teste<sup>643</sup>.

Porém, no seio da diversidade e multiculturalidade dos dias de hoje, os desafios que se colocam aos enfoques tradicional e unidimensional da História vão-se evidenciando. Porventura, os estudantes precisam de se familiarizar, cada vez mais, com a multiplicidade de perspetivas existentes, num ensino que pode expandir-se para lá da ótica da própria nação.

«A História não é um comboio que viaja numa linha única»<sup>644</sup> e, por sua vez, a professora Pilar afirma que «nós precisamos de História». E é essa História útil, «que tem uma aplicação prática, que lhes serve para alguma coisa», que aquela docente quer que os alunos entendam e olhem com interesse. Talvez enquanto ferramenta capaz de permitir que o mundo de hoje e de amanhã seja pensado e compreendido por cada um, também para que os próprios alunos se orientem num *continuum* que liga passado e futuro, desenvolvendo uma consciência histórica que, desta forma, se deseja e que não se cinge às tradições e aos exemplos.

No entanto, as representações sobre a função da História podem ser tidas de um modo mais abrangente, desafiante também, e, numa perspetiva de ensino mais inovadora, diz o professor Paulo que a História tem de ser um referencial para a mudança, pois, de alguma forma, «a escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios para depois tentar

<sup>642</sup> BOUHON, 2009; HARRIS, BURN, 2016.

<sup>643</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; HICKS, 2005.

<sup>644</sup> VIRTA, 2008: 49.

modificar a sociedade». Para a professora Rita, então, a História deve ter «um papel proeminente» na sociedade atual, enquanto forma de refletir, de compreender ou de estimular atitudes críticas, e permitir que os alunos, depois de conhecerem «o passado, o processo de evolução através dos tempos», se afirmem como «mais responsáveis, mais conhecedores dos seus direitos e deveres e, conseqüentemente, mais preparados para exercer a cidadania». Tem de ensinar-se, pois, na opinião da professora Patrícia, «uma História atuante», para que também assim se formem cidadãos atuantes e que após serem «levados a ter gosto pela descoberta do passado» queiram pensar sobre o presente e, eventualmente, sobre o futuro. Neste sentido, e mesmo quando «interessa aos nossos governantes que se pense menos» (professora Patrícia), o professor Paulo continua a defender a ideia de que «precisamos de uma História que seja reflexiva» ou, por outras palavras, de um ensino que favoreça a interpretação das ações de personagens históricas, para que tais perceções possam ser incorporadas na tomada de decisão individual.

De facto, e parafraseando ainda aquele docente, «a escola existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la». E considerando, aquando das práticas de ensino, a natureza e o objetivo da História como corpo de conhecimentos, é possível que se alcancem intencionalidades mais amplas e se preparem os jovens para a vida na sociedade democrática<sup>645</sup>. Quase em forma de síntese:

*it is perfectly possible to use history to teach about heritage as well as diversity, to teach historical knowledge as well as transferable skills, and to teach the past for the past's sake as well as cultivating a sense of informed criticism [...]. All this, of course, puts an enormous onus on the history teacher<sup>646</sup>.*

Por sua vez, estabelecia-se já no Programa de História e Geografia de Portugal<sup>647</sup>, como contributo essencial da disciplina, «o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade», não apenas a partir dos elementos substantivos do conhecimento disciplinar, mas considerando ainda o domínio das capacidades e aptidões (conhecimento sobre História) e o das atitudes e valores (formação pessoal e em/para a cidadania).

Assim, no que diz respeito às conceções da História escolar, e particularmente se considerarmos aquelas últimas referências curriculares à formação em/para a cidadania, a relação estabelecida entre a aprendizagem histórica e a cidadania democrática não é sempre igual, variando antes de contexto para contexto, de professor para professor.

Na perspetiva da professora Rita, as aulas de História são encaradas como uma «verdadeira formação para a cidadania», facultando aos estudantes a oportunidade de aprenderem

<sup>645</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; BICKFORD, 2013; HARRIS, BURN, 2016.

<sup>646</sup> PHILIPS, 2002: 22.

<sup>647</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 77.

«a ter outra postura face ao mundo atual». E essa conceção transparece uma evidente proximidade face à perspectiva de autores diversos que enquadram as aulas de História como uma experiência para que aqueles alunos se tornem cidadãos críticos e ativos socialmente e que entendam a multiplicidade e complexidade de valores, crenças, idiosincrasias individuais inerentes a uma sociedade diversa e democrática<sup>648</sup>. E como sublinha o professor Paulo, «mais do que factos, mais do que acontecimentos, mais do que personagens, mais do que conteúdos “duros”», a História tem de surgir como «um espaço de reflexão para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que os alunos levem para o seu dia a dia». É assim, ao «entrar na História», que para a professora Patrícia se podem formar cidadãos interventivos, que pensam, que são críticos e que, até politicamente, querem intervir na sociedade.

Nesta perspetiva mais crítica, rejeita-se, e resiste-se, ao conformismo, à postura acrítica e pouco reflexiva, à irresponsabilidade e entende-se a aprendizagem da História como o desenvolvimento da cidadania ativa e aplicada numa sociedade democrática, da compreensão do mundo circundante para lá das fronteiras locais, da capacidade de meditação ponderada face a questões públicas várias. Como afirma a professora Rita, olha-se para os testemunhos do passado, mas para «sentir que eles fazem parte de uma época e de um povo». Ou seja, «somos fruto de uma identidade e é importante [os alunos] saberem o que já se passou» (professor Paulo), todavia com o intuito de poderem «fazer diferente no futuro».

A professora Pilar reconhece que os alunos «precisam de História para perceberem o presente», procurando que, pragmaticamente, eles percecionem tal utilidade, sem deixar de salientar a importância de «terem conceitos básicos» e «um fio condutor». Numa lógica mais disciplinar e académica, também a professora Ana não esquece de um ensino da História que potencia a aprendizagem de conhecimentos disciplinares específicos, até porque «quem faz o Ensino Básico tem de saber datas e momentos fundamentais da nossa História». Talvez numa mais clara simplificação dos processos de interpretação e análise, e que podem distanciar os estudantes de entendimentos mais sofisticados<sup>649</sup>, mas quase antagonicamente salientando, de imediato, uma História atual que tem de ser estudada quando se quer transformar os alunos em «mentes ávidas de curiosidade e futuros cidadãos argumentativos, respeitadores e exigentes». E esta última ideia corrobora-se naquela perspetiva que defende que:

*preparing students to make reasoned judgments cannot be accomplished by telling them what to think; preparing them to move beyond their own perspective cannot be accomplished by demanding reproduction of a consensual narrative of a national past; and preparing them to take part in collaborative discourse about the common good cannot be accomplished by tightly controlled, teacher centered instruction*<sup>650</sup>.

<sup>648</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; VIRTÁ, 2008; YILMAZ, 2008.

<sup>649</sup> HICKS, 2005.

<sup>650</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004: 260.

As representações construídas pelos docentes sobre os alunos e as suas capacidades de aprendizagem do conhecimento histórico oscilam, pois, entre a perspetiva cognitivista<sup>651</sup>, e crente de que os estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico não compreendem os conteúdos históricos abstratos, e aquela outra, transformadora, e que considera as destrezas e o saber sobre História ao alcance dos diferentes estudantes, independentemente do seu nível etário, e essenciais para a sua formação como cidadãos. E esta última conceção ganha forma, porventura, nas palavras da professora Rita, pelas quais afirma que «é difícil lecionar História, muito embora se consiga».

De facto, a construção do entendimento histórico da realidade não é uma atividade cognitiva natural, como já defendera Wineburg<sup>652</sup>, ainda que seja fundamental para preparar os alunos com vista à participação ativa na sociedade democrática, o que reconhece a professora Ana ao dizer que «nós só podemos formar cidadãos se depois eles tiverem um conhecimento da evolução, do progresso, da mudança».

No entanto, se há já opiniões especializadas que defendem um pensamento histórico que não se desenvolve na sequência de uma progressão hierárquica<sup>653</sup>, para a professora Leonor é a faixa etária o principal condicionamento que impede a aprendizagem, porque «os alunos pura e simplesmente nem sequer têm capacidade para equacionar estas questões e não conseguem usar os conteúdos no seu quotidiano». Para aquela docente, a solução para tal problema passaria, então, por «conteúdos que estivessem de acordo com o desenvolvimento etário dos estudantes».

Os outros docentes entrevistados, por sua vez, não deixam de referir que, às vezes, é necessário «desmontar todo o conhecimento para chegar até eles» (professora Rita); questionam-se, outras vezes, sobre o modo como os alunos «depois vão conseguir interiorizar e integrar os saberes» (professora Patrícia); ou sabem que «no 5.º e no 6.º ano de escolaridade, eles gostam muito de História, mas não é nessa altura que têm total perceção da sua utilidade» (professora Pilar). Contudo, numa perspetiva menos fatalista e com laivos de inovação, sabem que os saberes históricos estão ao alcance daqueles alunos, aliás «as crianças gostam e aprendem sempre muito» (professora Rita), se se investir «[n]aquela História que nesta faixa etária é mais aliciante» ou num trabalho que contemple os alunos e as suas idiossincrasias ou, outras vezes, na ação de um professor que «ainda é muito o professor orientador, no 5.º ano» (professora Patrícia).

Na verdade, os jovens são confrontados com a História e diferentes interpretações dos acontecimentos históricos antes mesmo de começarem a frequentar a escola<sup>654</sup> e, diz a professora Rita, «a partir do momento em que eles começam a ter contacto [formal] com a

---

<sup>651</sup> Aqui entendida de acordo com a teoria piagetiana que relaciona o desenvolvimento cognitivo com um conjunto de estádios sequenciais e qualitativamente distintos, vivenciados pelos sujeitos, e pelos quais se constrói a estrutura cognitiva seguinte, sempre mais complexa e abrangente do que a anterior.

<sup>652</sup> WINEBURG, 2001, 2007.

<sup>653</sup> BARCA, SOLÉ, 2012; LEE, 2003.

<sup>654</sup> BARTON, 2010a; ÉTHIER, LEFRANÇOIS, 2012.

História, passam a vê-la de uma outra forma». Para o professor Paulo, as aprendizagens históricas dos estudantes não estão, em momento algum do seu percurso académico, colocadas em causa e, sem rodeios, afirma que «há uma maior preocupação com o factual no 2.º Ciclo, mas isso é natural [...], não impede que eu faça o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos alunos». E tal é possível, sobretudo tendo eles a oportunidade de resolver as tarefas «na linguagem deles» (professor Paulo) e de «através da observação e análise de fontes» (professora Rita) construir o seu saber, numa aula de História que «ganha um maior dinamismo».

O mais relevante é, desta forma, que os alunos desenvolvam competências e estratégias de pensamento aplicáveis em situações diferentes, de forma holística<sup>655</sup>, tornando-se capazes de, como diz a professora Patrícia, «refletir, oscilar entre o passado e o presente, pensar sobre as coisas». E assim se vão formando cidadãos perscrutadores, reflexivos e conscientes da importância de conhecer o passado para a atuação responsável no presente ou é assim que, pelas palavras daquela docente, «eles começam a construir o pensamento crítico».

Se para a professora Leonor, numa aproximação àquele enfoque mais tradicional, «o vocabulário é complicado e o próprio enquadramento temporal é completamente transcendente para aqueles alunos», para o professor Paulo, «no 2.º Ciclo, a reflexão ainda é pequena», mas pode já acontecer. Esta última, uma conceção mais inovadora, corroborada pela professora Patrícia, que sublinha que «criar empatia histórica é fundamental [...], [desenvolver] a consciência histórica, sem dúvida e, no 6.º ano, eles já são capazes de fazer juízos de valor».

Pelas conclusões das investigações em Educação Histórica, sucintamente se aponta que as crianças «understand the historical time, comparing people, events and periods with certain reference points»<sup>656</sup>. Porventura, reconhecendo aquela ideia de que o ensino cronológico dos acontecimentos históricos não é sinónimo de desenvolvimento do sentido cronológico dos sujeitos, a professora Patrícia relembra aos seus alunos, várias vezes, que «isto» acontece «[n]uma linha do tempo», enquanto a professora Pilar vai falando daquele «fio condutor» que procura trabalhar com os alunos, talvez aquela linha de referência que permite explorar relações dentro de cada época histórica e entre épocas distintas.

Em simultâneo, parece considerar-se que a aprendizagem pode acontecer, independentemente do eventual nível de abstração vivenciado, quando são os alunos a fazer «coisas» na sala de aula: «a saber relacionar» (professora Pilar), a experimentar «a utilização das fontes» (professora Ana) ou a apreender «a dinâmica da disciplina» (professora Rita). Por outras palavras, quando na tentativa de que os próprios vão ultrapassando as suas iniciais dificuldades «na apropriação da informação» (professor Paulo) ou os mais básicos condicionamentos «em interpretar qualquer texto e [...] contextualizá-lo» (professora Ana), são os alunos que trabalham explicitamente sobre os conceitos, que confrontam perspetivas e interpretações, que usam as evidências para alcançar as conclusões. Fazendo-o, guiados pelo professor, quando

<sup>655</sup> SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>656</sup> BARTON, 2009: 267.

este parte dos exemplos concretos ou, de acordo com a professora Patrícia, quando este decide «trazer, para a sala de aula, as aquisições prévias [dos alunos]». Pois, cada vez mais, os estudantes têm acesso a informações e conhecimentos históricos provenientes de fontes várias, reais, quotidianas e que não são apenas a sala de aula de uma qualquer escola, a voz de um qualquer professor, as ilustrações de um qualquer manual.

Particularmente desde a publicação do *Decreto-Lei n.º 6/2001*<sup>657</sup>, de 18 de janeiro, as instituições escolares portuguesas dispõem, em parte, de autorização governamental para a gestão flexível do currículo, ou seja, sem esquecerem as competências e os saberes definidos para cada ciclo de ensino, é-lhes conferida a possibilidade de adequar o currículo prescrito às condições reais de cada escola<sup>658</sup>.

Para o professor Paulo, atualmente, aquela diferenciação curricular e pedagógica permitida às escolas, consagrada no início do século XXI, continua a ser primordial, particularmente para que cada «aula respire por ela própria» e, para a professora Patrícia, tal podia acontecer de forma mais evidente, na aula de História, partindo-se de «mais tópicos, mais temas, para se aprofundar os subtemas de acordo com a História local». Duas opiniões que, parcialmente, corroboram os estudos mais críticos<sup>659</sup> quanto a uma História escolar que precisa de se distanciar daquela mera descrição factual e cronológica dos acontecimentos passados que, junto dos alunos, proporciona pouco mais do que um entendimento superficial ou inconsequente dos mesmos. Porque, de alguma forma, aquela representação mais transformadora sobre as competências de aprendizagem dos alunos nas aulas de História, construída pelos docentes, dá conta de estudantes que, hoje, podem pensar historicamente, sabendo de História e sobre História e aplicando tais conhecimentos em contextos outros que não só os mais próximos e familiares. Independentemente da sua idade ou habilidades cognitivas e aspirando a ser cidadãos ativos e interventivos na sociedade global e da informação onde estão inseridos.

Tal perspetiva afasta-se dos anteriores fundamentos curriculares associados à memorização de factos e procedimentos, mas não dissipa uma outra representação mais tradicional que desenha os estudantes como detentores de, como a professora Leonor afirma, inúmeras dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. Pois, na sua opinião, os mesmos surgem desajustados das suas potencialidades cognitivas, muito concretas e objetivas, e, por isso, os alunos depois «lá “empinarão” para os testes». Somente assim ou, também assim, o «ter de decorar» nomes, datas ou eventos parece, ainda, opção tomada no ensino da História.

As atitudes assumidas pelos professores relativamente ao currículo oficial são, também elas, denunciadoras de perspetivas individuais distintas e que podem caracterizar-se como mais conservadoras ou mais radicais.

---

<sup>657</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 2001.

<sup>658</sup> BALEIRO, GARGATÉ, 2001; MARQUES, 1996, 2000.

<sup>659</sup> HARRIS, BURN, 2016; VAN STRAATEN, WILSCHUT, OOSTDAM, 2016.

No que diz respeito às Metas Curriculares<sup>660</sup> aplicadas no 5.º ano de escolaridade a partir do ano letivo 2014/2015, na opinião crítica da professora Patrícia, «vieram complicar ainda mais», porque «em vez de darem mais abertura ao professor, vieram condicionar ainda mais o seu papel». Tal documento, entretanto substituído por novas orientações curriculares, identificava desempenhos que traduziam os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos estudantes, respeitando a ordem de progressão e propondo a organização hierárquica dos conteúdos do Programa (de História e Geografia de Portugal, 1991) e a articulação entre os assuntos históricos e geográficos, mas acrescentando um conjunto rigoroso de descritores para a consecução dos objetivos. Este, tido como um instrumento de apoio à planificação e organização do ensino e como referencial para a avaliação interna e externa, foi antes, para o professor Paulo, um instrumento somente capaz de «limitar a ação educativa». Ainda na sua opinião, «numa escola do século XXI, por que razão vamos voltar a um tempo em que estamos a ensinar tendo em conta objetivos que são limitados».

Efetivamente, para aquele professor, a autonomia é fundamental, pelo que os documentos curriculares deverão surgir apenas como complementares, enquanto possíveis, mas não únicas orientações de referência para a planificação de cada aula a ser lecionada. Todavia, tal documento referenciava as capacidades transversais a desenvolver ao longo do 2.º Ciclo, esmiuçava os conteúdos, «outros e mais abstratos» (professora Patrícia), a lecionar, indicava recursos e estratégias multifacetadas, salientava a relevância de «uma abordagem regional e/ou local do tratamento do processo histórico nacional»<sup>661</sup>. Eram várias as indicações facultadas aos docentes, no sentido de se proporcionar aos estudantes um contacto inicial com as ferramentas e os conceitos próprios da disciplina, quase como imposições excessivas e que somente burocratizam o trabalho do professor.

Nas instituições de ensino há autonomia para se selecionarem metodologias ou definir a duração dos tempos letivos, mas também há exames nacionais ou provas de aferição que medem atuações, avaliações externas e opinião pública que exortam decisões, formas de fazer implantadas. Há, ainda, um modelo centralizado e burocrático de formular o currículo, que se orienta assente na imagem de um abstrato aluno médio e que teima em ocasionar a uniformidade formativa e, até, social. Mas, como diz a professora Patrícia, «cada vez menos temos alunos médios». O currículo pode, e deve, ser operacionalizado na prática diária, porque é nessa interação entre uns e outros que o mesmo se vai fazendo, havendo espaço para as ações de decisão e gestão de um docente que assim pode exercer a sua atividade.

Na sequência de uma atitude mais inovadora e crítica face ao ensino da História, e numa sociedade que é diversa, multicultural, onde a informação e o conhecimento se cruzam de forma cada vez mais rápida e dinâmica, salienta o professor Paulo que «as Metas [Curriculares] afunilam o conhecimento», acentuando a crescente desadequação de um sistema sustentado na dimensão letiva do currículo nacional ou em programas disciplinares excessivamente

---

<sup>660</sup> Cf. Despacho n.º 15 971/2012. PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2012.

<sup>661</sup> Documento de Apoio às Metas Curriculares, 2012: 3.

pormenorizados e iguais para todos. E, no mesmo sentido, defende a professora Patrícia que «era preciso repensar o currículo da História, para criar cidadãos mais atuantes, mais pensantes, mais críticos da nossa sociedade e com um papel ativo politicamente».

Ou seja, era necessário que as prescrições fossem além de um conhecimento histórico fechado, fragmentado, superficial, de carácter marcadamente disciplinar, pronto a ser testado, quase como se de uma mercadoria se tratasse<sup>662</sup>. Era necessário que se caminhasse constantemente no sentido de uma História que é mais formativa no domínio de estruturas temporais e lógicas do que informativa. Sem que, como tal, se desvalorizem, ou até suprimam, os conteúdos substantivos ou a atenção às referências cronológicas, pois «os factos históricos são muito importantes para os alunos» (professora Patrícia) e o saber construído pelas gerações anteriores também contribui para o desenvolvimento cultural e educativo das gerações posteriores. Mas antes procurando valorizar outros métodos de trabalho, assentes na pesquisa e na reflexão, outras atitudes e competências inerentes ao questionamento e ao posicionamento crítico, outras técnicas particulares associadas à multiplicidade do saber e à provisoriedade das explicações. Pelas palavras do professor Paulo, «o que queremos no século XXI [são] tecnologias, reflexão, mentes capazes de transformar a sociedade».

Porém, há ainda os docentes que, numa atitude mais tradicional, interpretam e aceitam quaisquer prescrições curriculares, uma vez que «são fundamentais, são as referências de aprendizagem» (professora Ana). Talvez de uma forma mais restritiva, esse cumprimento imposto «realmente é uma obrigação» (professora Pilar), afirmando ainda a professora Leonor que «eu tenho de cumprir o Programa e é isso que eu faço». No entanto, esta docente, a par das professoras Pilar e Rita, não deixa de questionar a adequabilidade daquele que deve ser «objeto primordial de ensino»<sup>663</sup>, mas no que concerne à relação entre os conteúdos e a faixa etária dos estudantes. Mais uma vez, diz ela que «eu lá dar a matéria dou, mas a maior parte do tempo noto que não me estou a fazer entender», particularmente porque o estudo daqueles assuntos históricos «até pela idade, não é próprio».

Neste sentido, constata-se uma preocupação dos docentes em assegurar o ensino de todo o currículo prescrito nacional, ainda que os mesmos assumam a existência de elementos, ali inscritos, que não são aprendidos ou que, desde logo, consideram não serem relevantes para os seus alunos, nos dias de hoje. E, para a professora Ana, por exemplo:

*eu não vejo que motivação tenha um aluno para trabalhar a vida no campo ou na cidade. Até porque os alunos, hoje, têm um conhecimento muito claro do que a vida é no campo ou na cidade [...] porque os meios de comunicação divulgam tudo isso.*

A excessiva imposição oficial é, assim, razão que caracteriza, tantas vezes, a ação dos docentes. A professora Pilar, procurando talvez uma perspetiva mais positiva da situação,

<sup>662</sup> HICKS, 2005.

<sup>663</sup> PORTUGAL. Ministério da Educação, 2012.

refere que «por um lado, para nós, é mais objetivo, sabemos aquilo que temos de dar, mas por outro lado, limita um pouco a capacidade de gerirmos o tempo de aula». A professora Rita corrobora aquela última ideia, indicando que «os programas de História são muito extensos» para uma carga horária que, ao longo do tempo, tem vindo a diminuir significativamente e que, cada vez mais, faz sentir a «falta de tempo». Quase como uma tentativa de criar um cenário mais promissor, acrescenta a professora Ana que «os alunos têm o manual que complementa o estudado nas aulas». E os seus colegas não deixam de concordar.

Juntam-se, ainda, as opiniões da professora Leonor, defensora de um programa que incidisse «desde logo só na História de Portugal», para se evitarem conteúdos mais vastos, dispersos e, por vezes, mais cansativos para os alunos, e as da professora Patrícia, apologista de que «a História de Portugal é fundamental sem estar condicionada a momentos em que é só Geografia». Numa espécie de questionamento, ou mesmo de crítica, à proposta curricular do início da década de 90 e que, de imediato, se orientou no sentido de uma abordagem de integração curricular, associando-se ao ensino da História o ensino da Geografia, também para se «dar aos acontecimentos e aos homens do passado um “espaço” vivenciado»<sup>664</sup>.

A flexibilização curricular parece algo realmente legítimo e necessário, no entanto, e em simultâneo, permanece a evidência de uma estruturação curricular que se mantém, inequivocamente, adstrita a uma organização ainda oitocentista das instituições escolares, e que se foi assumindo como aparentemente natural na sociedade portuguesa. Na realidade escolar dos dias de hoje, o currículo oficial continua a ser «um plano nacional de disciplinas organizadas do conhecimento escolar, politicamente implementado em escolas que são reguladas administrativamente na base de uma hierarquia decisional muito técnica»<sup>665</sup>. E continua a assentar na divisão dos tempos e dos espaços, na segmentação do ato de ensinar, na «compartimentação em disciplinas» que, para o ideal transformativo do professor Paulo, porém, «já não faz sentido». Talvez numa tentativa de contrariar este cenário, relata a professora Pilar uma, por si apelidada, «nova forma de ensino» que, na instituição escolar onde permanece, parece despontar para o ano letivo subsequente, pensada enquanto «possibilidade de articular conteúdos de várias disciplinas». E o professor Paulo continua a afirmar a sua vontade de, nas aulas de História, «falar de outros assuntos [socialmente vivos], outras áreas de especialidade [importantes]», numa perspetiva que vai ao encontro da ideia já partilhada a nível internacional e que salienta as potencialidades de um ensino de temas atuais e prementes, não se restringindo aos conteúdos estritamente disciplinares.

E sobre o que mais não se pode fazer por falta de tempo, numa opinião transversal aos diferentes docentes entrevistados, também o currículo oficial é um exemplo de que as propostas de gestão do tempo apresentadas pela tutela, quase sempre, aparecem como uma ficção<sup>666</sup>. De facto, o ritmo exigido pelo processo de ensino e de aprendizagem é, normalmente, bem

<sup>664</sup> FÉLIX, 1998: 70.

<sup>665</sup> PACHECO, 2013: 456.

<sup>666</sup> AFONSO, 2004.

diferente da organização institucional do tempo e, como tal, a professora Patrícia assume a falta dele «para pô-los [aos alunos] a ouvir e a falar, para se transportarem para o papel do outro, tempo para corrigir», enquanto a professora Rita admite que «sobretudo quando se chega ao 6.º ano, a certa altura percebemos que podemos avançar mais, mas superficialmente». Porque as turmas são cada vez maiores e mais heterogéneas, o Programa mantém-se vasto e extenso, as horas letivas da disciplina são cada vez menores. E, mesmo assim, na opinião da professora Ana, alguns conteúdos parecem esquecidos, «a parte da democratização das instituições voltou outra vez a passar um bocadinho ao lado, não sei porquê, não sei se têm receio».

Naquele cenário difícil, tenta-se uma alternativa, dentro das possibilidades que vão emergindo em cada contexto escolar. E se a professora Patrícia procura que haja um reforço das aprendizagens no apoio ao estudo, a professora Rita investe em atividades exteriores à aula de História e em (poucas) visitas de estudo, que, na verdade, «fazem parte integrante da dinâmica da disciplina», mas que o professor Paulo ainda apelida de «dinâmicas extraordinárias».

Esta preocupação dos professores portugueses com o tempo escolar conferido à História, a par de uma ambiciosa lista de preconizados conteúdos a ensinar, e numa lógica de defesa da disciplina, coincide com as inquietações de profissionais da educação de outras realidades educativas. No seu conjunto, consideram que tal relação inversamente proporcional «w[ill] restrict students to a superficial understanding of history [...], w[ill] impede student's ability to contextualize events and make connections»<sup>667</sup>.

#### 5.1.4. As perspetivas sobre avaliação

Todos os docentes intervenientes na investigação, no diálogo estabelecido, deram a conhecer os vários instrumentos de avaliação «muito precisos», como considerou a professora Pilar, definidos e aplicados por si e pelos órgãos de gestão pedagógica das distintas instituições de ensino, e que revelam a intenção de uma intervenção pedagógica contínua, de aferição da prossecução dos objetivos curriculares e de certificação das aprendizagens. Desta forma, cada instituição de ensino elabora os seus critérios e estratégias de avaliação, também para a disciplina de História e Geografia de Portugal, cada docente mobiliza formas diversas e instrumentos vários já na sala de aula e o fazer avaliativo é assim marcado por cada cultura institucional.

Nas diferentes realidades educativas onde aqueles professores intervêm, constata-se a existência de modelos avaliativos que acompanharam, aparentemente, os paradigmas emergentes nos anos 60 e 70 do século passado<sup>668</sup> e integraram, também, métodos de avaliação qualitativos que, de alguma forma, contribuem para um processo holístico, feito de dados vários, sistemático e cumulativo. Os seis professores entrevistados salientaram a prática de uma avaliação contínua, enquanto aquele que deve ser um «instrumento por excelência de avaliação interna»<sup>669</sup>. Uma avaliação que não se esgota nos juízos, na atribuição de notas ou

<sup>667</sup> HARRIS, BURN, 2016: 535-536.

<sup>668</sup> QUINQUER VILAMITJANA, 2004.

<sup>669</sup> Decreto-Lei n.º 17/2016. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2016.

nas decisões sobre o mérito individual, mas que contempla, ainda, outras competências além das cognitivas, às vezes apelidadas de «atitudes», outras vezes de «competência socioafetiva» ou de «dimensão do ser», que acontece ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, e que permite a mediação pela troca permanente de mensagens e significados entre professores e alunos.

No quotidiano, às vezes com a informalidade que caracteriza a espontaneidade, de forma positiva ou negativa, cria-se um espaço interativo, entre aqueles docentes e os seus alunos, para o confronto de ideias sobre a pontualidade e a assiduidade, o cumprimento das regras de conduta na sala de aula, a autonomia, a participação ativa ou a responsabilidade de cada um dos estudantes. Até porque, como salienta a professora Ana, «neste ciclo é muito importante a postura em sala de aula, a responsabilidade perante as tarefas, o trabalho cooperativo com os colegas», reforçando esta perspetiva o professor Paulo quando afirma que, por isso, é «dada uma importância acrescida [...] à sua autorregulação semanal neste domínio particular». Numa avaliação que é formativa, para que se detalhem desempenhos e, porventura, se criem medidas pedagógicas adequadas a cada perfil individual. E à qual ainda se somam, em todos os casos, os outros registos nas grelhas de observação do docente e que se associam, como a professora Rita em parte sintetizou, «[à] temporalidade e espacialidade, ao atlas de aula e ao friso cronológico», a partir das fichas formativas ou dos exercícios (do manual escolar) em aula realizados, assim como à avaliação da realização, ou não, dos trabalhos para casa, da apresentação do caderno diário ou da prestação de cada estudante em relação ao seu plano individual de trabalho.

Porém, à margem desta orientação dos professores para a melhoria das aprendizagens dos alunos, é inevitável a constatação de que a avaliação formativa é, ainda, um processo francamente controlado pelos primeiros, assente numa relação explícita daquele processo com o referencial curricular definido<sup>670</sup>, e sem que os estudantes sejam manifestamente responsabilizados pela sua formação, (re)conhecendo as finalidades a alcançar ou participando de forma ativa e refletida no desenvolvimento de uma autoavaliação.

Desta que é uma parte integrante da aprendizagem, os trabalhos de pesquisa, também promotores de um saber competente e de um pensamento crítico e criativo, são nela contemplados. Objeto de uma análise criteriosa particular pelas professoras Ana, Pilar e Patrícia, integrados nas tarefas de aula pela professora Rita e, pelo professor Paulo, considerados como outras atividades de «carácter mais sumativo». Já para a professora Leonor, mais uma vez os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ainda não evidenciam a maturidade intelectual necessária para concretizarem um pequeno trabalho de investigação, em História, com a qualidade científica desejável. Para a professora Ana, tais trabalhos são essenciais para aqueles que começam, agora, a ser alunos de História e, por isso, «procur[a] motivar neles o gosto pela pesquisa, no sentido da curiosidade e da motivação», enquanto a professora Pilar

---

<sup>670</sup> FERNANDES, 2008.

não «facilita» a tarefa e «d[á]-lhes exatamente o registo de um trabalho científico e quando corrij[e], fa[z] as adaptações».

Como parte contínua e integral do ensino, a avaliação não pode, com base num olhar tecnicista face às estratégias de ensino, tender a «segmentar o processo de desenvolvimento do currículo em fases ou patamares desligados uns dos outros»<sup>671</sup>. Mais ainda, se progressivamente a aula de História for um espaço e um tempo onde se querem desenvolver competências como a explicação histórica dos factos do passado e do presente, a utilização de fontes históricas ou a compreensão lógica de um conhecimento específico, o objeto de avaliação não podem ser, somente, os conteúdos substantivos, avaliados particular e isoladamente. Pelo contrário, ter-se-á de valorizar uma ação que é relativa e, por isso, pautada pela subjetividade. E, de alguma forma, a professora Ana defendeu esta mesma perspetiva, quando afirmou que «isso também tem um peso em termos de avaliação [...], a intervenção ou a argumentação». Porque, de facto, os resultados das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, também na aula de História, não têm de ser sempre observáveis e mensuráveis de forma imediata, antes podem manifestar-se depois, e paulatinamente, em processos de pensamento, análise ou interpretação<sup>672</sup>.

Contudo, a avaliação concretizada naquelas aulas de História, aparentemente, não está, de modo suficiente, já distanciada de uma cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão. E continua a parecer por de mais evidente que, no panorama educativo português, as funções de certificar e controlar se vão mantendo mais consuetudinárias, ao contrário das de orientar e motivar, também inerentes àquele processo.

Em todas as instituições de ensino públicas e privadas, de facto, os testes de papel e caneta são aqueles instrumentos de avaliação que têm um peso maioritário, nunca inferior a 70% do total, no «juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos»<sup>673</sup>. É aquela «atividade de carácter sumativo», como lhe chama o professor Paulo, que contribui de forma mais significativa para a classificação dos estudantes, de acordo com determinados níveis de aproveitamento. E esta, por sua vez, assume-se, no final, como a principal função da avaliação, enquanto meio simples, rápido e expedito para, através de um só número, mostrar ao aluno o seu valor relativo e o grau de sucesso alcançado na aprendizagem. A avaliação sumativa não havia de se esgotar na atribuição de notas, até porque um dois ou um cinco na pauta final não retratam as aquisições e lacunas dos alunos ou não consideram o desenvolvimento de competências no âmbito da aprendizagem histórica. Porém, porque no ensino ainda há, como afirma a professora Patrícia, «uma tendência para a formatação», a própria professora Rita perde-se naquelas que poderiam ser as potencialidades formativas de tal modalidade de avaliação e sustenta a sua ideia: «procuro que a avaliação seja sumativa, aula a aula, no fim é o resultado de todo o trabalho».

<sup>671</sup> ROLDÃO, 2009b: 64.

<sup>672</sup> DIOGO, 2010.

<sup>673</sup> Cf. *Decreto-Lei n.º 17/2016*. PORTUGAL. Ministério da Educação, 2016.

Para cada um dos seis docentes, a avaliação sumativa mantém-se como parte de uma estratégia global que permite que o processo de ensino e de aprendizagem se desenrole ao longo do tempo. No entanto, ainda são as notas finais dos dois testes escritos realizados em cada período letivo (e, no caso da turma da professora Pilar, também da questão de aula), numa média ponderada que, de forma mais significativa, determinarão, no final do ano letivo, uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada aluno, em detrimento, por exemplo, das atitudes, dos trabalhos de pesquisa ou das atividades práticas de aplicação de competências desenvolvidas na aula. A professora Pilar não deixa de sublinhar que «aqui valoriza-se muito a nota, o estereótipo, não tanto aquilo que é o conhecimento». Talvez uma aceção que, com pontuais variações, pode ir além das paredes daquele contexto onde a mesma atua.

E, efetivamente, o teste escrito é, por vezes de forma quase inconsciente, elemento central, no seio de outros habituais elementos de avaliação institucionais, que orienta o trabalho desenvolvido por professores e alunos na aula de História, apesar de em muito se distanciar daquela que é a pedagogia com laivos de dinamismo. Quer isto dizer que «el hecho examinatorio acaba envolviendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula»<sup>674</sup>. E se, ao longo de cada aula de História, os estudantes vão mantendo o olhar focado nos testes a realizar e nos bons resultados ansiados, os professores vão transformando as práticas de ensino em «decirle a los alumnos lo que tienen que decir en el día del examen»<sup>675</sup>.

E nesta avaliação que, de facto, ainda é hegemónica na realidade escolar portuguesa, uma «ancestral prática seletiva»<sup>676</sup> continua a vigorar. O testemunho, portanto, de uma avaliação em massa que é coerente com um ensino que também acontece em massa. E, desta forma, medem-se preferencialmente conhecimentos substantivos memorizados, mais do que se procura perceber se o aluno é capaz de mobilizar os saberes aprendidos numa tarefa diferente do contexto em que os adquiriu, confirmando a professora Leonor que aqueles são «instrumentos instituídos e que utiliz[a] para avaliar a parte cognitiva».

No que diz respeito aos testes utilizados pelos docentes entrevistados, os mesmos evidenciam a intenção de avaliarem os vários conteúdos lecionados nas aulas, mas sobressaem destes as questões de reprodução<sup>677</sup>, ou seja, aquelas que exigem ao aluno a replicação da informação factual aprendida, como as perguntas de verdadeiro e falso, a ordenação cronológica ou localização no tempo de factos históricos, a definição de conceitos, o preenchimento de dados num mapa ou a identificação de personalidades históricas de uma particular época. Por sua vez, as questões de transferência<sup>678</sup>, aquelas que exigem a compreensão, análise e aplicação criativa de conhecimentos e competências, nomeadamente as perguntas que pressupõem a elaboração de

<sup>674</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2009: 8.

<sup>675</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2009: 9.

<sup>676</sup> PACHECO, 2017.

<sup>677</sup> GRONLUND, 2005.

<sup>678</sup> GRONLUND, 2005.

uma breve narrativa histórica individual, por vezes a partir da análise de fontes históricas disponibilizadas, surgem de forma pontual naqueles testes, sendo, ao mesmo tempo, as perguntas que maioritariamente merecem uma pontuação mais elevada.

E, se por um lado, se apela repetidamente à reprodução de lembrados conhecimentos expostos nas aulas de História, por outro, e antagonicamente, procura exaltar-se a importância de cada aluno mobilizar os conceitos metodológicos, como a explicação causal, a empatia ou o tempo histórico para a elaboração de um relato individual denunciador de uma real consciência histórica. Mas os estudantes sabem-no. Porque, em todos os casos analisados, há um referencial de avaliação para cada teste que é devidamente facultado. Se antes os alunos têm acesso aos objetivos definidos para a prova, depois são confrontados com a cotação atribuída a cada questão e com os critérios utilizados pelo docente na respetiva correção.

Como diz a professora Ana, «eles sabem até qual o peso [que cada domínio] tem» e também se deparam, depois, com os resultados obtidos nas diferentes tarefas concretizadas, com o intuito de serem capazes de lidar com as conquistas e frustrações a cada momento, de aprenderem com o que não fizeram tão bem, de se sentirem motivados pelas aprendizagens históricas de que já dispõem. Como é expectável, os diferentes estudantes sentem-se particularmente satisfeitos quando os resultados alcançados são positivos, ainda assim, os docentes Paulo e Pilar destacaram o desejo dos seus alunos de quererem sempre mais. Eventualmente, porque, e como já contara aquela professora, nas instituições privadas, os encarregados de educação valorizam de forma muito acentuada as classificações obtidas nas provas realizadas e essa pressão social contagia até os mais jovens estudantes.

A avaliação é, de facto, uma das forças que influencia significativamente o desenvolvimento dos sistemas educativos<sup>679</sup> e, além de consolidar aprendizagens, não deixa de ocasionar perceções sobre o que é importante aprender.

Além dos testes, e pelo exemplo prestado pelas distintas instituições escolares integradas na investigação, o comportamento dos estudantes, durante o tempo da aula, é também considerado como um contributo significativo para a avaliação individual e, às vezes até, confirma a professora Ana, «acaba por penalizar algumas notas». Mas, mais uma vez, numa consideração única daqueles que são outros aspetos observáveis, e em parte quantificáveis, da conduta do aluno. De alguma forma, «la identidad de la profesión docente está ligada desde luego a la transmisión del conocimiento, es decir, a la enseñanza, pero también, y a veces sobre todo, al gobierno de la clase»<sup>680</sup>. Ou seja, a ordem na aula, pela adoção de comportamentos que para os alunos não são espontâneos ou voluntários, é cada vez mais um requisito exigido pelo professor, por vezes de uma forma mais contundente, para, como afirma a professora Leonor, «eles saberem que têm de estar quietos e sossegados [...] que têm de acatar ordens». São, assim, as atitudes como a quietude, o silêncio, a atenção e a obediência que se

<sup>679</sup> FERNANDES, 2008.

<sup>680</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2009: 6.

têm como manifestações adequadas e a serem valorizadas: «30% da nossa avaliação é dada à parte das atitudes; [...] nesta idade é importante, porque eles [os alunos] estão a formar-se para a continuidade dos estudos» (professora Ana). E não raras vezes, por isso, adotam-se, na aceção do professor Paulo, «determinadas práticas mais formais, mais diretivas», aquelas estratégias que, quase como práticas de ensino e de aprendizagem tradicionais e associadas à transmissão de saberes, são mais um meio para assegurar a ordem na sala de aula e aquele «bom comportamento»: as cópias de esquemas desenhados no quadro, os exercícios de pergunta direcionada e resposta imediata, os apontamentos de informações indicadas.

O modelo de avaliação atual parece ser ainda impedimento para a inovação pedagógica. Não se percebendo, em parte, que, como diz a professora Patrícia, «é preciso uma certa flexibilidade», ou seja, que «com determinados alunos não podemos usar os instrumentos [de avaliação] a 100%, têm de se fazer adaptações». Na aula de História, os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico apenas progressivamente começam a ser olhados para lá de sujeitos que são só capazes de memorizar um rol de informações factuais a depois regurgitar numa qualquer prestação de provas. A avaliação ainda é sinónimo de classificação e, como tal, a avaliação sumativa, aquela que quantifica, num número final, o aproveitamento de cada estudante, sobretudo determinado pelo resultado obtido naquele principal instrumento avaliativo que é o teste escrito, ganha destaque quando comparada com a avaliação diagnóstica ou a formativa.

Nem todos os alunos evidenciarão dispor dos saberes históricos previamente delineados para um determinado ano de escolaridade, nem todos os alunos vão prosseguir para o nível de ensino subsequente, nem todos os alunos terão uma experiência educativa convencional. E isso parece ser o cerne do que havia de ser, sobretudo, um percurso. Ainda assim, órgãos de gestão e docentes falam hoje, e cada vez mais, da importância da avaliação contínua, mediadora e, às vezes, formativa. A mesma realiza-se em contexto de sala de aula, é um facto, mas talvez precise de ser ainda mais considerada. Porque nos processos interativos e dialógicos que acontecem todos os dias, entre professores e alunos, nesta regulação constante das práticas de ensino e de aprendizagem, percebem-se conhecimentos substantivos adquiridos, mas também competências históricas desenvolvidas, mobilizadas no entendimento do ontem, na explicação do presente e, porventura, na prospeção do futuro.

Tal como tão bem resume a professora Patrícia, tem de ser «o dia a dia, a construção». A avaliação em contexto de sala de aula, nomeadamente na disciplina de História e Geografia de Portugal, não pode cingir-se, então, a um ou dois momentos, um ou dois instrumentos, uma ou duas técnicas. A avaliação, porque se quer que permita entender os processos de maturação dos alunos e que favoreça a adaptação de estratégias pedagógicas a idiosincrasias distintas<sup>681</sup>, terá de ser mais do que isso. Terá de ser, efetivamente, um processo contínuo, sistemático, regulador, assente numa intervenção pedagógica fundamentada. A professora

---

<sup>681</sup> DIOGO, 2010.

Patrícia diz que, em resultado do tempo de serviço que já conta, tem procurado adotar aquela perspectiva, ainda que o faça não de uma forma totalmente desprendida, mas além dos tradicionais instrumentos de avaliação institucional de aplicação exigida:

*estou a começar a ser cada vez mais flexível [...] a valorizar as pequenas conquistas, a iniciativa do aluno, aquilo que ele traz para a sala de aula [...] e mostrar aos alunos que tem de haver esforço e trabalho.*

### 5.1.5. Crise e reconstrução da identidade profissional dos professores

A identidade profissional docente pode ser entendida como um processo de construção individual e coletiva<sup>682</sup>, dinâmico e contínuo, desenhado sob a forma de um amálgama que se faz de uma história de vida pessoal, de um particular contexto socio-histórico e profissional, de uma cultura institucional específica, de uma informação social inerente às circunstâncias. Este fenómeno relacional assume-se como um elemento central no processo de ser-se professor<sup>683</sup>, ao proporcionar uma referência para os docentes constituírem as suas ideias sobre como ser, como agir, como compreender a sua profissão e o seu lugar assumido na sociedade.

Aquela identidade não será, pois, estável, unitária ou fixa, mas antes assumir-se-á como descontínua, fragmentada e sempre sujeita à transformação. Porventura, porque como afirmou Sloan, «las identidades profesionales configuran un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales»<sup>684</sup>.

Também por isso:

*there is evidence that the changes in the internal and external circumstances of the school create conditions of extreme uncertainty and identity crisis within what, historically, has been a stable profession for many teachers*<sup>685</sup>.

Testemunhos de uma realidade que é presente, nas entrevistas dos docentes participantes nesta investigação puderam ler-se palavras como «frustração», «pressões», «desrespeito», «burocracia», «falta de tempo».

De facto, hoje, num quadro mais amplo de transformações sociais, culturais, familiares, escolares, curriculares, talvez uma crise da modernidade, é possível enunciar também uma crise dos princípios modernos que davam sentido ao sistema escolar e, conseqüentemente, do saber, da aprendizagem e da identidade docente<sup>686</sup>. Porventura é este o resultado da tensão latente entre o professor ideal e o professor real ou entre aquilo que se espera que o mesmo seja

---

<sup>682</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2006; DAY, 2004; VAILLANT, 2010.

<sup>683</sup> FLORES, 2012, 2015.

<sup>684</sup> SLOAN, 2006 *apud* MARCELO GARCIA, 2011: 19.

<sup>685</sup> DAY, ELLIOT, KINGTON, 2005.

<sup>686</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2006; LOPES, 2007, 2009; MARCELO GARCIA, 2011.

e faça e o que realmente ele pode fazer<sup>687</sup>. E, portanto, a professora Patrícia mostra-se «bastante insatisfeita pela forma, pelo sistema, pelo Ministério, pelas condicionantes cada vez mais negativas», enquanto a professora Rita afirma, sem dúvidas notórias, que «por gostar de ser professora é que ainda est[á] no ensino».

E tal crise identitária reflete-se, se não de qualquer outra forma: a) na postura alienada e quase sem personalidade dos professores que precisam constantemente de se adaptar a novas exigências laborais, bem distantes dos seus sentimentos e necessidades reais — «se pudesse, hoje, deixava de ser professora» (professora Patrícia); b) numa autoimagem de um «eu» profissional sem legitimidade social e de prestígio perdido junto dos pais, superiores hierárquicos, opinião pública — «socialmente, a profissão não está bem-vista, o professor não faz nada, tem muitas férias, não trabalha» (professora Leonor); c) num sentimento de vulnerabilidade pelas medidas políticas e administrativas, pelas relações profissionais na escola, pelas limitações à eficácia docente ou pela falta de uma carreira estável — «se eu tivesse mais tempo para trabalhar com os alunos em aula, provavelmente melhoraria a minha qualidade como professora» (professora Pilar) ou «já devia estar no topo da carreira e estou a meio, cada vez trabalho mais e ganho menos» (professora Patrícia); d) no reconhecimento de um sistema que se mantém centralizado, uniforme, burocratizado e que se traduz em inúmeras tarefas alheias ao trabalho pedagógico ou em prescrições curriculares universais desajustadas a realidades contextuais complexas — «há um excesso de burocracia que pouco tem que ver com o nosso dia a dia com os alunos» (professora Rita) ou «a História não se encontra desvalorizada por professores ou alunos, mas pelas condicionantes de horário, um programa muito extenso e pouco tempo letivo» (professora Pilar).

Em suma, retrata-se num sentimento real de mal-estar que belisca ilusões ou compromissos e que se evidencia em intenções ou atitudes. Diz-se a professora Patrícia, pois, «muito frustrada» e, segundo a professora Leonor, é cada vez mais necessário «voltar a dar autoridade ao professor e repor a sua dignidade».

No entanto, sublinha a mesma professora Patrícia, «claro que não passo isto para os alunos, até porque continuo a ter paixão pelos meus alunos». Porque os docentes mantêm, como principais fontes de satisfação, as práticas na sala de aula acontecidas, o interesse e motivação dos alunos, a sua implicação na aprendizagem e o crescimento de cada um, sendo, portanto, essencial investir em dinâmicas que permitam a reconfiguração do «eu» profissional docente e a reafirmação da sua valoração social. Perante novas formas de vida docente, entendidas para lá de uma lógica de prescrição, subordinação ou transmissão<sup>688</sup>, os professores poderão reproduzir, representar e recriar as próprias histórias de vida profissional. Vivenciando, assim, uma nova profissionalidade, diferente e consonante com as suas expectativas, sem que se desvirtue o seu principal compromisso moral, o de assegurar o direito de todos

<sup>687</sup> VAILLANT, 2010.

<sup>688</sup> LOPES, 2008.

a aprenderem. Desta forma, a par da professora Ana ou do professor Paulo, outros docentes poderão afirmar, convictamente, «sinto-me completamente satisfeito [com a profissão]».

Uma política de reconstrução identitária<sup>689</sup> implicará, então, uma aposta na formação profissional que reabilite saberes e os reconceptualize face a culturas escolares a transformar; uma reconversão de um ultrapassado contexto organizativo burocrático; uma afirmação da escola, espaço de análise, discussão e reflexão conjunta sobre o que deve manter-se e o que precisa ser alterado, como base do desenvolvimento profissional; professores que, também por via de estruturas de relação profissional, constituam uma comunidade comprometida com a reconstrução social e cultural do seu trabalho e da escola; uma atuação concertada, comum aos espaços públicos e à educação<sup>690</sup>, que dissipe fronteiras entre a escola e a sociedade, pois cada vez mais os desafios e responsabilidades docentes ultrapassam as quatro paredes da sala de aula.

De facto, uma intervenção dirigida à construção de novos significados para dimensões nucleares da ação dos professores tem de acontecer no sentido da transformação de lógicas escolares consistentes. De acordo com a perspetiva do professor Paulo, por exemplo, deverá investir-se na colaboração e cooperação entre professores de diferentes disciplinas e, até, na articulação de conteúdos e estratégias que facilitem a construção das aprendizagens («Eu adoraria trabalhar com um colega de Ciências na sala de aula, apesar de ser professor de História»), sublinhando a professora Patrícia que «o trabalho colaborativo [...] ajuda a aquietar as frustrações que podem surgir». Ou deverá tomar-se o conhecimento na sua essencialidade, e não como mais um instrumento para a formação, e considerar-se mais do que a transmissão de saberes a adquirir pelos alunos, contemplando as suas consequências e impactos sociais, isto é, a aplicabilidade prática e quotidiana dos conhecimentos académicos alcançados.

O professor Paulo afirma, de forma direta, que «com tudo aquilo que faço estou a deixar marcas que vão ter repercussão no futuro», numa perspetiva que se aproxima daquelas outras que consideram o professor como mais do que um burocrata, um executor e cumpridor de prescrições pensadas e definidas por outros. Até porque, e no que concerne à História, diz também aquele professor que a mesma «não tem de ter sempre aquele pendor clássico, tem de acompanhar a evolução dos tempos a nível de estratégias, recursos, temas».

Neste cenário, assumirá o docente um papel mais ativo nas decisões quotidianas tomadas na sala de aula, relacionadas com a mediação entre o conhecimento e o aluno, com a organização de situações de aprendizagem, com a natureza do saber que ensina. E, desta forma, a professora Patrícia poderá deixar de ver apenas um ensino redutor, de memorização, balizado pelo exame; este último que, para a professora Pilar, «limita muito e aterroiza as pessoas».

---

<sup>689</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012; LOPES, 2009; NÓVOA, 2007, 2008.

<sup>690</sup> NÓVOA, 2017.

Diz a professora Pilar que ser professor «não é só chegar, abrir o livro e fazer qualquer coisa». É, pelo contrário, «uma profissão que cada vez exige mais de nós». Porventura, para se reverter aquela que é, pela crueza das palavras da professora Leonor, «uma fantochada do princípio ao fim», será necessário contrariar uma instituída ideia de naturalização da docência e substituí-la por um reconhecimento, também social, de que a mesma se faz de um conjunto vasto e complexo de saberes próprios da profissão<sup>691</sup>.

E o reforço do estatuto da profissionalidade docente seria manifestado pelos decisores responsáveis a nível nacional quando, de facto, se reconhecesse o desenvolvimento curricular como processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo perante cada situação, como função específica do docente. Para o professor Paulo «deveria haver uma maior atualização e direção de futuro para o ensino», que olhasse mais os professores e os alunos, porque como tão bem resume a professora Patrícia, «trabalhar para o aluno [...] continua a ser o *leitmotiv* desta professora». E, provavelmente, de todos os outros.

Já na segunda década do século XXI, uma «nova» escola, feita de uma nova organização curricular, de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, de novas decisões e relações, precisa de se afirmar no seio de uma civilização que assenta no conhecimento, na tecnologia, na diversidade, na rapidez e no efémero. Os estilos de aprendizagem são diversos e a diferenciação pedagógica inevitável, as habilidades intelectuais fazem sentido quando trabalhadas por cada um, o pensamento crítico, se potenciado, favorece uma intervenção responsável enquanto cidadãos do mundo.

Na verdade, o professor Paulo chama a atenção para esse facto quando afirma que «o mundo mudou e nós continuamos com o mesmo tipo de educação», reforçando ainda a ideia de que «temos que mudar a literacia que queremos para as nossas crianças». Talvez faça sentido, pois, retomar as palavras recentes de José Pacheco, quando o mesmo sublinha que:

*Portugal tem tudo aquilo que precisa. E esse desiderato será alcançado quando as escolas deixarem de estar cativas de um modelo educacional obsoleto e de uma gestão burocratizada, na qual os critérios de natureza administrativa se sobrepõem aos critérios de natureza pedagógica*<sup>692</sup>.

Depois, assim como a professora Ana, mais uns quantos docentes sentir-se-ão capazes de afirmar com certeza que «todos os dias entro numa sala de aula como se fosse a primeira. Com um gosto imenso». Sem frustrações, sem dúvidas, sem inquietações.

E palavras como «estabilidade», «satisfação», «paixão», «futuro», decerto, poder-se-ão multiplicar nos discursos dos professores, em detrimento das outras antes aludidas, fazendo desaparecer aquele «sinto-me, às vezes, impotente» da voz de todos os que ainda hoje se vão identificando com as palavras da professora Patrícia.

<sup>691</sup> DUARTE, 2016.

<sup>692</sup> PACHECO, 2017.

## 5.2. OS PROFESSORES NA SALA DE AULA: RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

### 5.2.1. Olhando para dentro das (salas de) aulas

Depois do que os professores haviam dito sobre as suas aulas de História na entrevista concretizada, a observação de algumas dessas classes surgiu como uma potenciadora extensão daquela anterior exploração e, também assim, como uma técnica viável para a maximização das oportunidades de se alcançarem conclusões mais amplas<sup>693</sup> sobre as práticas atuais de ensino da História de Portugal.

Não raras vezes, por via do diálogo interativo, os docentes tendem a apresentar versões idealizadas da prática<sup>694</sup> e a não darem conta das reais interações acontecidas na sala de aula. A observação assumiu-se, deste modo, como um mais útil processo para o estudo das intenções e ações de ensino adotadas pelos seis docentes, permitindo entender a complexidade de cada realidade contextual, assim como perceber a inter-relação existente entre as crenças de cada sujeito e as atuações realmente concretizadas.

Antes de se interpretarem, e conceptualizarem, as práticas acontecidas em cada sala de aula observada, começamos com uma breve visita por cada uma delas. Vagueamos, portanto, entre o ensino público e o privado, entre o 5.º e 6.º anos de escolaridade, entre a ação de cinco mulheres e um homem, entre a manhã e a tarde, entre aulas de 50 minutos e outras de hora e meia, entre a História que se quer ensinar e a História que é aprendida, entre o que os professores fazem e o que os alunos dizem ou entre o que os alunos fazem e os professores dizem.

Nesta investigação, como haviam dito Husbands, Kitson e Pendry a propósito de um seu estudo, «we move from the professional and research contexts in which history teaching is conventionally practiced to a study of the practice itself»<sup>695</sup>.

#### *Aula da professora Ana*

São 8h30 e, num colégio no centro do Porto, os alunos da professora Ana entram naquela que é a sua sala para mais uma aula de História e Geografia de Portugal, sentando-se cada um na sua carteira de entre as várias que se encontram dispostas em filas e colunas. A leitura da oração é obrigatória, mesmo antes do registo do sumário no quadro, nesta escola católica. Em voz alta, por um aluno, à qual ainda se segue um «Pai Nosso». Depois, inicia-se a aula de História propriamente dita. Se hoje é dia 14, o aluno n.º 14 dirige-se ao quadro para escrever o sumário que a professora entretanto dita. Logo a seguir, também um estudante selecionado pela professora já se encontra com o giz em punho para corrigir o trabalho para casa no quadro preto. À sua resposta, a professora Ana faz ajustes ou acréscimos, ao mesmo tempo

---

<sup>693</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

<sup>694</sup> VANSLEDRIGHT, 2009.

<sup>695</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003: 38.

que assinala quem cumpriu, ou não, a tarefa. Avança-se depois, a bom ritmo, para o estudo dos conteúdos definidos para a aula: a ditadura salazarista. E após um preâmbulo exposto pela docente, são os alunos que têm a palavra, quando a mesma recolhe as suas ideias prévias sobre aquilo que distingue uma «ditadura» de uma «democracia». À vez, consoante se lembram desta ou daquela característica diferenciadora, os alunos vão também eles fazendo aquela aula. Fala-se de «só deveres» numa ditadura e de «liberdade de expressão» numa democracia, de um regime de «opressão» e de outro que «respeita o povo». E a professora esquematiza as palavras dos estudantes no quadro, que os mesmos copiam sem demora para o caderno diário. Entretanto, o manual escolar é chamado a intervir, pois a professora Ana sugere a leitura silenciosa do documento 1 da página onde começa o subdomínio «O Estado Novo». E uns breves minutos depois, as questões de exploração orais, lembradas pela docente, são lançadas aos alunos: *Como chegou Salazar ao poder?; O que decidiu de imediato?; O que significa a primeira frase?* Um aluno responde, outro acrescenta, a professora completa, explicita um significado e outro conceito. Para, logo em seguida, orientar o olhar dos alunos para uma fonte iconográfica. Agora, o documento 2 e um Portugal ligado às máquinas. Desta vez, os alunos devem, também recorrendo ao texto de autor, escrever duas ou três linhas, no seu caderno, sobre aquela imagem. A professora circula pela sala, chama a atenção num lugar, sugere um acréscimo numa resposta, desafia um aluno noutra carteira. Uns minutos depois, dialoga com a turma sobre a imagem. E, em jeito de conclusão, sintetiza os conteúdos estudados na aula. Porque os 50 minutos já quase se esgotaram e ainda é preciso assinalar duas questões do manual como trabalho para casa e relembrar o trabalho de pesquisa em desenvolvimento. Junto de familiares que tenham vivido durante o Estado Novo, experienciado os perigos da Guerra Colonial ou lutando pela Revolução do 25 de Abril, os alunos devem recolher estórias, opiniões, memórias. E, desta forma, entendem que os testemunhos vivos também são fontes de História.

### ***Aula da professora Leonor***

Em Gondomar, numa escola pública, a aula de História e Geografia de Portugal do 6.º ano da professora Leonor começa sempre às 12h30. Sempre na mesma sala, os alunos entram depois da professora e ocupam todos os lugares disponíveis nas carteiras dispostas umas atrás das outras. São 30, no total, e não havia carteira para ninguém mais. Lá na sua secretária, na frente da sala, a docente liga o computador, abre a sua caderneta e permite que um dos alunos, no meio de inúmeros pedidos, escreva o sumário no quadro branco. Com a ajuda dos estudantes, a professora Leonor procura situar-se na matéria e dita duas ou três frases que ganham forma pela mão do aluno escolhido. Os restantes copiam-nas para o caderno diário, entretanto aberto na página do dia. Nesta turma ainda se estuda o final da monarquia portuguesa, já no século XX e o princípio de uma república, primeira e de curta duração. Sobre esse conteúdo se fez o trabalho para casa: duas questões do manual escolar, que agora um e outro estudante selecionados pela professora corrigem em voz alta. Por entre o rebuliço das conversas paralelas, do

abre e fecha dos cadernos e livros, a professora tenta ouvir a leitura, corrige o português menos perceptível, acrescenta a informação histórica em falta. Talvez os outros alunos tenham conseguido verificar o seu trabalho. E se, de facto, o fizeram, facultam tal indicação, um por um, para um apontamento na caderneta da docente. Porque a avaliação é contínua. Após estes breves minutos, a professora Leonor inicia o seu quase monólogo para a exposição dos conteúdos definidos para a aula. Sem planificações prévias, antes de acordo com a sequência proposta pelo manual escolar. Não o abre, porém, e vai falando sobre o mapa cor-de-rosa, o 31 de Janeiro de 1891, no Porto, o Regicídio ou as medidas iniciais da 1.ª República. No quadro branco aponta tais conhecimentos substantivos, às vezes em forma de esquema, que os alunos copiam para o caderno. As causas e as consequências de um acontecimento ou a relevância histórica de outro são identificadas pela professora Leonor e a própria enuncia esta ou aquela conclusão, enquanto os alunos escrevem, parecem não identificar uma letra menos clara ou questionam a página na qual devem abrir o manual. A docente, depois de afirmar que «tudo o que eu digo está no livro», sugere, pois, a abertura do mesmo. E aí encontra um documento escrito, cuja leitura e análise solicita a um qualquer aluno. E este tenta... lê lentamente, diz o que entendeu e a professora sistematiza a informação. Na mesma página, uma imagem do Terreiro do Paço, em 1908, e um outro aluno questionado sobre a mesma. Aquilo que vê é aquilo que enuncia, por entre a agitação dos colegas que se começa a instalar. Mas a professora Leonor sabe «quando dar o pau ou o pão» e, como tal, logo o silêncio se restabelece. E a exposição prossegue, num tempo que começa a esgotar-se. Quase 50 minutos depois, assinala-se o trabalho para casa a realizar para a próxima aula: dois exercícios do caderno de atividades. Ouve-se o toque da campainha e não houve tempo para que se referisse, nesta aula de História, o ato eleitoral para a Presidência da República acontecido no dia anterior. Porventura, porque há um currículo prescrito a cumprir.

### ***Aula da professora Pilar***

Na aula da professora Pilar, numa instituição privada do concelho da Maia, «a História é para ser vista como um filme, ou não vale a pena». E são os alunos que o dizem! Às 14h35, a turma do 6.º ano já está à porta da sala de aula à espera da professora que, em passo acelerado, logo chega. Entre uma cadeira que ainda arrasta, no meio de várias que estão junto das mesas dispostas em filas e colunas, uma conversa que vai terminando, um caderno que se abre, a docente liga o computador e dita o sumário da aula a ser escrito no caderno diário de cada estudante. Em semana de muitos testes, não houve trabalho para casa de História ou, por outras palavras, o resumo da aula anterior redigido em meia dúzia de linhas, por cada um (e depois lido pela professora). Assim, com o *PowerPoint* didático já preparado para a projeção, a docente recorda os conteúdos estudados na lição anterior, com os contributos de diferentes alunos. Logo depois, a atenção de todos centra-se na linha cronológica projetada, para que alguém localize a data do mapa cor-de-rosa. Também aqui se estudam os últimos anos da monarquia portuguesa. Segue-se a caricatura de um monarca, um documento escrito agora sobre a revolta de

1891, um vídeo animado sobre o Regicídio de 1908. E em relação a todos estes, a professora questiona os alunos e questiona outra vez, ouve as suas respostas, orienta o olhar para os conteúdos históricos essenciais. Ao mesmo tempo, no diálogo estabelecido com os estudantes, que vão intervindo quando interpelados ou de forma espontânea, a professora associa um esquema por si previamente esboçado, mas que parece emergir daquelas intervenções partilhadas. O seu registo acontece no quadro de giz e é copiado, pelos estudantes, para o caderno diário. Ainda que a professora Pilar sugira, uma e outra vez, a importância «de saberem», os alunos, a data da implantação da República ou o nome do primeiro presidente da República eleito, também insiste para que aqueles associem a queda da monarquia à crise económica e social do país e que entendam a revolta de 31 de janeiro de 1891 como uma consequência do ultimato britânico do ano anterior. E as relações da História passada com o presente século XXI vão surgindo, uma após outra, ou pela voz da docente, que relembra a mais famosa chanceler da atualidade europeia, ou por iniciativa de um qualquer aluno que alude ao desemprego que é, hoje, também, um flagelo social ou aos comícios políticos noticiados em tempos próximos, porque, no fim de semana anterior, havia acontecido um ato eleitoral nacional para a Presidência da República. E, afinal, foi o professor Marcelo Rebelo de Sousa que venceu e, agora, é presidente da República, como também foi Manuel de Arriaga, no longínquo ano de 1910. Na aula que já se aproxima do termo, volta a ganhar destaque o *PowerPoint* didático, do qual se faz ouvir uma animação alusiva aos primeiros momentos da implantação da República a 5 de outubro de 1910. Mas, rapidamente, a voz dos alunos junta-se ao som anterior, porque os acordes são os do hino nacional e todos o querem cantar. A professora Pilar sorri e assente à cantoria.

### ***Aula da professora Patrícia***

Já por volta das 10h20, na cidade de Vila Nova de Gaia, iniciara-se a aula do 5.º ano da professora Patrícia. Durante os 50 minutos que se seguiram, o tempo pareceu correr, não houve tempo a perder e, por isso, os alunos logo se sentaram nos seus lugares nas carteiras dispostas numa organização mais tradicional. Estuda-se, neste momento, a formação do Condado Portucalense, que fora já assunto do trabalho para casa, agora verificado e corrigido. A leitura em voz alta por parte de um aluno é suficiente para que, depois, a professora Patrícia projete um modelo de resposta correta. E os alunos acompanham a explicação da docente, pegam na borracha, acrescentam uma palavra, uma data no friso cronológico ou uma cor no atlas. A questão de aula é lançada e, a partir de então, a aula desenrola-se numa sucessão de recursos, de intervenções, de nomes e datas, de perguntas e respostas. Do *PowerPoint* didático da autoria da professora surge, em grande plano, um mapa da Península Ibérica, para o qual aquela docente orienta o olhar dos alunos; depois, no manual escolar, há um documento escrito que um aluno lê, em voz alta, numa leitura interrompida por uma outra voz que solicita o sublinhado no local da batalha ou na data da conquista; depois começa a ganhar forma, no quadro branco, um esquema que distingue «condado» de «reino» e que a professora utiliza

para explicitar tais conceitos, sempre contando com os contributos dos alunos; depois, há o texto de autor, novamente no manual escolar, que clarifica os limites do Condado Portucale, que um outro estudante lê e ao qual a professora ainda associa a observação de uma imagem, desta vez projetada. A professora Patrícia explica e fala mais alto, gesticula, anda para a frente e para trás, chama a atenção num tom mais baixo, interpela os alunos uma e outra vez. Os alunos, estes, leem, respondem, observam, apontam, escrevem e sublinham. A atividade de uns e de outros parece ininterrupta. E os olhos dos alunos vão seguindo o ritmo da professora, de um recurso para outro, aqui ou além, ao mesmo tempo que escutam «não se esqueçam que isto é uma sequência na linha do tempo», talvez sem tomarem toda a atenção a tais palavras. Ainda há tempo, todavia, para que individualmente cada aluno concretize um exercício indicado no atlas de aula. Partilham-se lápis de cor, folheiam-se as páginas do caderno e do manual, enquanto a professora, pela sala, atende às solicitações dos alunos. A resposta à questão de aula, questão que, entretanto, parece ter sido esquecida entre tantas e tantas atividades, surge já nos minutos finais, previamente elaborada pela professora e projetada para que os alunos a possam copiar para o caderno. Porque no 5.º ano de escolaridade, aqueles estudantes «têm de ser ajudados, [...] sozinhos não conseguem». Progressivamente, alcançarão tal competência, a professora Patrícia tem a certeza! Até lá, e porque mais uma aula de História se aproxima do minuto final, é necessário relembrar o trabalho para casa que já havia sido apresentado, juntamente com o sumário, no início daqueles terminados 50 minutos de aula.

### ***Aula da professora Rita***

A aula de História e Geografia de Portugal da professora Rita, numa escola pública em Vila Nova de Gaia, também começa às 8h30. Logo após o toque de entrada, os alunos daquela turma do 6.º ano estão já preparados para «ir à descoberta do conhecimento», expressão que a docente utiliza nos seus *PowerPoint* didáticos. Quase como uma motivação para a aprendizagem da História. Em todas as aulas, aqueles alunos ocupam uma carteira diferente, numa rotação definida em Conselho de Turma e devidamente assumida pelos jovens estudantes. Já sentados no seu lugar, pousam o manual em cima da mesa, abrem o caderno diário na página certa e começam a abrir a lição entretanto projetada pela professora. Esta vai anotando as presenças, questionando sobre o trabalho para casa, deambulando pela sala de aula. Nas aulas de 90 minutos, de imediato se faz a correção de tal trabalho, pela voz de um e outro aluno que leem as respostas escritas e pela intervenção da docente que elogia o bom desempenho ou contribui com uma correção necessária. E, se assim notar importante, retoma a síntese da aula anterior: tópico por tópico projetados, lidos e explicitados brevemente. Se a aula tem a duração de somente 45 minutos, a professora Rita avança a bom ritmo para os conteúdos a estudar naquela classe. E os alunos acompanham-na, entusiasmados. Também nesta turma se estuda a ditadura salazarista, mas aqui a partir de uma questão motivadora que surge projetada no quadro, integrada no *PowerPoint* didático criado pela professora, e que os estudantes copiam para o seu caderno ao som da leitura em voz alta: *Será que numa ditadura as pessoas têm*

*liberdade para escolher os seus governantes?* E este é o ponto de partida para as atividades que se seguem. Em grande grupo, interpreta-se uma imagem alusiva à União Nacional, explora-se um documento escrito sobre a Constituição de 1933, ouve-se uma animação alusiva aos riscos da censura ou às torturas da PIDE. E são os alunos que o fazem, porque há sempre um dedo no ar ou uma voz pronta a intervir, que a professora permite e incentiva. A projeção de há pouco ganha, agora, a forma de um quase jogo de palavras: *O que é para ti uma ditadura? — Um regime político ou um sistema económico?; O que é para ti a censura? — Liberdade de expressão ou controlo da liberdade de opinião?* São os alunos que tomam as opções, um ou outro questionado pela professora, esta (des)constrói os conceitos que eles vão construindo e as principais ideias registam-se no caderno diário. No final, emerge, quase sem querer, aquilo que pode ser uma resposta à questão motivadora inicial. Depois, o tempo da aula ainda permite a análise de uma cronologia sobre a ascensão de Salazar ao poder ou para o surgimento daquela figura histórica na sala de aula pelas palavras biográficas proferidas por um aluno. E os apontamentos expositivos da professora Rita permitem, ainda, que os estudantes conheçam mais sobre o ditador português. Quando o relógio se aproxima dos minutos finais, é tempo de projetar, tópico por tópico, a síntese da aula e assim escrever o sumário. E as palavras da professora Rita ganham forma desenhada nos cadernos dos seus alunos. E porque tem mesmo de ser, o trabalho para casa também é apontado, seja um exercício do manual escolar ou um trabalho mais autónomo e criativo lembrado pela docente. Na próxima aula, os alunos continuarão «à descoberta do conhecimento».

### ***Aula do professor Paulo***

Pela mesma hora, numa instituição de ensino particular, mas, neste caso, em Matosinhos, iniciou o professor Paulo a sua aula de História e Geografia de Portugal com uma turma do 5.º ano. Dez minutos são suficientes para os alunos se acomodarem nos seus lugares, que podem variar entre a forma tradicional, os pequenos grupos ou a disposição em L, conforme decisão do Conselho de Turma. Entretanto, o professor já começara a escrever, no quadro branco, a lição do dia e as questões de partida que motivarão o trabalho da próxima hora e meia. Os alunos apontam-no no caderno diário, sem necessidade de qualquer indicação prévia, pois esta rotina está assim interiorizada. Segue-se a correção do trabalho para casa. O professor senta-se na sua secretária e chama um aluno que, já bem desperto, mostra as folhas do caderno onde redigiu as respostas solicitadas. Após a verificação, a resposta é escrita no quadro, e lida pelo aluno, para que todos os colegas possam confirmar o seu próprio trabalho, autonomamente e sem que o professor precise de vaguear pelos lugares. Começa a soar, na sala de aula, uma música de acordes árabes. A atenção vai se concentrando naquela sonoridade, surgindo o momento oportuno para o professor fazer a leitura da primeira questão de partida daquela aula: *Quais as principais características da religião islâmica?* E, doravante, inicia-se a exploração do conteúdo planificado para a aula de História: primeiro, num diálogo entre docente e estudantes, para que aqueles últimos possam identificar as diferenças que reconhecem entre «árabe»

e «muçulmano» e, já após este levantamento de ideias tácitas, pela voz dos alunos que vão nomeando as imagens projetadas e que retratam o Alcorão ou Maomé e, até, um mapa da dispersão atual do islamismo no mundo. Os estudantes intervêm, oralmente, com as suas ideias e comentários, pois sabem que as muçulmanas usam véu, que os direitos são diferentes entre homens e mulheres, que na Arábia há árabes. O professor Paulo ouve, reforça positivamente os conhecimentos acertados, corrige lapsos, sistematiza os saberes partilhados. E porque aqueles alunos ainda estão no início do 2.º Ciclo, a resposta à questão de partida é apresentada pelo docente e copiada para o caderno diário. Após dez minutos de pausa, retorna-se à sala de aula, porque 90 minutos não se podem fazer de trabalho ininterrupto. Regressados cada um à sua carteira, o professor recorda a segunda questão de partida, que nunca saiu do quadro, e faculta as indicações para a próxima tarefa: trabalho de pares, 10 minutos, ler o documento escrito presente no manual e responder às duas questões de exploração. Os alunos cumprem de imediato a proposta, começando por uma leitura silenciosa e, depois, trocando impressões com o parceiro; rabiscam as respostas, apagam, acrescentam e, no fim do tempo, apresentam-nas ao professor, que antes já circulara por toda a sala facultando orientações individualizadas. Mais dois minutos para as correções e chegou a hora da partilha em grande grupo. Lê-se uma e outra resposta, o docente explicita um ou outro aspeto, volta a olhar-se para o manual, desta vez para um mapa sobre a presença islâmica no sítio onde hoje é Portugal e, ainda, para a cronologia respetiva. Por fim, a resposta final à segunda questão de partida — *Como aconteceu a ocupação islâmica da Península Ibérica?* — é projetada, lida pelo professor Paulo e copiada pelos seus alunos. E assim a aula vai caminhando para o final. No entanto, ainda há tempo para a marcação do trabalho para casa, um exercício no atlas de aula que os alunos prontamente anotam na sua agenda escolar, e para o registo escrito do sumário, uma estratégia que aquele docente adotou para sistematizar os conteúdos estudados em cada aula.

O deambular por aquelas seis aulas não aconteceu, de facto, de modo aleatório e pressupôs uma atenção particular, centrada em aspetos específicos da sua forma e concretização. Assim, as variáveis consideradas no processo de observação de cada aula de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico foram: organização dos espaços e tempos; conhecimentos históricos ensinados; papéis assumidos por professores e alunos; atividades de ensino concretizadas.

Dimensões essas que surgiram, então, plasmadas na meia dúzia de relatos anteriores, quase como se no interior das salas de aula estivéssemos, aquando de cada leitura. E que a seguir se percorrem, uma a uma, na análise interpretativa do observado em cada um daqueles distintos contextos.

### 5.2.1.1. Organização dos espaços e tempos da aula

Nos diferentes contextos observados, percebeu-se a existência de uma espécie de cultura de sala de aula instituída, natural, e reconhecida pelos intervenientes no processo de ensino

e de aprendizagem. Com inevitáveis, e justificadas, diferenças entre si, essas rotinas implantadas favorecem, pois, aquilo que o professor Paulo enunciara como «gestão do tempo». Naquelas seis salas de aula, e tal como também já se demonstrou em diferentes estudos internacionais<sup>696</sup>, não deixa de haver uma preocupação constante do docente com o rendimento académico dos seus alunos, com a gestão de um tempo curto para um currículo prescrito a cumprir, com a importância da manutenção da ordem na sala de aula, normalmente conseguida pelas rotinas ordeiras e previsíveis. E uma exposição que o podia ser tantas vezes torna-se menos vezes participada, porque, como já havia lamentado a professora Pilar, «muitas vezes nós temos de ser mais expositivos, porque não temos tempo». Numa opinião visível nas diferentes situações observadas, partilhada por todos os colegas entrevistados, e denunciadora de que, ainda na atualidade educativa, a ordem reguladora se sobrepõe à ordem instrutiva<sup>697</sup>.

Centrando a atenção nos espaços físicos que são as salas de aulas, e visto que é aí que aquelas interações verbais acontecem ou as questões da disciplina são vivenciadas, olhou-se, ainda, para a disposição das carteiras nos ambientes em análise. E para a sua eventual variação, de lição para lição ou de acordo com os tipos de trabalho propostos no decorrer de uma só aula.

A tradicional forma de organização do espaço em filas e colunas, presente em todos os contextos, beneficia, e até incentiva, as situações de aprendizagem em que os estudantes precisam de concentrar a sua atenção na figura de autoridade que surge lá na frente, o professor, e na informação escrita ou projetada no quadro. E se na sala da turma da professora Rita, os alunos, em todas as aulas, vão mudando de lugar, numa sequência definida pelos docentes das diferentes disciplinas, no entanto mantendo-se sempre a mesma distribuição das carteiras em filas e colunas, na sala do professor Paulo, aquela presença não é única e a disposição dos alunos vai sofrendo alterações mediante as decisões do Conselho de Turma. Como tal, se nas primeiras observações, o espaço se organizava da forma tradicional, logo depois surgiu a disposição das carteiras em asa e num grupo de quatro, portanto, numa organização mais flexível e favorável à alternância entre a aula de instrução direta e a aula de aprendizagem cooperativa. Neste contexto, por isso, o trabalho com as fontes históricas algumas vezes foi feito pelos pequenos grupos, o que em nada comprometeu os objetivos de aprendizagem subjacentes a cada tarefa. Desta forma, até, os estudantes beneficiaram da oportunidade de aprenderem a aceitar e a respeitar as diferenças de cada um e de aperfeiçoarem as suas competências comunicativas, ouvindo e manifestando opiniões. E faziam-no porque o professor Paulo também estimulava tal trabalho de equipa, exigindo a cada grupo uma só resposta, uma só análise interpretativa, face às questões colocadas.

Já no que concerne à organização dos tempos de cada aula de História, e ainda que todas aquelas decorressem com fluidez e naturalidade, foi possível detetar, em alguns casos,

<sup>696</sup> BARTON, LEVSTIK, 2003, 2004; MERCHÁN IGLESIAS, 2005; MIRALLES MARTÍNEZ, MARTÍNEZ VALCÁRCEL, 2008.

<sup>697</sup> MERCHÁN IGLESIAS, 2002a.

momentos marcadamente diferenciados, sobretudo no que diz respeito ao início e término das mesmas. A professora Ana assumira mesmo que «a estrutura [da aula] é, desde há uns anos, muito semelhante» e, de facto, constatou-se que cada aula começa sempre com um aluno a escrever o sumário no quadro, ditado pela docente. O que também se passa nas classes da professora Leonor, permitindo que, desde os primeiros instantes, os estudantes se possam realmente concentrar no trabalho a desenvolver ao longo de todo o tempo da aula de História.

Por sua vez, as docentes Patrícia e Pilar optam por serem elas próprias a registarem a síntese dos ensinamentos do dia, no quadro ou numa projeção, de imediato escrita no caderno diário de cada um ou, por vezes, o ditado é também opção para aquela segunda professora. De alguma forma, para estas docentes, é assim que vão estruturando o pensamento dos estudantes face a cada desempenho diário na aula de História, para que aqueles não se desorientem no seio de tantos assuntos a serem aprendidos ou de tantas tarefas a cumprir. Já a professora Rita e o professor Paulo preferem que este momento aconteça somente no fim de cada aula, funcionando, deste modo, como uma revisão das aprendizagens ocasionadas, enquanto se percorrem os diferentes tópicos estudados.

Depois, uma e outra aula ganham os seus contornos, também de acordo com o perfil de cada professor. E se a professora Pilar opta por começar «com uma imagem do manual ou do *PowerPoint*», mas para que rapidamente os alunos assumam um papel interventivo, «vão vendo e [...] registando no quadro/caderno os conceitos», a professora Ana prefere apelar a um momento de concentração e escuta ativa dos alunos com uma introdução sua, em parte expositiva e à qual se associa «uma questão, uma imagem, um [excerto de] filme, um [excerto de] documentário, etc.».

De forma mais evidente, são os professores Patrícia, Rita e Paulo que parecem querer, já entrando numa outra fase da aula, definir um propósito mais claro e que motive o envolvimento dos alunos, pois é deste modo que, mais facilmente, eles entenderão o sentido e significado das aprendizagens a experimentar. Por isso, há questões orientadoras ou de partida, que são o mote que capta os alunos para a aula, porque aqueles têm de manifestar os seus eventuais conhecimentos prévios, o que pensam já saber, o que foram ouvindo aqui e ali. E é desde este momento, como afirmara previamente a professora Patrícia, que se começa «a valorizar as pequenas conquistas, a iniciativa do aluno, aquilo que traz para a sala de aula».

Os momentos fazem-se, posteriormente, de modo mais ou menos distinto entre contextos diferentes. O professor Paulo, estando os alunos do 2.º Ciclo numa fase ainda inicial de adaptação à pluridocência e ao trabalho distinto nas várias disciplinas, opta por uma maior diretividade e formalidade — escreve as tarefas no quadro e determina o tempo para a sua realização, sendo que aquelas mesmas tarefas se direcionam quase sempre para «o aprofundamento do domínio das competências da disciplina»; a professora Patrícia faz notar as suas incertezas e inquietações quanto ao trabalho a desenvolver, multiplicando-se as situações naquele momento de explicitação de conteúdos, porque a mesma gosta de utilizar a *Escola Virtual* ou os *PowerPoint*, mas também quer que os alunos usem as fontes e as explorem e que

respondam às questões; já a professora Leonor não deixa que se evidenciem, até ao fim da classe, diferentes momentos, porque, de forma inequívoca, é a própria que «pass[a] no quadro esquemas e mand[a] os alunos registarem». Aquela pouco maleável estrutura já definida acontece na sequência da sua perspetiva de que há, efetivamente, uma progressão das aprendizagens históricas dos alunos de forma linear e quase invariante.

Nas aulas da professora Rita e do professor Paulo, com maior evidência, notou-se um momento final de aula ou, por outras palavras, de revisão e síntese dos conteúdos de e sobre História estudados ao longo daquela. Tal momento apresentou-se, repetidamente, sob a forma de um contributo para que os estudantes possam alcançar o rigor no raciocínio, organizando intelectualmente o agora conhecido e estabelecendo um esquema de pensamento capaz de incluir os saberes históricos aprendidos.

**Tabela 28.** Organização dos espaços e tempos da aula por cada docente

Espaços e tempos	Professores					
	Ana	Leonor	Pilar	Patrícia	Rita	Paulo
Disposição fixa de mesas e cadeiras.	+	+	+	+	+/-	-
Promoção de variadas organizações do espaço para diferentes tipos de atividades.	-	-	-	-	-	+/-
Tempo para atividades iniciais.	+	+	+	+	+	+
Tempo para atividades de desenvolvimento de conteúdos.	+	+	+	+	+	+
Tempo para atividade final de síntese.	+/-	-	+/-	+/-	+	+
Tempo para verificar e/ou indicar trabalhos para casa.	+	+/-	+	+	+	+

Legenda: + significa que se verificou sempre; - significa que nunca se verificou; +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Num retrato alusivo a uma sequência que, de modo geral, pareceu repetir-se na maior parte das aulas dos diferentes docentes observadas, talvez se possa constatar a existência de uma aula-tipo em relação à distribuição dos seus tempos. Transversal aos distintos contextos: o ponto de partida tende a ser a apresentação do conteúdo a tratar; depois, corrigem-se os trabalhos para casa marcados na lição anterior; segue-se o desenvolvimento de sucessivas tarefas de aula, como as exposições do professor, a utilização do *Powerpoint*, a leitura do manual, a discussão a partir de variáveis fontes históricas ou as anotações no caderno diário; culminando com a síntese das aprendizagens realizadas e, ainda, com a indicação de novo trabalho para casa.

### 5.2.1.2. Conhecimentos históricos ensinados

Tal como fora já constatado em relação a outras investigações, e por outros autores<sup>698</sup>, os professores participantes neste estudo mostraram-se um pouco inibidos aquando da possibilidade de, durante a entrevista concretizada, definirem teoricamente as suas opções quotidianas em contexto de sala de aula. Porventura porque, como afirmou a professora Ana, «hoje em dia fala-se de muita coisa», mas, na realidade, o conhecimento que os docentes manuseiam sobre as especificidades das suas intervenções pedagógico-didáticas na classe de História é quase tácito, e sobretudo proveniente da experiência. Ao mesmo tempo, não parece existir tempo disponível para se pensar sobre aquelas conceções de ensino e de aprendizagem perfilhadas e razão de ser de atuações diárias.

Como afirma Martínez Valcárcel, «no podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos»<sup>699</sup>, porque não é real, de facto, um modelo de aula de História único, ótimo, seguro ou uma seleção mais correta e determinante de conteúdos históricos que permita o desenvolvimento das mais diversas competências por todos os alunos. Estudantes e docentes são diferentes, os contextos são diversificados e, por consequência, surge, como um dos principais desafios educativos do século XXI, o fazer do currículo oficial um conjunto de acontecimentos e atividades de ensino e de aprendizagem através dos quais se negociam significados.

Ainda que tenha começado por defender que, nas suas aulas, procura «desenvolver o gosto pela História» e assegurar que os estudantes «fiquem mais recetivos», a professora Leonor é, também, a docente que caracterizou essas aulas como sendo «normalmente expositivas». Aulas onde, de facto, se tornou clara a opção por uma História factual a ser ensinada, por um conhecimento aparentemente fechado e fragmentado, que quase parece não poder ser questionado, debatido ou ponderado. Por sua vez, a professora Ana, porventura pela sua formação inicial, mostra colocar uma tónica mais elevada na utilização das fontes históricas, ainda que os seus alunos já saibam que «a memorização [de alguns nomes e datas] não está fora». Para a professora Pilar, esse conhecimento substantivo é também valorizado, uma vez que existem datas consideradas incontornáveis, nomeadamente para a orientação temporal dos sujeitos, e, ainda de acordo com a professora Patrícia, a faixa etária em causa tende a exigir uma maior preocupação com «os factos históricos». Assim, os esquemas, com as datas dos acontecimentos prévios à implantação da 1.ª República portuguesa, elaborados ao longo da aula da professora Pilar, ou os nomes das batalhas e dos reis que a professora Patrícia pede para serem sublinhados, continuam a estar, aula após aula, presentes na sequência daquelas que são as suas opções selecionadas. Aquela ideia do factual, em alguns momentos privilegiado, não deixa de ser corroborada pelos docentes Paulo e Rita, mas neste último caso, já aquando da entrevista, salientado a professora que «a qualquer instante» uma aula pode ter de mudar «devido à heterogeneidade dos grupos [de alunos]».

<sup>698</sup> YILMAZ, 2008.

<sup>699</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCEL, 2004: 1.

A par destas opções mais tradicionais, as intervenções de outros docentes vinculam-se com maior evidência a enfoques inovadores e críticos: o professor Paulo procura fazer um desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos alunos, envolvendo-os na partilha de ideias sobre as especificidades dos conteúdos estudados; a professora Ana promove o trabalho com as fontes históricas; a professora Pilar valoriza ainda as fontes historiográficas, «para eles [estudantes] terem outro tipo de alargamento de conhecimento»; a professora Patrícia coloca questões que pretensamente obrigam os alunos a pensar sobre os factos e a relacioná-los; a professora Rita confere um papel preponderante aos alunos, quando eles encarnam figuras históricas vindas de uma outra qualquer época, para que, historicamente, se possa contextualizar o acontecido. Rumos de ação tomados, numa lógica mais interventiva, que vai aproximando os alunos dos procedimentos históricos e que faz da História mais do que uma transmissão mecânica e rotineira da narrativa do passado que aqueles estudantes devem ouvir e depois repetir, sem confrontarem perspetivas, esmiuçarem explicações ou fundamentarem juízos críticos.

**Tabela 29.** Dimensões do conhecimento histórico nas aulas de cada docente

Conhecimentos históricos	Professores					
	Ana	Leonor	Pilar	Patrícia	Rita	Paulo
Conhecimentos substantivos/factuais.	+	+	+	+	+	+
Contextualização e empatia histórica.	+/-	-	+/-	+/-	+	+
Tempo histórico/Orientação temporal.	+/-	-	+	+	+	+
Conexões com conhecimentos prévios dos estudantes.	+/-	-	+	+/-	+	+
Relações passado–presente.	-	-	+	-	+	+
Dimensão ética/Juízos críticos.	-	-	+	-	+	+/-

Legenda: + significa que se verificou sempre; - significa que nunca se verificou; +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Por sua vez, o sentido de tempo que se vai desenvolvendo e que está ligado aos aspetos mais técnicos de uma cronologia<sup>700</sup> foi presença habitual nas diferentes aulas de História observadas.

Contudo, as atividades relacionadas com o tempo histórico e a orientação temporal podem chegar mais além, no que concerne à participação e envolvimento dos sujeitos que, na sala de aula, vão aprendendo História. Para a professora Patrícia, por exemplo, a manipulação

<sup>700</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015.

do friso cronológico é fundamental, também como forma de os alunos tomarem consciência da sua própria historicidade ou, recuperando as palavras daquela docente, para «levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado», uma vez que, e parafraseando Peter Seixas<sup>701</sup>, eles são parte integrante de uma História que começou em algum momento e que é constantemente sujeita a transformações e interpretações várias. Pragmaticamente, é este ponto significativo, na opinião da professora Pilar, para que os mais jovens tenham um fio condutor e não confundam, assim, as distintas épocas históricas, nunca deixando de acalentar a ideia de que a História está em constante mutação.

O passado é, porventura, estranho e feito de outros factos, sentimentos, crenças, valores, mas tem uma inequívoca ligação ao presente e ao futuro, sob a forma de acontecimentos contextualizados, de analogias entre épocas, de causas com consequências, que os alunos podem entender se lhes forem proporcionadas experiências que não se esgotam na dimensão factual da História. Ou, por outras palavras, se os professores de História tomarem como fundamental, como já defendera a professora Patrícia, «o desenvolvimento da consciência histórica» e «a criação da empatia histórica». Mas tal literacia em História acontece além do objetivar conceitos e das datas fulcrais da professora Leonor, e antes se vai implantando como um entendimento do passado e uma perspetiva de futuro pela mobilização de competências históricas, pela desconstrução crítica das estórias que se contam, pelo reconhecimento das perspetivas que são múltiplas.

E no que diz respeito àquele ponto, assume-se como imperativo fazer mais nas aulas de História, porque continuam a escassear as situações de ensino e de aprendizagem pelas quais os estudantes se colocam no papel do outro, dos habitantes das colónias africanas que sucumbiram a uma guerra provocada pela metrópole ou dos portugueses retornados e que já não sabiam que vida havia em Portugal; pelas quais reconhecem diferentes perspetivas sobre as ações de Salazar durante o Estado Novo ou as crenças da religião islâmica; pelas quais elaboraram juízos críticos sobre o acontecido aquando da formação de Portugal ou durante a 1.ª República portuguesa, a partir daquelas que são as diferenças entre os contextos históricos. Também para que o contributo da História não se resuma, somente, a uma aprendizagem com o «erro cíclico», como já evocara Marília Gago<sup>702</sup>, quase como se a memória coletiva arreigada ao passado fosse suficiente para orientar as ações protagonizadas hoje e amanhã. Aliás, o próprio professor Paulo havia sublinhado que «é importante [os alunos] saberem o que já se passou, o que eles podem fazer diferente no futuro, para não repetirem os mesmos processos do passado. A ação do ser humano é limitada, cheia de falhas, de erros». Talvez quisesse aquele docente sublinhar, de facto, o mesmo que a professora Pilar demonstrou fazer com os seus alunos, «mostrar-lhes que eles precisam da História para perceber o presente», mas não esquecendo que a realidade de hoje se molda com contornos e sentidos outros, porque o contexto

---

<sup>701</sup> SEIXAS, 2012.

<sup>702</sup> GAGO, 2016.

histórico é outro e as «lições» do passado limitadas. Como veicula Cerri, «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»<sup>703</sup>.

Enquanto outra componente do conhecimento histórico passível de ter presença na disciplina, surge a da investigação, que, nas aulas da professora Rita, aparece sob a forma de alunos que começam a assumir um papel de quase investigadores. Por exemplo, quando, para darem corpo e voz a um qualquer «boneco pedagógico», precisam de descobrir as suas diferentes facetas ou ações, o seu tempo histórico ou contexto de vida, as opiniões ou intenções assumidas ou quando, para a resposta à questão orientadora que inicia a aula, vão fazendo opções entre conceitos definidos, somando ideias exploradas e, até, mobilizando os seus conhecimentos prévios fundados nas aulas anteriores ou na individual leitura do mundo. E em relação a estes saberes tácitos, também o professor Paulo valoriza, de forma consentida, o levantamento e a partilha de ideias que os alunos já detêm sobre um conteúdo histórico que se começa a estudar, sobretudo para refletirem sobre ele e participarem no diálogo ocasionado. Ou, por outras palavras, para que vão desenvolvendo a capacidade de exporem, com rigor, as suas perspetivas ou de elaborarem juízos autónomos fundamentados, reelaborando o seu conhecimento sobre o mundo contemporâneo do qual fazem parte integrante. Assim, naquelas aulas do professor Paulo é notório que «os alunos estão automaticamente convidados a dar a conhecer aos seus colegas algum assunto mais específico por intermédio de apresentações voluntárias».

A educação em/para a cidadania pode, pois, ser também uma das intencionalidades que justifica a seleção feita para cada aula de História, entendida, nas ditas palavras do professor Paulo, como uma «análise mais evoluída; para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que eles [os alunos] levem para o seu dia a dia». Acentuando, pois, o pendor causal e contextualizado da História, ou seja, o reconhecimento das circunstâncias, contingências, vicissitudes ou oportunidades que são causa e/ou consequência de posições díspares, porque em república ou em monarquia viveram-se, em Portugal, situações distintas; de uma época que enforma o presente e que é diferente de todas as outras, porque se faz de outras intenções sociais, de outras ideologias políticas, de outros valores humanos; de uma democracia atual que pode não existir para sempre, como também não existiu a ditadura. Assim, os estudantes, paulatinamente, vivenciam a oportunidade de assumir, como pretende a professora Rita, outra postura face ao mundo atual e, ainda, uma posição crítica face a perspetivas de futuro que já se tentam predeterminadas.

Na sala de aula, os alunos vão construindo uma particular representação da História, depois mobilizada no seu quotidiano, dentro e fora das quatro paredes da escola. Num círculo curioso que se faz de saberes vários e, constantemente, relacionados. E se é abordada como ciência estruturada e holística, mais do que somente académica, a História contribuirá, em

---

<sup>703</sup> CERRI, 2013: 65.

parte, para que cada sujeito possa construir a sua identidade pessoal e uma individual visão do mundo, enquanto cidadão que intervém ativamente na sociedade. De facto, a professora Rita lembrara já que «a História ensina-os a saberem quem eles são, onde eles estão, como é que evoluíram e como chegaram ao mundo onde hoje estão inseridos. E acho que eles percebem isto», numa aceção que a professora Ana pareceu completar, quando disse que é assim que «nós [só] podemos formar cidadãos».

É deste modo, portanto, que a História cumpre a sua função social<sup>704</sup>, facultando as ferramentas necessárias para a construção da consciência cívica e a intervenção no mundo de cidadãos conhecedores e responsáveis. Numa perspetiva que vai ao encontro daquela outra que salientara, em tempos, a disciplina de História como promissora para o desenvolvimento de aspetos associados à formação cívica e, como tal, igualmente inerentes ao aprimoramento de atitudes e valores individuais e coletivos.

Por sua vez, nas classes da professora Pilar ou nas outras, da professora Ana, as relações estabelecidas entre os conteúdos históricos sobre o passado de Portugal que se estuda e a atualidade do país, vivenciada no quotidiano, surgem como elementos potenciadores do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem<sup>705</sup>. Ou ainda nas aulas da professora Patrícia, aquando da observação deste e daquele mapa cujas fronteiras se foram redesenhando até hoje. Passos que se vão dando no sentido do pensamento histórico desenvolvido, porque nele se pode introduzir até os mais jovens estudantes. Ao mesmo tempo, se os exemplos do hoje são pelos alunos contemplados nas compreensões elaboradas sobre o ontem — aludindo um à morte, em 2016, de um antigo líder de um partido político surgido durante a 1.ª República de 1910, ou outro à crise económica atual semelhante às dificuldades de tal natureza vividas aquando da chegada de Salazar ao poder —, e confirmados pelas docentes, essas mesmas intervenções, na sala de aula, também fazem da História orientação moral que não se esgota no ensino e na aprendizagem da herança do passado.

Como assim se tornou evidente que os estudantes participam na aula e mostram interesse no ensinado, integrando, desta forma, uma História que se vai construindo entre o ontem e o amanhã, é possível que comecem a perceber e entender a sua utilidade presente e a mesma como uma resposta adequada às suas necessidades sociais além das formativas.

A professora Patrícia dissera que «é preciso dosear em função da turma, dos conteúdos, do tempo», acrescentando a professora Rita que «com meninos destas idades e com esta heterogeneidade, não podemos ir com um esquema muito montado». E, para a professora Ana, os alunos de hoje «são muito irrequietos [...] e temos de criar vários momentos [...] em que se concentram». Na verdade, surgiu como notório, perante o observado, que são também estes os fatores que condicionam as componentes inerentes ao conhecimento histórico consideradas em cada aula de História.

---

<sup>704</sup> ALVES, 2002; MAIA, 2010; MATTOSO, 2006a.

<sup>705</sup> VAN STRAATEN, WILSCHUT, OOSTDAM, 2016.

### 5.2.1.3. Papéis assumidos por professores e alunos

Nas sequências didáticas acontecidas em cada uma das salas de aula observadas, aqueles processos formativos constituídos por ações várias, tarefas e atividades desenvolvidas de forma sequencial e direcionadas para a aprendizagem<sup>706</sup>, o papel assumido por professores e alunos ganhou contornos vários. Porque o docente ocupou o espaço físico de formas múltiplas, porque o trabalho dos estudantes foi organizado de modos distintos, porque a compreensão da História foi alcançada por determinados alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, porque a gestão do tempo e do espaço foi para esse entendimento otimizada.

De uma forma mais evidente, as aulas da professora Leonor testemunharam a ainda recorrente assunção do docente como orador principal, e constante, na sala de aula, numa espécie de ensino tradicional da História que parece não se ter desarreigado da cultura escolar. Mais uma vez, pela falta de maturidade, consequência de uma idade ainda precoce, os alunos são, na sua perspetiva, pouco, ou nada, autónomos e detêm grandes dificuldades na orientação temporal, sendo necessário um discurso magistral que a professora assume na contínua explicação de conhecimentos substantivos. Considera-se, assim, que, de um modo mais rápido, mais produtivo e mais eficaz, os estudantes entenderão a informação transmitida, só porque o professor diz e eles escutam. Aparentemente, não haverá possibilidade para que, assumindo os alunos tal papel, lacunas interpretativas, visões desfocadas ou leituras enviesadas relativamente ao conhecimento histórico aconteçam. Porventura, esse será somente o resultado daquela que é a transmissão de um relato fixo do passado, enquanto perspetiva única para a interpretação dos acontecimentos.

É nessa lógica, que mais se distancia da receção dos conteúdos pelos alunos, e antes assenta na relevância da transmissão, que as intervenções orais da professora Leonor surgem a enformar todas as suas ações: os conteúdos que explica, os documentos do manual que, por vezes, mostra, os esquemas que passa no quadro, a aula digital que não tem feito pela indisponibilidade do recurso. Os estudantes experimentam, pois, um papel passivo, e consequentemente pouco motivado, porquanto apenas têm de escutar, indolentemente, uma sequência cronológica de feitos marcantes que fazem a memória coletiva, mas que eles, depois, apenas entendem como informações «que têm de saber para o teste». Ao mesmo tempo que copiam os esquemas no quadro branco desenhados por aquela docente, que se assume, deste modo, como não mais do que um bom técnico e um profissional eficaz<sup>707</sup>. E, por isso, os bons resultados dos estudantes, nos testes sumativos, continuam a ser uma preocupação constante.

As exposições orais para a explicitação dos conteúdos, que salientam a ação do professor em detrimento da dos alunos na sala de aula, estão também presentes nas classes de História dos outros docentes participantes na investigação, até porque, como havia contado a professora Ana, «os alunos precisam de momentos de saber ouvir», assim como «deve estar bem presente

---

<sup>706</sup> MIRALLES MARTÍNEZ, MARTÍNEZ VALCÁRCEL, 2008.

<sup>707</sup> GIROUX, 2020.

durante a aula [...] e ser um momento fundamental» a contextualização inicial do assunto em estudo por parte daquela docente. É, assim, que, pela sua representação construída, se podem estimular os hábitos de escuta e de pensamento dos alunos. As fontes históricas surgem só depois e permitem aos mesmos uma ação em que, agora, eles próprios interpretam e descobrem, não raras vezes a partir das questões orientadoras de uma professora que não deixa de ser fonte de informação<sup>708</sup>.

Também a professora Rita não exclui o recurso à sua voz que conta a História, mas, em parte, numa perspetiva mais pragmática que enforma o papel do professor e o seu reconhecimento de que o ensino é incerto, variável, situacional, porque, como a mesma disse, «se a aula não acontece, os alunos não adquirem conhecimentos». O essencial é, portanto, que a aula aconteça. De uma forma ou de outra.

**Tabela 30.** Papéis assumidos por professores e alunos

Papéis assumidos	Professores					
	Ana	Leonor	Pilar	Patrícia	Rita	Paulo
Professor como orador principal.	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-
Professor como orientador do trabalho do aluno.	+/-	-	+	+	+	+
Professor como facilitador e potenciador das aprendizagens.	+/-	-	+	+	+	+
Alunos como meros ouvintes.	+/-	+	-	-	-	-
Alunos como intervenientes ativos nas tarefas.	+	+/-	+	+	+	+
Alunos como agentes que resolvem problemas e constroem conhecimento.	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-

Legenda: + significa que se verificou sempre; - significa que nunca se verificou; +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Nas classes da professora Patrícia, ela «tem de ser orientador[a] que cativa para o prazer da descoberta» os seus alunos e, como tal, assume-se como docente que quer guiar aqueles sujeitos no processo de construção do conhecimento histórico. E porque quer, então, que aqueles alunos sejam «obrigados» a pensar e a questionar, permite-lhes particulares ações intelectuais maiores aquando do desenvolvimento das aprendizagens. São eles que analisam os mapas, que completam as cronologias, que respondem às questões mais factuais ou de nível cognitivo superior, mesmo quando a docente, no entanto, já indicou um nome ou uma data a sublinhar ou definiu este ou aquele conceito.

<sup>708</sup> HUSBANDS, KITSON, PENDRY, 2003.

Também nas aulas das professoras Pilar e Rita, o docente é guia para que o aluno aprenda a questionar e a resolver problemas. Assim, os estudantes tomam o papel de intervenientes ativos numa exploração de documentos vários, que é regulada, para que determinadas habilidades e conhecimentos preestabelecidos sejam desenvolvidos<sup>709</sup>. As suas intervenções são também motivadas, portanto, por um questionamento, de domínio de competências básicas ou promotor de um raciocínio mais independente, que incentiva à participação a partir de conhecimentos prévios, que encoraja o pensamento, que estabelece conexões, às vezes entre o passado e o presente. Porque naquela primeira sala de aula, a da professora Pilar, há um mapa de conceitos principais que vai ganhando forma no quadro, enquanto na sala da professora Rita há uma questão orientadora que exige uma resposta construída, depois de a docente sempre «tentar que [os estudantes] vivam as épocas históricas». Em ambos os casos, querem-se alunos com um papel menos passivo na aula de História, pois os que estão presentes nas lições da professora Pilar «não têm de ser historiadores», mas o saber histórico «pode ser uma mais-valia para a [sua] cultura geral»; enquanto aqueles que são alunos da professora Rita podem, a partir das aprendizagens históricas, formarem-se como cidadãos, porventura, «ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional [...] con capacidad para ubicarse ante los problemas mundiales y poder participar en su resolución»<sup>710</sup>.

Já o papel do professor Paulo pode definir-se, com simplicidade, a partir das suas próprias palavras: «eu apresento as ideias, levanto as ideias prévias e depois registo no quadro as tarefas que eles [os alunos] terão de realizar». Deste modo, as questões de partida por si criadas, para cada novo subdomínio, permitem que, nos diálogos estabelecidos com os estudantes, se introduzam os conteúdos formais e que, em simultâneo, aqueles partilhem as opiniões e os conhecimentos prévios de que dispõem. O professor é, pois, um facilitador da construção e reconstrução dos saberes dos alunos que, cada vez com maior autonomia, exploram fontes históricas de diferentes tipos, resolvem exercícios presentes no manual escolar, aquela que é «ferramenta não única, mas substancial», discutem ideias entre pares e utilizam o que o professor Paulo outrora disse ser «a linguagem deles».

Reconhecer-se que um papel ativo é particularmente significativo para um qualquer aluno numa aula de História parece ser, para a faixa etária dos estudantes que em Portugal frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma perceção de aceitação geral morosa. Não deixam de existir, sempre, algumas reticências quanto às potencialidades daqueles estudantes de 10 ou 11 anos, numa opinião transversal e já constatada em estudos internacionais<sup>711</sup>. Questiona-se um vocabulário pouco diversificado e uma competência interpretativa pouco desenvolvida que dificultam o desenho de um «retrato social, económico, cultural» (professora Leonor), ou aponta-se a necessidade de orientação na adaptação à pluridocência, a uma disciplina de História que antes não haviam experienciado, ou nas atividades mais específicas, como os

<sup>709</sup> BOUHON, 2009.

<sup>710</sup> SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, PAGÈS BLANCH, 2007: 354.

<sup>711</sup> HARTZLER-MILLER, 2001; YILMAZ, 2008.

trabalhos de grupo, para que se evitem aquelas que a professora Ana apelidou de situações de «brincadeira e plágio».

Contudo, talvez precisem os professores, como defenderam Barton e Levstik<sup>712</sup>, de desafiar as suas atuais motivações subjacentes à prática ou as suas conceções relativas às finalidades da disciplina de História (de Portugal). Eventualmente, adotando uma perspetiva crítica que vai além dos saberes eruditos acumulados na formação inicial ou da busca diária de receitas técnicas para alcançar a fácil aceitação dos outros, na sequência de uma crise identitária vivenciada. E se mesmo com alunos de 10 ou 11 anos quiserem fazer da História uma disciplina interpretativa e de multiperspetivas, de contextualização de ações e motivações, de trabalho com evidências e testemunhos, de debates e participação ativa na sociedade democrática, de construção de narrativas significativas para todos e para cada um.

Na verdade, a atuação do professor de História, na sala de aula, é determinada, em parte, pela sua formação científica, pela «concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita»<sup>713</sup> e, também, pela competência para selecionar metodologias de trabalho adequadas àqueles alunos, transformando a História em algo com sentido e significado para os mesmos. Mais do que um instrutor, o docente é um pensador<sup>714</sup>, alguém com uma particular personalidade, que se faz de experiências e convicções pessoais, que confere uma função social à escola e à educação, que olha de particular forma para o currículo e para as diretrizes administrativas, que vivencia uma determinada realidade institucional com os seus pares. E alguém a quem se exige um conhecimento profundo, flexível e suficiente dos conteúdos históricos e dos saberes pedagógicos que, depois, se pretendem aplicados na prática.

No entanto, «in study after study, what teachers know has little impact on what they do»<sup>715</sup>. Os docentes parecem saber, na generalidade, como se constrói o conhecimento histórico e como seria possível ocasionar experiências de aprendizagem significativas aos alunos, mas, em simultâneo, não o transportam constantemente para a sala de aula real. Uma ideia já corroborada pela professora Patrícia, quando afirmou que «continuo a sentir que não consigo dar/apresentar/criar aquela aula que gostaria».

Os alunos, para lá do papel assumido nestas aulas, vão gostando da disciplina ou, antes, como referira a professora Leonor, «gostam da professora de História» e é assim que estão «muito mais recetivos». Aparentemente, uma real e significativa aprendizagem histórica por eles vivenciada não surge, pois, como inequívoca naquelas aulas e não será ainda completamente possível falar de competências desenvolvidas, porque «isto é tudo menos isso, é um ensino de memorização» (professora Patrícia). Um papel passivo, pouco autorregulado, que não se vai fazendo de uma intervenção autónoma no decorrer da aula de História converte-se, como tal, num saber que não se constrói sempre, que parece apenas poder concretizar-se mais

<sup>712</sup> BARTON, LEVSTIK, 2003, 2004.

<sup>713</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, 2001: 78.

<sup>714</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCEL, SOUTO GONZÁLEZ, BELTRÁN LLAVADOR, 2006.

<sup>715</sup> BARTON, LEVSTIK, 2003: 359.

tarde no percurso escolar, que não acontece como poderia de facto acontecer e, por isso, «de um ano para o outro, acho que ficam poucas coisas» (professora Patrícia).

Ainda em todos aqueles espaços, os professores apelam às regras de conduta na sala de aula, querem que cada um fale na sua vez, incitam a que as ideias dos outros sejam escutadas e os alunos levantam o braço pedindo autorização para falarem, atentam nas intervenções dos colegas, às vezes entusiasmam-se e interrompem alguém, outras vezes vão partilhando ideias só com o parceiro do lado. Considera-se que, para que a aprendizagem possa acontecer, aquelas normas estabelecidas precisam de ser cumpridas, de forma consensual e reconhecida por todos, mas sem que, recuperando as palavras do professor Paulo, os docentes procurem «agradar a todos os alunos, porque quando isso acontece é quando começa[mos] a perder a turma».

No que diz respeito às questões da disciplina, os docentes vão assumindo, ainda, a responsabilidade hegemónica pelo controlo geral das ações e interações acontecidas durante a aula, nomeadamente a definição de normas de conduta e eventuais variações, enquanto os alunos cingem a sua significância à dimensão individual, aos aspetos que apenas se relacionam consigo mesmos. Aliás, a professora Rita fora bem esclarecedora neste domínio, tendo previamente afirmado: «quando sinto que a aula não está a decorrer com normalidade, tento inverter a situação.» É ela que o faz, assim, antes de qualquer outra intervenção possível.

O papel assumido pelos professores nas aulas de História não parece, de facto, ser orientado, sobretudo pela intenção de favorecer as aprendizagens dos alunos, antes é motivado pelo incontornável cumprimento do currículo oficial, pelo controlo da aula e por uma avaliação supostamente objetiva dos saberes desenvolvidos. E é por isso, portanto, que continuam a ser presença assídua nas salas de aula aquelas abordagens de ensino que se centram na transmissão, na memorização e na repetição do aprendido pelos estudantes.

#### **5.2.1.4. Atividades de ensino concretizadas**

Nas aulas dos professores participantes, a construção do conhecimento é, ainda, em parte, responsabilidade sua, não só pela recorrente presença de atividades de exposição oral, mas porque a sequência das tarefas a realizar é por si predefinida e os documentos históricos a analisar são também por aqueles docentes selecionados.

Assim, ao longo do entendido, por aqueles, como o principal momento da aula, a interpretação aconteceu quando os estudantes, individualmente ou em grande grupo, às vezes em pequenos grupos nas aulas do professor Paulo, foram analisando, numa sucessão bem encadeada, as fontes históricas então escolhidas. Uma exploração regulada por perguntas dos professores, em relação aos documentos escritos, aos documentos iconográficos (sublinhados pelas professoras Ana, Patrícia e Rita como fontes que, na aula, usufruem de um poder significativo para a faixa etária em causa, afirmando aquela última que «a imagem funciona para aprender a conhecer») ou aos mapas, e que permite a (re)descoberta do passado. E as questões colocadas, nas diferentes salas de aula, oscilaram entre aquelas que são factuais e que pedem como resposta a data da Batalha de São Mamede ou o nome da polícia política no tempo de

Salazar e as outras que requereram um raciocínio mais elaborado e individual, como aquelas que aludem às causas imediatas do 5 de Outubro de 1910 ou ao papel de D. Afonso Henriques na independência de Portugal.

A perspetiva dos estudantes para a contextualização dos factos e, progressivamente, para a elaboração da própria narrativa histórica, quando apontaram as suas respostas oralmente ou por escrito, não impediu, porém, os momentos de exposição oral dos conteúdos em estudo ou de síntese previamente pensada protagonizados pelos professores. Algo que a professora Ana definira como uma forma de «evitar a dispersão» e promover a concentração.

Numa perspetiva mais evidente, a aproximação às atividades típicas de uma aula tradicional<sup>716</sup> verifica-se quando as práticas concretizadas na sala de aula adquirem características inequívocas. Por exemplo, quando a professora Patrícia quer que os alunos sublinhem os conteúdos substantivos no manual escolar; quando as professoras Ana e Pilar querem que os alunos copiem para o caderno diário o esquema desenhado no quadro; quando o professor Paulo ainda dita a resposta à questão de partida e a professora Rita a síntese de cada aula; quando a professora Leonor, durante a sua lição magistral, usa as fontes históricas como meras ilustrações que, sem que os alunos as analisem de facto, fixam ideias ou concretizam noções.

«Faço aulas normalmente expositivas [...]. Esquematizo sempre a aula para objetivar os conteúdos [...]. Mando registar [no caderno]». E, quando a professora Leonor expõe o seu discurso oral, no qual inclui os vários conhecimentos históricos em análise, e porque os conteúdos programáticos incidem de forma significativa na dimensão política dos factos, a mesma promove, efetivamente, a literacia política dos seus alunos<sup>717</sup>. Naquelas aulas de História nascem esquemas no quadro, que os estudantes copiam para o caderno, nos quais se fazem notar conceitos relacionados com o poder, o governo ou a política, de acordo com uma particular época histórica. São aqueles tópicos incluídos que adquirem um estatuto privilegiado em detrimento daqueles outros que foram excluídos. E o mesmo acontece nas classes da professora Ana ou da professora Pilar, embora de forma mais interventiva por parte dos estudantes, uma vez que aqueles são interpelados e partilham ideias para a elaboração conjunta da organização esquemática dos conteúdos ou participam na (des)construção progressiva de conceitos vários. Concretiza-se, por estas atividades ocasionadas, em parte, uma socialização relativamente à origem e ao significado das instituições, das tradições ou dos valores sociais.

De uma forma mais iniludível, os alunos da professora Leonor vão memorizando o conhecimento factual ensinado e, depois, procuram replicá-lo aquando da concretização dos exercícios do manual escolar marcados como trabalho para casa. Talvez os alunos das turmas dos outros participantes na investigação, por vezes, também o façam, porque tais tarefas mecânicas de cópia de informações do texto de autor o favorecem, mas aquele, o livro didático, fora já caracterizado como um instrumento «que serve para alguma coisa» (professora Ana);

<sup>716</sup> BOUHON, 2009; HATZLER-MILLER, 2001; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, SOUTO GONZÁLEZ, BELTRÁN LLAVADOR, 2006; MIRALLES MARTÍNEZ, MARTÍNEZ VALCÁRCEL, 2008; TUTIAUX-GUILLON, 2003.

<sup>717</sup> HARRIS, BURN, 2016; VAN STRAATEN, WILSCHUT, OOSTDAM, 2016.

a partir do qual «[os alunos] vão estudar» (professora Pilar); que começa «a permitir que os alunos aprendam História, a pensar, a discutir» (professora Patrícia) ou como «a principal fonte de informação e de exercícios» (professor Paulo). Ao mesmo tempo, há os testes de avaliação. E, em muitas das questões em exame, os docentes não mais pretendem do que a repetição de uma informação estudada, e memorizada, para que depois possam verificar as aprendizagens, porque, voltando às palavras da professora Rita, «é a História e não é possível mudar».

Além da presença de tais práticas costumadas, foi possível observar relações colaborativas entre estudantes nas aulas do professor Paulo, ora realizando tarefas escritas em conjunto, ora trocando apenas ideias verbais; a qualidade, francamente notória, das interações entre a docente e os alunos permitiu que, espontaneamente, aqueles cantassem o hino na lição da professora Pilar; o reconhecimento, pela professora Patrícia, de que «a diferenciação pedagógica é necessária», o que se traduziu em sucessivos encorajamentos para a participação ativa de cada um nas diversas atividades; a partilha de ideias por parte dos estudantes revelou-se permitida nas aulas da professora Rita, uma vez que, assim, «a sua atenção/concentração é mobilizada para a tarefa que est[ão] a realizar, empenhando-se na procura do conhecimento»; nas aulas da professora Ana, entenderam-se ações de implementação duradoura, porque já antes haviam resultado. Talvez desta forma, dando espaço e voz aos alunos para que participem sem constrangimentos, para que discutam perspectivas com os seus colegas, para que respondam às questões, se possa auspiciar a que aqueles vivenciem um processo de construção de conhecimentos e de organização de informações em estruturas cognitivas que se pretendem progressivamente mais complexas.

O entendimento da condição humana, nomeadamente no presente, permite-se também pela elaboração dos trabalhos de pesquisa, tarefas individuais ou em pequenos grupos, já solicitados aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tome-se como exemplo a proposta lançada pela professora Ana, sugerindo à sua turma de 6.º ano a recolha de testemunhos vivos sobre o período ditatorial em Portugal, e no que diz respeito às várias dimensões da vida humana. Muito semelhante à sugestão da professora Pilar apresentada na sua turma: a realização de uma entrevista a um familiar mais velho que tivesse permanecido no país aquando do Estado Novo.

Uma estratégia que, se bem dinamizada, poderá contribuir para a perceção da temporalidade subjacente à existência humana e, ainda, para revelar o ser humano em todas as suas habilidades e dimensões<sup>718</sup>. Porque os estudantes acedem, assim, às memórias de quem protagonizou tempos outros, diferentes dos de hoje, feitos de outras razões, condições ou personalidades. E na aula de História, onde se pretende que os estudantes aprimorem o seu pensamento histórico, aqueles exemplos, enquanto experiências do passado, podem ser tomados como ponto de partida para a compreensão do presente e o perspetivar do futuro.

Todavia, nem todos os docentes entendem aqueles trabalhos de pesquisa dessa forma. A professora Leonor, por exemplo, rejeita propor tal atividade, uma vez que considera que «os

---

<sup>718</sup> SEIXAS, 2012.

alunos não sabem fazê-los». Não sabem porque, na perspetiva daquela docente, a sua ação cinge-se à cópia de informações disponibilizadas em livros ou na Internet, as regras formais, ainda que explicadas, não são cumpridas, a solicitação para que outros façam o trabalho é uma constante. Sem encontrar qualquer outra razão capaz de proporcionar um diferente olhar, mais positivo, face àquela atividade, alcançara já uma conclusão clara, «desisti, porque é uma perda de tempo».

**Tabela 31.** Atividades de ensino realizadas na aula de cada docente

Atividades	Professores					
	Ana	Leonor	Pilar	Patrícia	Rita	Paulo
Exposições orais do professor.	+	+	+	+	+	+
Registo de conteúdos no quadro.	+	+	+	+	+	+
Leitura do manual escolar e respostas às questões apresentadas.	+	+/-	+	+/-	+	+
Análise de documentos, imagens e outras fontes históricas.	+	-	+	+	+	+
Opiniões apresentadas pelos alunos a questões colocadas pelo professor.	+	-	+	+	+	+
Discussões organizadas pelo professor.	-	-	-	+/-	+/-	+/-
Trabalhos de pesquisa (individuais e/ou pequenos grupos).	+	-	+	+	+	+

Legenda: + significa que se verificou sempre; - significa que nunca se verificou; +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

As discussões organizadas pelo professor são, por sua vez, atividade que, paulatinamente, vai irrompendo nas aulas de História, que não assentam ainda no questionamento constante face à experiência de cada um ou à forma como vão sentindo e entendendo aquele que é o mundo em seu redor. Quase como razão que tudo pode justificar, fala-se de um currículo prescrito a cumprir, no qual a organização cronológica dos factos históricos sobrepõe-se a uma organização funcional e ocasionadora de diálogos e partilha de perspetivas; depois, a aprendizagem ainda não parece ter, para todos, foco primeiro no desenvolvimento do pensamento histórico e, num discurso que é o escolarizado, saber os factos e os diferentes períodos históricos afirma-se como fundamental; o ensino da História ainda não é, pois, narrativa ampla e diversa que se constrói a partir de todas as atividades realizadas e pela ação de todos os intervenientes no processo.

Na verdade, seja para cumprir as finalidades cívicas que se conferem ao ensino da História, para garantir a atenção de jovens alunos que se adaptam a uma nova realidade educativa,

para usufruto mais simples de recursos didáticos clássicos, para se efetivar aquela que se considera ser a aprendizagem histórica, os vários estudos nacionais e internacionais continuam a mostrar que o modelo tradicional da aula de História é hoje uma realidade<sup>719</sup>.

Ainda assim, também se faz diferente. A professora Rita quer que os estudantes manifestem as suas opiniões e, como tal, dá forma a uma espécie de jogo de palavras que permite desconstruir conceitos e, em simultâneo, que a aprendizagem aconteça. A partir de uma dupla possibilidade, «criar ou derrubar?»; «governo ou inimigo?»; «pela força das armas ou pelas eleições?», são os alunos que discutem o significado de «golpe militar». Um faz a sua escolha, justifica-a, outro corrobora ou riposta, a professora vai escutando e, algum tempo depois, parece ser possível alcançar uma conclusão quando já se somaram umas quantas outras ideias. E, desta forma, os alunos intervieram, quase sem o notarem, numa busca daqueles sentidos para o saber histórico em construção. É com este intuito que também atuam, por exemplo, o professor Paulo ou a professora Pilar, os dois procurando que os alunos, depois de ouvirem uma questão de partida levantada sobre um conteúdo ou uma ideia genérica suscetível de debate e motivada por uma imagem ou uma animação, exponham oralmente as suas perspetivas nas interpretações elaboradas e manifestem o desenvolvimento de ideias, valores e de uma personalidade idiossincrática que precisa olhar o passado acontecido para se tornar mais rica e significativa no presente.

Porquanto saber o que outros fizeram, e pensar, analisar e discutir sobre isso, é sinónimo, como também defendera com clareza o professor Paulo, de um acréscimo às opções individuais aquando da tomada de uma qualquer decisão que surge, assim, como um ato mais consciente e crítico.

Depois de olhadas e percebidas como realmente são por dentro, aquelas seis salas de aula de História permitiram-nos constatar que há professores de História e Geografia de Portugal que parecem, paulatinamente, querer olhar para as lições que lecionam e para as atividades aí desenvolvidas a partir de lentes que refletem um século XIX cada vez mais longínquo.

E perante alunos que nasceram no seio da volatilidade e efemeridade do século XXI, surge quase como naturalmente necessário um modelo de aula com características distintas, e distantes, das de outrora. Ainda que alguns docentes teimem em desviar o olhar, por conformismo, frustração ou crença pessoal.

No entanto, há uma «outra» História que, na contemporaneidade, pode ser aprendida na sala de aula. Uma História que não é estática, mas que se ensina a partir de estratégias e recursos vários, que promove a interação, o diálogo e a partilha de saberes individuais, que pode ser utilizada por cada um no dia a dia de todos. Uma História que pode sustentar-se, e até elevar a outros níveis, o gosto e o interesse que os estudantes, várias vezes demonstrados nas situações observadas, assumem por aquela disciplina.

---

<sup>719</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; CHAPMAN, WILSCHUT, *eds.*, 2015; STEARNS, SEIXAS, WINEBURG, 2000.

### 5.3. PARA UMA DEFINIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO

A definição de um modelo conceptual referente ao perfil dos professores de História (do 2.º Ciclo) do Ensino Básico implicou, de acordo com a *Grounded Theory*, a construção de categorias de análise, subjacentes a três distintas abordagens de ensino da História, a partir dos dados recolhidos junto dos docentes participantes na investigação e, ainda, tomando em consideração os trabalhos de Fenstermacher e Soltis<sup>720</sup>, Bouhon<sup>721</sup> e Moisan<sup>722</sup>.

No que concerne àquelas abordagens de ensino, as mesmas podem ser nas próximas linhas brevemente recordadas, tendo em conta as diferentes dimensões alusivas à prática de ensino da História exploradas.

A abordagem tradicional/de memorização configurou-se como uma visão da História que remete para um passado incontestável. Na escola, o currículo definido pela tutela é referente primordial para as aprendizagens e o docente somente assume o papel de transmissor daquele conhecimento histórico. Os alunos, por sua vez, memorizam os saberes substantivos, para depois os reproduzirem nos trabalhos para casa e nos testes escritos.

A abordagem inovadora/de descoberta associou-se à História entendida como conhecimento e método de pesquisa com utilidade para a leitura do presente. O currículo definido superiormente tem de ser adaptado aos contextos por um docente que seleciona recursos didáticos vários e que favorece a ação dos alunos para o desenvolvimento de destrezas históricas. Estas, a par dos conhecimentos substantivos, são avaliadas por via de diferentes instrumentos.

A abordagem crítica/de transformação relacionou-se com uma conceção da História como conhecimento construído e essencial para a reflexão sobre o mundo. O currículo é um documento de apoio, passível de gestão flexível pelos docentes. Estes partem dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico individual. Os estudantes, com crescente autonomia, interpretam o passado e posicionam-se face ao presente e ao futuro. Esse processo de maturação é particularmente considerado na avaliação.

Mais uma vez, e também no que diz respeito aos outros participantes no estudo, os professores, procurou-se dar forma a uma análise dos dados descritiva, qualitativa e pautada por aquela metodologia supracitada<sup>723</sup>. Não só por este ser um caminho de opção habitual nos estudos associados à cognição histórica, mas, simultaneamente, porque permite entender de que forma os processos são vivenciados pelos sujeitos, numa realidade variável e complexa, e os sentidos que se conferem a condições, significados ou ações.

Este estudo, porém, não tem a intenção, nem são suficientes as observações e entrevistas concretizadas, de reduzir a discussão sobre as práticas de ensino reais a generalizações simplistas e restritivas. O objetivo não são as dicotomias do bom/mau, adequado/desadequado, certo/

<sup>720</sup> FENSTERMACHER, SOLTIS, 1998.

<sup>721</sup> BOUHON, 2009.

<sup>722</sup> MOISAN, 2010.

<sup>723</sup> GLASER, STRAUSS, 1967; MORSE *et al.*, 2016; STRAUSS, CORBIN, 2002.

errado. As mesmas não fazem sentido, porque em cada realidade há inúmeras variáveis envolvidas e que se refletem nos resultados alcançados<sup>724</sup>. Antes, para aqueles docentes pesquisados, as respetivas práticas de ensino da História de Portugal podem ser caracterizadas e, porventura, ocasionar referenciais que desencadeiem investigações subsequentes e replicadas, com adaptações necessárias, noutros contextos.

De uma forma geral, os professores, ainda que tendencialmente se enquadrem numa particular abordagem, podem ser associados de modo parcial a outra também. Porque, de facto, são várias, e distintas, as dimensões da prática de ensino contempladas: o olhar para a História como disciplina pode ser um, mas para o currículo outro; os alunos e a aprendizagem não são o professor e o ensino; a avaliação pode suscitar posturas distintas.

Não há, assim, uma só forma de agir que possa resultar com todos os alunos, em todos os contextos, para os diferentes conteúdos. Talvez um só enfoque não se compadeça com todos os estilos de ensino e de aprendizagem<sup>725</sup>.

Revisitando a análise encetada nos subcapítulos anteriores, e inerente aos dados emergentes das entrevistas realizadas e das aulas observadas, torna-se viável, agora, associar cada um dos seis professores participantes às abordagens da prática de ensino estabelecidas. Por aquilo que dizem e vão fazendo em cada aula, pelas posições e opções assumidas, às vezes quase por acaso, pelas idiosincrasias. E, de facto, se três daqueles docentes, de forma muito evidente, se podem enquadrar, quanto às várias dimensões em estudo, num enfoque específico, os outros três professores deambulam entre duas das abordagens definidas.

**Tabela 32.** Caracterização dos professores relativamente às abordagens de ensino

<b>Abordagens</b> <b>Professores</b>	<b>Tradicional/ de memorização</b>	<b>Inovadora/ de descoberta</b>	<b>Crítica/ de transformação</b>
Professora Ana			
Professora Leonor			
Professora Pilar			
Professora Patrícia			
Professora Rita			
Professor Paulo			

Num *enfoque tradicional ou de memorização* pode situar-se a professora Leonor, para quem a História académica surge como uma síntese do passado histórico a ser conhecida pelos alunos. A partir da História escolar, aqueles, eventualmente, podem «interpretar como

<sup>724</sup> PACHECO, 2013.

<sup>725</sup> MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, 2004.

é que nós chegamos aqui, não interpretar o aqui, porque não temos dados suficientes». Considerado «completamente inadequado», mas da responsabilidade do Ministério da Educação, o currículo oficial da disciplina é por aquela docente cumprido, porque assim tem de ser. No entanto, apesar de executar o seu papel de uma forma que pretende eficaz, vai «leccionando a matéria», «a maior parte do tempo noto que não me estou a fazer entender». No que diz respeito aos alunos e à aprendizagem, portanto, aqueles têm pouca capacidade para entenderem a História, pela faixa etária e pelo nível de desenvolvimento cognitivo vivenciado. Na verdade, apesar de a professora aparentemente parecer gostar de forma genuína dos seus alunos, tem uma visão sombria das suas capacidades e, uma vez que os estudantes «nem percebem Geografia, nem percebem História, nem percebem localização, nem percebem nada, nada», a sua aprendizagem só pode ser deficitária. Não interpretam, não conhecem vocábulos usados, não se orientam no tempo ou no espaço. Consequentemente, prevalece um ensino centrado nas clássicas exposições do professor, insistindo a professora Leonor nos conceitos a memorizar pelos alunos, ainda que considere que «a maior parte do tempo falo sozinha». «Normalmente oriento as aulas pelo manual, sigo-o», sendo aquele artefacto didático recurso preferencial para o trabalho de docente e alunos. A destreza para gerir o comportamento é, para a professora Leonor, uma forma de «marcar uma posição», sobretudo porque o estudante tem de saber «acatar ordens na sala de aula». Inerente a uma abordagem narrativa do ensino, em forma de quase monólogo<sup>726</sup>, a avaliação ocasionada centra-se no comprovar dos conhecimentos desejavelmente memorizados, em particular através dos testes escritos.

Quase sintetizando o seu pensamento relativo ao ensino e à aprendizagem da História no 2.º Ciclo, disse a professora Leonor:

*considero, de uma forma geral, que os alunos ainda estão pouco autónomos e não conseguem, por eles, localizar no tempo e no espaço ou fazerem o retrato social, económico, cultural do país. Não conseguem, mesmo. E, em História, não há muito por onde simplificar, a terminologia é muito própria.*

Para investigadores como Fertuzinhos, esta abordagem tradicional, que tende a não considerar, de facto, as vozes dos discentes, «é moralmente errad[a], porque desacredita o que os estudantes são e o que sabem, e estrategicamente é um erro, porque os estudantes resistirão, não se tornando parceiros ativos no ensino e aprendizagem»<sup>727</sup>.

Por sua vez, a professora Pilar poderá enquadrar-se num *enfoque inovador ou de descoberta*, reconhecendo, desde logo, a História académica como uma disciplina de carácter científico, mas também com um método de pesquisa próprio que os alunos devem conhecer. Porque «a História cada vez é mais atualidade», a História escolar favorece, então, o entendimento do presente, procurando a docente que os estudantes a compreendam como um

<sup>726</sup> GRANT, 2014.

<sup>727</sup> FERTUZINHOS, 2004: 70.

conhecimento útil e relevante na sua vida real e presente. A ação da professora tem sempre como foco o «método da descoberta» e, entre vários recursos e questões lançadas aos alunos, já que «os factos» são importantes, mas «o tempo histórico e a fonte histórica» também, pretende que se aprendam conteúdos históricos a par dessa relação entre o presente e aquilo que foi o passado. Os documentos, enquanto recursos didáticos utilizados, surgem, aqui, com uma nova conceção subjacente, procurando a docente «diversificar com os filmes e os livros, as fontes historiográficas também, para eles não fica[rem] muito restringidos àquilo [manual escolar]». Essa sua utilização vai além da mera função de ilustração e/ou motivação pelas mãos de uma docente que é, pois, produtora do processo de ensino e de aprendizagem. Atuando e interagindo, os estudantes sabem os conhecimentos substantivos, mas, não sendo estes suficientes por si só, desenvolvem destrezas históricas. Tais aprendizagens são, depois, avaliadas, não apenas por via dos testes escritos, mas também pela participação na aula ou pelos trabalhos desenvolvidos autonomamente pelos alunos, como, por exemplo, as pesquisas sobre temas estudados ou, de outra forma, «trabalhos em que eles percebem que é um passado recente, que os envolve e que é História».

E é a própria professora Pilar que, pelas suas palavras, resume o entendimento que perfilha sobre o ensino da História:

*[mobilizo] mais o método da descoberta, porque também fui formatada para isso. E tenho pena de não conseguir explorar mais os documentos, de ter mais momentos em que os alunos interagem, procuram a informação, porque, na verdade, se forem eles a chegarem às conclusões, envolvem-se mais nas aulas.*

O professor Paulo, nesta análise, parece ser o docente que realmente se situa de modo mais notório na *abordagem crítica ou de transformação* da prática de ensino da História (de Portugal). Naquela que tende a ser, aparentemente, a sua perspetiva, «aprender História envolve mais do que relembrar [...] a interpretação das memórias, é o ingrediente distintivo da educação»<sup>728</sup>. E, por isso, a História escolar assume-se como um espaço de reflexão, de discussão e interpretação do saber que se vai construindo, também «para que sejam produzidos efeitos de diálogo» úteis no quotidiano de cada um e, até, na perspetiva mais ampla de transformação da sociedade. De facto, a escola «existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la», ocasionado aprendizagens e experiências «que eles [os alunos] levem para o seu dia a dia» ou, de forma mais ampla, «a escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios, para depois tentar modificar a sociedade».

Assim, o currículo oficial precisa de ser sobejamente adaptado a uma determinada realidade educativa e, «apoiado pelo Ministério da Educação, deve ser, apenas, um documento complementar de trabalho». Até porque, aquilo que se almeja para o século XXI tem de ser

<sup>728</sup> BAGE, 2014: 12.

mais, ou seja, estudantes que, trabalhando de forma autónoma<sup>729</sup>, desenvolvem o pensamento histórico, interpretam os eventos acontecidos, constroem a sua leitura do mundo, ressignificando no presente e no futuro «factos, datas, fontes». Para tal, há levantamento de ideias prévias, partilha de opiniões individuais, exercícios com fontes, ações individuais ou em pequenos grupos, maioritariamente a partir das representações sobre a História a aprimorar, numa atitude didática essencial para a formulação de um pensamento crítico. A avaliação, por sua vez, faz-se com instrumentos vários, para que se entendam as diferentes aprendizagens históricas alcançadas, também decorrentes do processo de maturação dos alunos, e, com uma relevância menos exuberante, para que o processo de ensino e de aprendizagem se redirecione sempre que considerado necessário.

Para o professor Paulo, no final, porque «a ação do ser humano é limitada, cheia de falhas, de erros», a História terá de ser «o referencial, o ponto de partida, a base para eles [os alunos] mudarem as coisas». E acrescenta, ainda, «não sei se estarei a ser muito utópico, mas é essa a filosofia que me impele».

A professora Ana, tomando em consideração os dados coligidos, poderá ser associada, na generalidade, a um *enfoque inovador*, mas na dimensão «os alunos e a aprendizagem» talvez não se distancie totalmente do *enfoque tradicional*. No que diz respeito à História escolar e académica, acentua-se aquele conhecimento já elaborado, relativo a «uma ciência que tem regras» e que não nos permite encetar interpretações aleatórias, além da sua metodologia própria que também deve ser aprendida pelos estudantes. Deste modo, torna-se possível o «conhecimento do país» e uma constante comparação com a atualidade «para eles [os alunos] percecionarem a diferença». Cumprindo uma mais recente conceção alternativa «que defende um papel mais activo para o professor [...] e não mero executor de programas»<sup>730</sup>, a professora Ana «já procurava do [seu] modo, antes das Metas aparecerem, reorganizá-lo», adaptando o currículo oficial às características dos seus alunos do 2.º Ciclo. A docente, porém, não deixa de ter os seus momentos «fundamentais» de síntese oral e, ainda assim, também opta por mobilizar recursos, como as imagens ou os documentos escritos, sobre os quais questiona os alunos e promove atividades, tendo ainda o manual escolar como recurso didático significativo para a construção de um conhecimento histórico coerente e não fragmentado. Afirma-se, assim, uma professora que não é invisível, mas que, em simultâneo, não é unicamente transmissiva<sup>731</sup>. Em relação à dimensão «os alunos e a aprendizagem», a docente parece, de facto, acercar-se daquela abordagem mais tradicional, afastando algum nível de inovação notado noutros aspetos. Os estudantes aprendem os conhecimentos substantivos e desenvolvem as destrezas históricas em momentos «em que eles próprios interpretam, descobrem, constroem», porém, no final, considera-se que apenas «aprendem aquilo que é o básico para perceberem o país onde vivem». Quase como se não fossem capazes de ir mais além. Na dimensão da avaliação, evidencia-se, novamente, uma

<sup>729</sup> LANAHAN, YEAGER, 2008.

<sup>730</sup> MAGALHÃES, 2002: 147.

<sup>731</sup> GRANT, 2014.

abordagem inovadora com o recurso a instrumentos outros, além dos testes escritos, para que se evidenciem aprendizagens históricas alcançadas.

De um modo geral, para a professora Ana:

*isto não é tudo uma «História das carochinhas» e eles [os alunos] têm de perceber que nós não podemos fazer interpretações conforme nos apetece. [...] [Além disso], quem faz o Ensino Básico tem de saber datas e momentos fundamentais da nossa História.*

Considerou-se possível posicionar a professora Rita entre *as abordagens inovadora e crítica*, aproximando-se mais desta última nas dimensões «a História escolar e académica», «os alunos e a aprendizagem» e «o professor e o ensino». O conhecimento histórico é construído a partir dos documentos e, também reconhecendo os saberes já apreendidos ou o método de investigação da História, os estudantes «compreendem o processo de evolução». Numa História académica e escolar que permite, pois, que aqueles lidem com «uma visão do mundo atual diferente, mas mais consciente», afirmando-se, por consequência, como «mais responsáveis [...] e mais preparados para exercer a cidadania». Para tal, um olhar inovador sobre um currículo «extenso e desajustado» sugere ajustes necessários ou «obriga» à desconstrução do conhecimento, para que os estudantes o possam aprender. Há, por parte desta docente, uma outra forma de olhar o ensino da História, procurando «jogar com tudo para poder ir mais além», nomeadamente quando atribui aos alunos «um papel preponderante» na aula e contraria a ideia de que aquele ensino é sobretudo expositivo e centrado no professor. Deste modo, os alunos podem quase viver as épocas históricas na sala de aula, mobilizando os diferentes saberes sobre História para a interpretação do acontecido. Não deixa de ser a professora que seleciona recursos didáticos vários ou atividades «que os ensina[m] a gostar mais de História», mas de outra forma, e porventura mais ainda, ouve as suas opiniões e representações construídas, também no sentido do seu aprimoramento, privilegiando um pensamento histórico que alcança tempos vários. Assim, os alunos aprendem os conteúdos de História e têm a possibilidade de começar a aperceber-se de como é o mundo à sua volta, formando-se, então, como cidadãos ativos, participativos e intervenientes numa sociedade contemporânea que por eles pode ser transformada. É com recurso à participação na aula, aos trabalhos individuais e aos testes escritos que se avaliam aquelas aprendizagens concretizadas.

O mais importante para a professora Rita é, talvez:

*fazer com que eles [os alunos] vivam cada época [histórica], para que percebam aquilo que vão aprender. E é deste modo que vai sentido que a aula acontece e que os alunos estão agradados, participam e mostram interesse.*

A professora Patrícia, entre o *enfoque inovador e o crítico*, evidencia uma inserção mais clara naquele último no que diz respeito às dimensões «a História académica e escolar», «os alunos e a aprendizagem», «a avaliação». Para aquela docente, a História é um conhecimento

que se discute, que se vai aprendendo a construir e, por isso, «na sociedade atual tem um papel fundamental», sobretudo para se formarem indivíduos que olham o mundo, que pensam sobre ele e que nele intervêm de forma refletida. Mas, para que esta perspetiva possa acontecer na sala de aula, é preciso gerir um currículo oficial que «devia ser menos rígido» por ser colonizador do tempo e das ações dos professores. Como se à pergunta *quem se preocupa, de facto, com o que os alunos vão sentindo e pensando?* apenas houvesse como resposta um professor resiliente, que procura fazer o melhor mesmo no seio de um currículo extenso e obrigatório, de indicações que «condicionam mais ainda», da falta de tempo constante. Os alunos aprendem uma forma de conhecimento que não são só dados, privilegiando a professora Patrícia a construção de um pensamento assente nos acontecimentos interpretados e nas competências históricas desenvolvidas, porque «quando o aluno memoriza, ele aprende muito bem, mas pensar sobre os factos, isso implica relacionar, tem de haver um processo de raciocínio dedutivo até alcançarem a síntese». De facto, «tal significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos-chave da História»<sup>732</sup>.

E pese embora aquela docente se centre no aluno e na sua aprendizagem, valorizando as «estratégias diversificadas», como a visita de estudo, a dramatização, o filme ou o *PowerPoint* didático, que os alunos muito gostam e «nunca mais se esquecem», não raras vezes a professora Patrícia ainda tem de ser muito orientadora e atenta aos conteúdos históricos a assimilar pelos alunos. No entanto, o privilegiar de tempos que se queriam maiores para os estudantes partilharem conceções prévias, ouvirem as dos outros, transportarem-se para papéis diferentes clarifica o corroborar daquela ideia de transformação: «quando aprendemos sobre “o passado” [...], nós também aprendemos sobre como pensar o nosso passado, presente e futuro, faculdade essencial para alargar a mente das crianças»<sup>733</sup>. A avaliação, sempre que acontece, direciona-se para as aprendizagens, mas também para a prática de ensino propriamente dita, sustentando-se em instrumentos vários. É, pois, um processo que a docente adapta e flexibiliza face às características específicas dos sujeitos, já que aqueles instrumentos avaliativos não podem ser utilizados de igual forma com todos os alunos.

Numa espécie de súpula da sua ação como docente, a professora Patrícia exaltou «o dia a dia», adotando uma postura que não é agora «menos exigente», antes assenta num olhar diferente para a profissão e que valoriza, junto dos alunos, «o esforço e o trabalho». Hoje, quando consegue que alguns deles tenham «prazer pela descoberta do passado», a docente entende que, «apesar de todos os constrangimentos, o ano letivo foi produtivo».

O recurso constante às asserções proferidas pelos docentes aquando das entrevistas ou aos registos resultantes do processo de observação foi, de facto, fator essencial para a compreensão das práticas de ensino da História daqueles seis profissionais.

---

<sup>732</sup> LEE, 2008: 27.

<sup>733</sup> BAGE, 2014: 13.

Estudaram-se e fitaram-se, assim, concepções e atuações, narrativas construídas e intenções perfilhadas, objetivos definidos e finalidades alcançadas. A par dos constrangimentos que impedem ações, de burocracias que condicionam papéis (mais) ativos e interventivos, das diretrizes oficiais que quase só requerem cumprimento.

Procurou-se construir um saber novo, particular e inerente à intencionalidade da investigação levada a cabo. O saber as representações que, no Portugal dos dias de hoje, também os professores vão construindo sobre a História, e que transparecem nas suas práticas de todos os dias na sala de aula. Ou seja, procurou-se conceptualizar aqueles que são os enfoques assumidos por professores que, atualmente, lecionam História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Porque, de acordo com dimensões várias que enformam tal processo de ensino e de aprendizagem, podem reconhecer-se abordagens mais tradicionais, mais inovadoras ou mais críticas. Sem rotular cada um dos professores, antes procurando perceber com que sentido(s) a História de Portugal é ensinada nas salas de aula portuguesas e de que forma os professores fazem das suas crenças, representações ou idiosincrasias pessoais intervenientes outros naquele processo. Além dos fatores contextuais incontornáveis, dos alunos que naquela faixa etária frequentam aquele nível de ensino, de uma disciplina que é mais do que história contada.

## 6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS

### 6.1. CONCLUSÕES FACE AOS OBJETIVOS

Ao longo das próximas páginas apresentam-se as conclusões alcançadas face ao percurso investigativo seguido e, ao mesmo tempo, assinalam-se as limitações surgidas no decurso do trabalho realizado. Além disso, pretende-se apontar linhas de investigação futuras, que, de alguma forma, possam contribuir para ampliar ou complementar saberes então construídos no âmbito da Educação Histórica ou motivar eventuais atuações no que concerne ao ensino e à aprendizagem da História (de Portugal).

Perante a intenção genérica inicial desta investigação, de perceber o que está a acontecer nas aulas de História, no (2.º Ciclo do) Ensino Básico, em Portugal, a resposta tem de ser, quase em jeito de provocação, circunstâncias várias e originais, também fundadas nas representações elaboradas por alunos e professores e retratadas, em parte, nos seus discursos adotados.

Cada um daqueles sujeitos que participam no processo de ensino e de aprendizagem, nas salas de aula, constrói imagens ou conceções pessoais sobre tudo aquilo que enforma tal atividade diária. Mais ainda, e parafraseando Barca e Gago, «o ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um fazedor do seu próprio tempo»<sup>734</sup>. Assim, é em cada situação vivida que uns e outros vão construindo os seus saberes, pensando sobre o que se ensina e sobre o que se aprende, atuando com determinados propósitos e, de alguma forma, criando um tempo que é seu, real, presente.

Por sua vez, se o conhecimento histórico emerge, também, como ferramenta para a leitura do mundo, o mesmo, entendido de modos particulares, ocasionará perceções várias do que se conta sobre esse mundo. Por isso, cada vez mais se considera dotado de sentido um ensino da História orientado para a vida, marcada pela encruzilhada do tempo, e a sua aprendizagem como um desenvolvimento de competências<sup>735</sup> que são mais do que só conhecimentos assimilados e que beneficiam uma intervenção refletida naquele mundo.

Talvez esse processo ainda não o seja, totalmente, pese embora possa vir a concretizar-se, quando, no contexto de sala de aula, a explicação histórica, em conjunto elaborada, providenciar uma compreensão construída e que deixa ver a realidade humana como uma miríade de formas do passado, do presente e, até, do futuro. Quando, por outras palavras, a História tenha como função assumida, tal como sugeriu Santacana Mestre<sup>736</sup>, a de auxiliar os sujeitos no entendimento do ser humano e de toda a sua complexidade. Mais do que contribuir para que se doutrine alguém, para que se criem bons patriotas, para que somente se justifiquem ações do passado ou para que se manipulem e manietem os indivíduos.

---

<sup>734</sup> BARCA, GAGO, 2004: 30.

<sup>735</sup> LÓPEZ FACAL *et al.*, 2017; RÜSEN, 2005; SEIXAS, MORTON, 2013.

<sup>736</sup> SANTACANA MESTRE, 2017.

A identificação, interpretação e análise do sucedido nas aulas daquela disciplina em particular e num específico nível de ensino, sejam a vivência da atividade profissional de ensinar História pelos professores ou os conhecimentos sobre a História do país que os alunos constroem, permite, pois, sintetizar considerações alusivas a cada um daqueles grupos de intervenientes na investigação.

Antes, no entanto, recordam-se os objetivos geral e específicos definidos para a investigação, pois é a partir destes que mais sentido faz a apresentação das conclusões alcançadas.

**Tabela 33.** Objetivo geral e objetivos específicos

Objetivo geral			
Identificar e interpretar os discursos e as práticas dos professores referentes ao ensino da História e as narrativas dos alunos sobre a História de Portugal, como vias de acesso ao que acontece nas aulas de História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, não omitindo o papel assumido por outros contextos alheios à escola.			
Objetivos específicos			
Estudantes		Professores	
1	Definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à História enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula.	5	Apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de História do Ensino Básico.
2	Descrever as representações construídas particularmente sobre a História de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes.	6	Descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da História.
3	Caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas do pensamento histórico ( <i>historical thinking</i> )	7	Analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotadas nas respetivas aulas de História lecionadas.
4	Analisar as relações existentes entre a História de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance.	8	Propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores.

Em consonância com a síntese anterior, expõem-se, então, as considerações granjeadas relativamente a estudantes e professores, a partir dos dados recolhidos e, posteriormente, analisados.

**Objetivo 1** — *Definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à História enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula*

No que diz respeito às atitudes face a uma área científica que é a História, os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico participantes, na sua maioria, evidenciaram uma predisposição positiva relativamente à aprendizagem da mesma, parecendo difícil dissociá-la da sua presença escolar. Não é uma disciplina de relevância tão reconhecida quanto o Português ou a Matemática, porque as razões curriculares e examinadoras continuam a pesar, antes se

materializa num manual escolar, tradicional objeto de estudo e de preparação para as provas, e na audível voz de um professor que transmite os principais saberes a recordar depois.

A História, embora pudesse contribuir para que os estudantes «estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis»<sup>737</sup>, é, para eles, sobretudo fonte de cultura geral e contributo para a formação identitária individual. Não tem, aparentemente, utilidade presente ou futura, porque o imaginário conservador e essencialista dá conta de uma tradicional narrativa cronológica, tecida pelas situações de crise política e pelos conflitos bélicos e pontuada pelos momentos gloriosos ou heróis nacionais, maiores do que os vulgares sujeitos de todos os dias. A origem e a tradição são os elementos que unificam a atual nação portuguesa e, como tal, a identidade coletiva traça-se por via do encantamento e do «olhar para trás»<sup>738</sup>.

São estas perceções coincidentes com as que, a nível internacional, foram, com recorrência, constatadas por diferentes investigadores<sup>739</sup>. Efetivamente, as atitudes em relação à História assumem-se como favoráveis, enquanto área significativa para a ampliação dos saberes de cada um, num sentido mais geral, e as inerentes apreciações sobre a disciplina remetem, também, para a perceção do acontecido na sala de aula. Por isso, se a História ainda é uma lição de nomes, datas e factos, maioritariamente políticos, a decorar por cada um, a razão dessa representação construída reside nos papéis assumidos por docentes e estudantes, pelo significado conferido à avaliação, pelo tipo de tarefas que na sala de aula se vão concretizando. Numa perspetiva generalizada, extensível a diferentes contextos, a História não se afirma, para a maioria dos estudantes, como contributo para o desenvolvimento da consciência cívica dos sujeitos, de atitudes reflexivas e críticas face a um mundo que é plural.

**Objetivo 2** — *Descrever as representações construídas particularmente sobre a História de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes*

Para os estudantes inquiridos há quatro principais episódios de uma História de Portugal cada vez mais mediatizada nos meios públicos e sociais (formação de Portugal; Descobrimientos; ditadura salazarista; Revolução do 25 de Abril de 1974) e duas personagens que mais se destacam: D. Afonso Henriques e Salazar. Prevalece, pois, uma consciência histórica de tipos tradicional e exemplar, que parece não querer compreender o passado do país menos simpático ou mais estranho<sup>740</sup>.

Assim, o romantismo com que se olha o acontecido permite evocar o principiar da identidade nacional pela irrefutável intervenção do herói mitificado que é D. Afonso Henriques; o apogeu da nação, marco no orgulho português, alcançado aquando dos Descobrimientos e que os discursos oficiais e as opiniões populares continuam a exaltar; a época do Estado Novo, ou

<sup>737</sup> MELO, 2008: 58.

<sup>738</sup> GAGO, 2018.

<sup>739</sup> AUDIGIER, FINK, 2010; BARTON, 2010a; FUENTES MORENO, 2004; MERCHÁN IGLESIAS, 2007.

<sup>740</sup> LEE, 2003; RÜSEN, 2010a.

seja do Salazar «salvador» das economias do país; o mito revolucionário português, a Revolução dos Cravos, enquanto acontecimento recente que proporcionou o alcance da liberdade perdida. Sem que hoje, aparentemente, a intervenção dos agentes da atualidade possa continuar o decurso da História.

Há, depois, um esquecimento seletivo de uma História que parece não ser para contar. E, assim, sonega-se o acontecido, desde a colonização dos outros, aquando da expansão marítima iniciada no século XV, até aos atos repressivos vividos durante a ditadura salazarista. Salienta-se, então, uma aprendizagem sob a forma de registo memorial que, não raras vezes, se faz de silêncios em relação ao passado, quase como uma imposição de uma ideologia dominante ou como uma certeza intrínseca à estrutura social.

Diferentes perspetivas internacionais<sup>741</sup> têm também evidenciado que o conhecimento histórico escolarizado surge como uma aprendizagem de momentos de rutura e que são as personalidades individuais que se sobrepõem aos agentes coletivos, porventura num reflexo dos ideais individualistas que se afirmam no mundo contemporâneo.

Há, em simultâneo, um carácter afetivo subjacente à valorização de determinados factos acontecidos e personagens, assente numa compreensão quimérica, de sentidos emocionais e que se relaciona com representações sociais construídas e partilhadas.

E outras distintas investigações<sup>742</sup> têm retratado, ainda, que as mensagens históricas, às quais os indivíduos acedem a partir de fontes várias, acarretam funções de categorização, contribuem para validar mitos, definem modelos de heróis e, por isso, continuam a emergir nas perceções daqueles como figuras e estórias com um simbolismo latente. O conhecimento histórico dos alunos está, por essa razão, legitimado.

**Objetivo 3** — *Caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas de pensamento histórico (historical thinking)*

No que concerne aos conhecimentos históricos substantivos, os estudantes manifestaram uma perceção memorial do acontecido, em consonância com o apresentado nos manuais escolares ou perfilhado pelo currículo oficial da disciplina, por vezes marcada por incorreções cronológicas e omissões ou distorções que favorecem o orgulho. Assim, mais do que contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um, aquele saber de História é um meio utilizado para a formação de uma identidade nacional estruturada e francamente positiva.

Não pode ser expectável que a aquisição dos conhecimentos de História, pelos alunos, seja condição *sino qua non* para o desenvolvimento das competências históricas<sup>743</sup>. Não o é. Os estudantes inquiridos evidenciaram, pelas suas narrativas redigidas, que mais desenvolveram, enquanto dimensões do pensamento histórico, a relevância e o tempo histórico, salientando-se, na outra face, a dimensão ética e, mais ainda, a causalidade. Por um lado, num discurso

<sup>741</sup> EGAN, 1997; LIU *et al.*, 2005; LIU, SIBLEY, 2015; PÁEZ, BOBOWIK, LIU, 2017.

<sup>742</sup> BARTON, 2010a; CASTORINA, 2005; MOSCOVICI, 2001; PÁEZ, LIU, 2010.

<sup>743</sup> WINEBURG, 2001.

claramente simplificado, explicitam a importância de acontecimentos e personalidades e são capazes de contar mudanças ou permanências ocorridas entre tempos diferentes, valorizando em particular a localização cronológica dos eventos históricos. Por outro, e pela exigência de um raciocínio de contornos mais subjetivos e de uma argumentação que ultrapasse o domínio mais básico das potencialidades comunicativas da linguagem, não relacionam, com tanta frequência, os factos acontecidos e que podem ser, em simultâneo, causas e consequências de outros, nem apresentam, em relação aos mesmos, ponderações críticas e contextualizadas. Consta-se, assim, a vivência de uma aprendizagem explícita que incluiu, com maior consequência, a comparação entre ações e fenómenos sucedidos ou o manuseamento de conceitos temporais.

Na sequência do já entendido, neste âmbito, por autores diversos<sup>744</sup>, também com este trabalho foi possível concluir que o alcance de níveis de progressão cada vez mais elevados, no que se refere às várias dimensões do pensamento histórico, implica aprendizagens significativas e que permitam interpretar, face a um contexto enformado por olhares, ideais ou princípios próprios, os factos históricos que são consequências e/ou, às vezes, causas de outros e, ao mesmo tempo, analisar, com espírito crítico, qualquer trama narrativa que se tem de perceber sempre incompleta. Instigando-se, nessas situações proporcionadas, um saber mais amplo sobre História, portanto essencial para se entender a complexidade de um passado que não deixa de ser presença no hoje e para se promover uma participação ativa nas sociedades atuais, olhando o futuro. Porque também desta forma, e não espontaneamente, é possível aprimorar-se o pensamento histórico<sup>745</sup>.

**Objetivo 4** — *Analisar a relação existente entre a História de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance*

Tomando em consideração os dados recolhidos, pudemos verificar que os alunos do 2.º Ciclo tendem a evidenciar uma identidade portuguesa desenhada a partir do ditame da unidade nacional, com base naquilo que aprenderam na aula da disciplina, o que condiciona, a par de razões outras, o seu entendimento mais intrincado da História (de Portugal). Por isso, são amplamente frequentes as referências aos portugueses, como o «nós», em oposição a todos os outros que são «eles». Há, pois, uma perceção atemporal do tempo, uma espécie de comunidade imaginada que mantém as características do passado, mais ou menos desde 1143. E, assim, um sujeito mais utópico e simplificado do que histórico pode, de modo indiferenciado, emergir daquele território de ontem que, na verdade, não se diferencia do de hoje.

Os alunos estudam História e Geografia de Portugal, numa designação da disciplina que, por si só, evidencia o privilegiar de factos e personalidades históricas sob a perspetiva nacional portuguesa. Embora, muitas vezes, o possa ser de uma forma que não é subordinada, assiste-se

<sup>744</sup> CHAPMAN, 2016; DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015; KÖLB, STRAUB, 2001; VANSLEDRIGHT, 2011, 2014; WINEBURG, 2001.

<sup>745</sup> VAN DRIE, VAN BOXTEL, 2007.

a um sentimento nacionalista que é estimulado e que vai permitindo, aos jovens alunos, justificar as diferentes atuações concretizadas pelos portugueses de outros tempos e contextos num sentido tautológico e essencialista. E é este um dos mais poderosos contributos para o desenho de uma identidade nacional estável e favorável e não tanto para a consolidação de uma consciência histórica que contempla, também, a perspetiva, a intenção, o desejo dos outros.

Assim como alguns investigadores provenientes de realidades outras já sugeriram<sup>746</sup>, aquele sentimento de pertença desenvolvido, dentro e fora das quatro paredes da sala de aula, contribui para que os estudantes aprendam com mais sentido e significado a sua identidade coletiva em detrimento das restantes. O olhar ingénuo que os acompanha traduz-se numa leitura da História que primordialmente se faz de modo positivo, não raras vezes distante da criticidade e problematização requeridas.

E ainda no que diz respeito ao nível interno, aos factos que eventualmente não ultrapassaram as fronteiras nacionais, em consonância com os discursos sociais revisionistas<sup>747</sup>, ocultam-se fenómenos que comprometem, aligeiram-se ações que envergonham, disfarçam-se intervenções questionáveis, sem que se possa esquecer que os mesmos foram abordados em contexto da aula de História. Porque continua a haver, às vezes de forma inconsciente, uma identidade nacional portuguesa que se deseja mais meritória de exaltação gloriosa do que qualquer outra.

Recuperando, agora, os objetivos específicos que nortearam a dimensão da pesquisa relacionada com os docentes, apresentam-se, a seguir, as conclusões que se obtiveram face a cada um deles.

**Objetivo 5** — *Apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de História do Ensino Básico*

A diversidade da formação inicial experienciada pelos docentes participantes tornou-se, desde logo, evidente, num testemunho de uma realidade que é, aliás, transversal a nível nacional. E se dois professores houve, aqueles que somam menor tempo de exercício profissional, que ingressaram de imediato na via de ensino da História, a maioria, por sua vez, cursou a via científica, nem sempre de História, e só depois concretizou a profissionalização em serviço.

Aparentemente, os professores detentores de formações profissionais mais recentes, e à partida associadas a uma clara intenção do ensino da História, parecem mais motivados para uma outra forma de estar e de encarar a educação, defendendo repetidamente atitudes pedagógicas que precisam seguir um sentido mais inovador. Porventura, são também aqueles que vivenciaram menos anos de profissão ainda e, como tal, foi menor o tempo que tiveram para se deparar com o excesso de tarefas burocráticas e administrativas. Estas, muito associadas

<sup>746</sup> CARRETERO, 2017; CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014; PÁEZ, BOBOWIK, LIU, 2017.

<sup>747</sup> LOFF, 2008; SOUTELO, 2014a, 2014b.

a prescrições nacionais, dimensões avaliativas, exigências internas, tendem a minar o trabalho docente e a aborrecer, desmotivar e, mesmo, frustrar quem, de há vários anos a esta parte, assiste ao crescimento de tais ações que nada se relacionam com a real intencionalidade que subjaz à profissão docente.

Ainda assim, foi possível concluir que, apesar das limitações da formação experienciada ou das contingências laborais, há também professores com mais tempo de serviço docente que, de forma quase estoica, têm construído uma identidade profissional cada vez mais ajustada às mudanças sociais e culturais acontecidas. São, então, retratos de resistência consentida às pressões e aos condicionamentos que não deixam de se multiplicar e que parecem querer distanciar o professor daquela que é a sua tarefa primordial, ensinar alguma coisa a alguém.

De forma inequívoca, a perspetiva biográfica e pessoal, própria de cada indivíduo, neste caso a formação profissional dos professores, influencia um trabalho que é quotidiano, refletindo-se no modo como a profissão é assumida, na relação que é estabelecida com o conhecimento e com os outros, no comprometimento face a projetos ou atividades várias<sup>748</sup>.

Como tal, os diferentes professores participantes, a partir dos seus relatos partilhados, sublinharam, com maior ou menor incidência, a relevância de uma formação profissionalizante que incite a ações posteriores de reinterpretação do currículo nacional, de reflexão face ao trabalho a desenvolver na sala de aula, de ponderação entre várias opções possíveis, mais do que a uma modesta especialização em técnicas e saberes restritos. Para esta disciplina em particular, os conhecimentos históricos e pedagógicos podem assim ser incorporados na construção de um saber docente mais amplo.

**Objetivo 6** — *Descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da História*

A descrição realmente concretizada permitiu-nos verificar que as conceções dos professores relativamente às funções sociais e educativas da História são diferentes, não havendo uma delas que se destaque significativamente face às restantes.

Contam-se, ainda, exemplos de professores signatários de uma perspetiva mais tradicional e unidimensional, associada a uma História que é essencial para o acesso à herança cultural acumulada ao longo do tempo e capaz de estimular o sentimento patriótico dos sujeitos. A disciplina surge, assim, amputada de uma parte do seu conteúdo e das potencialidades inerentes, destacando-se a opção por um ensino mais académico da mesma. Em consonância com o que outros autores haviam já constatado<sup>749</sup>, para aqueles docentes, a História afirma-se como um conjunto de saberes definitivos, sem que existam diferentes evidências ou multiperspetivas ou sem que se possam colocar questões várias e alcançar conclusões aparentemente contraditórias.

<sup>748</sup> BOLÍVAR BOTIA, 2012; GOODSON, *ed.*, 2004; LEITE, 2011.

<sup>749</sup> BOUHON, 2009; HARRIS, BURN, 2016.

Num outro sentido, emergiu uma perspetiva mais útil da História, com a possibilidade de aplicação prática pelos sujeitos, particularmente na sua orientação temporal que se deve fazer entre o passado e o futuro. Assim, por razão do desenvolvimento de uma consciência histórica que não se restringe a tradições e exemplos, a História tem como função, também, dar a conhecer os diferentes pontos de vista existentes, além daquele que é assinado por uma nação em particular, porque o mundo é, ele mesmo, cada vez mais diverso e multicultural.

Alguns professores entrevistados mostraram-se, por sua vez, e na linha de pensamento de autores vários<sup>750</sup>, defensores de uma visão mais inovadora e, portanto, de uma História que, educativa e socialmente, tem como função ocasionar a mudança protagonizada pelos próprios alunos. Para isso, é necessário que promova o entendimento da evolução acontecida ao longo do tempo, a perceção de tempos que são diferentes, a reflexão sobre os factos, a compreensão crítica de visões perfilhadas. Aquela função transformadora pressupõe, para os docentes entrevistados, a formação de sujeitos responsáveis, questionadores, que querem pensar, atuantes. Ou seja, a preparação dos mesmos para a vida nas sociedades democráticas e para a compreensão, e aceitação respeitadora, dos inúmeros valores, crenças ou características individuais que aí podem coabitar.

**Objetivo 7** — *Analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotados nas respetivas aulas de História lecionadas*

Genericamente, percecionou-se que, na aula de História, a construção do conhecimento ainda é responsabilidade maioritariamente assumida pelos professores. Quer seja pela presença de atividades de exposição oral, sendo o docente o orador principal perante uma plateia de alunos que, passivamente, vão escutando quer pela definição das sequências de tarefas que assumem ou pela seleção dos documentos históricos a utilizar na aula e cuja análise é regulada pelas suas questões. Como tal, as atividades mais tradicionais, como sublinhar conteúdos substantivos no manual, copiar para o caderno esquemas desenhados no quadro, anotar respostas ou sínteses ditadas ou ouvir as apresentações orais dos conteúdos, às vezes de forma quase ininterrupta, foram observadas nas diferentes aulas contempladas para esta investigação.

Apesar de este modelo mais conservador se ter verificado naquelas classes portuguesas, de resto em consonância com o concluído por diferentes estudos internacionais<sup>751</sup>, e corroborado pelos alunos inquiridos para esta pesquisa, as atividades que promovem a intervenção dos alunos nos momentos de ensino ou aquelas outras realmente ocasionadoras de uma aprendizagem situada parecem, de modo paulatino, entrar nos contextos portugueses. Conclui-se, então, que a maioria dos professores tem permitido aos estudantes ações intelectuais maiores, nomeadamente, a análise de mapas ou imagens, o preenchimento individual de informações numa tabela ou cronologia, a resposta, oral e escrita, a questões colocadas.

<sup>750</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; BICKFORD, 2013; LEE, 2008; VIRTA, 2008.

<sup>751</sup> BARTON, LEVSTIK, 2004; GÓMEZ CARRASCO, RODRÍGUEZ PÉREZ, MIRETE RUIZ, 2018; WINEBURG, 2001.

E de forma mais residual, mas notada, alguns docentes tentam adotar um olhar inovador relativamente às práticas de ensino da História, promovendo a realização de jogos históricos, de pequenas dramatizações ou de trabalhos de pesquisa, numa adoção de métodos de trabalho que visam a interação, o diálogo, a partilha de saberes e a mobilização da História para o quotidiano de cada um.

Em parte, a opção pelo caminho mais convencional para o desenho da aula de História associa-se à resistência, também assumida pelos professores participantes, em reconhecer que, de facto, os alunos podem assumir um papel ativo na construção do seu saber. Esta dúvida latente, que foi já relatada por autores internacionais nos seus estudos<sup>752</sup>, sustenta-se, no caso desta pesquisa nacional portuguesa, na percepção de que os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ainda dispõem de um vocabulário pouco diversificado, por isso condicionador de interpretações mais amplas e profundas, de pouca experiência no âmbito da disciplina ou na execução de atividades particulares, como, por exemplo, trabalhos de pesquisa. Porém, constata-se que o que daí tem resultado mais não é do que um aluno pouco interventivo, autónomo ou autorregulado, a par de um conhecimento que não se constrói, que se adia para depois, que parece ter de ser assim. E os docentes, por sua vez, não negam tal constatação, antes a antecipam pelas suas próprias palavras.

**Objetivo 8** — *Propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores*

As categorias de análise definidas tiveram como propósito primeiro a caracterização da prática de ensino dos docentes participantes, também no sentido de se delinarem perfis esclarecedores das formas de ensinar perfilhadas pelos professores de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, mobilizaram-se as representações construídas pelos professores, num cruzamento permanente entre o conhecimento em construção e as informações recolhidas, definindo-se, depois, uma teoria relacionada com os modos de ação e de interação perfeccionados. Deste modo, foi possível aproximar as atuações quotidianas de cada docente às abordagens conceptuais definidas.

As abordagens ou enfoques de ensino, inspiradas nos trabalhos de Fenstermacher e Soltis<sup>753</sup>, Bouhon<sup>754</sup> e Moisan<sup>755</sup>, haviam de tomar em consideração as dimensões que, para esta pesquisa, enformam o ensino da História: História escolar e académica, currículo e planificação, aluno e aprendizagem, professor e ensino, avaliação. Resultaram, então, três abordagens distintas ou, por outras palavras, três formas diferentes de se encarar o ensino da História: tradicional/de memorização; inovadora/de descoberta; crítica/de transformação.

---

<sup>752</sup> HARTZLER-MILLER, 2001; YILMAZ, 2008.

<sup>753</sup> FENSTERMACHER, SOLTIS, 1998.

<sup>754</sup> BOUHON, 2009.

<sup>755</sup> MOISAN, 2010.

À abordagem tradicional quis-se associar um professor com um papel marcadamente técnico e fundamental na dinâmica de sala de aula, assim como um ensino expositivo de uma História que somente favorece a aquisição de cultura geral por parte dos alunos. Por sua vez, a abordagem inovadora pareceu concernente com a perspectiva de um professor que pode ser um orientador dos estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, considerando as suas necessidades e interesses de aprendizagem, além de um ensino que precisa de acontecer no sentido de o aluno adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes intelectuais que lhe permitam tornar-se historicamente competente. Optou-se por relacionar a abordagem crítica, em traços gerais, com um professor comprometido com as crenças de ensino defendidas e que, mais do que os conteúdos por si só, valoriza o entendimento dos mesmos, enquanto mote para o desenvolvimento do pensamento crítico ou das capacidades de indagação e problematização, bem como com um modo de pensar que é já muito característico da História.

No final, a conclusão mais significativa inerente àquele objetivo definido revela que os professores, pelo que dizem e fazem na sala de aula, pelas posições e opções que assumem, pelas características individuais que detêm, tendem a enquadrar-se numa particular abordagem definida, ainda que possam ser associados, numa ou noutra dimensão, às outras abordagens. Porque, de facto, uma só forma de atuar não se compadece com as especificidades várias de todos os alunos, não resulta em todos os contextos da mesma forma, não se ajusta à diversidade de conteúdos históricos a abordar. Em suma, um só enfoque não é compatível com todos os estilos de aprendizagem e o professor, se atento e empenhado na sua prática de ensino, reconhece e contempla tal facto nas suas decisões diárias.

## 6.2. DOS LIMITES DA INVESTIGAÇÃO A OUTRAS PESQUISAS POSSÍVEIS

Este trabalho de pesquisa constituiu um estudo condicionado no tempo e no espaço. No tempo, porque não se prolongou indefinidamente, adaptando-se ao período possível para a sua concretização, e no espaço, porque se situou num país particular e, ainda, num só distrito do mesmo.

Apesar de se ter entendido significativo o seu desenvolvimento, há alguns aspetos que podem ser apresentados, a seguir, porque denunciadores de eventuais limitações que também marcaram a investigação:

- **limites inerentes ao desenho da investigação** — no que diz respeito aos participantes, apontam-se as contingências subjacentes ao seu carácter voluntário e, sobretudo, o facto de os mesmos se encontrarem todos no distrito do Porto, em Portugal, condicionando alcances mais amplos para as conclusões conseguidas; quanto aos instrumentos de recolha de dados selecionados: o uso do questionário, com os estudantes, ainda que tenha permitido um acesso mais fácil e extenso à informação pretendida,

limitou a riqueza possível dos resultados, o que se procurou colmatar por via de breves conversas no momento de aplicação do mesmo e as entrevistas e observações concretizadas poderiam, certamente, ter sido depuradas de forma mais pormenorizada e abrangente; algumas dúvidas podem ter emergido em relação aos métodos utilizados na análise dos dados, se mais quantitativos ou mais qualitativos, embora se defenda e explicita a combinação de ambos;

- **limites inerentes ao marco teórico** — é possível que a fundamentação teórica elaborada tenha sido particularmente influenciada pelos contextos português e espanhol, mais próximos e, portanto, o acesso a resultados de investigações outras e a informações várias sobre tais realidades nacionais tornou-se mais fácil. É ainda de realçar que, apesar de se terem procurado diversificar as referências mobilizadas, aquelas que remetem para os panoramas europeu e norte-americano tenderão a prevalecer, porventura pela sua divulgação mais habitual e rapidamente disponível;
- **limites inerentes às técnicas de tratamento dos dados recolhidos** — seguramente, os dados de carácter quantitativo poderiam ter sido tratados com recurso a técnicas mais sofisticadas, tais como as utilizadas em alguns outros trabalhos de investigação sobre as representações sociais e que também recorrem à associação de palavras. Ao mesmo tempo, a mobilização de ferramentas informáticas, para gestão e análise das narrativas de estudantes e professores, decerto teria reflexos positivos nos resultados alcançados;
- **limites inerentes à relação entre instituições de Ensino Superior e organizações educativas de Ensino Básico públicas e privadas** — o acesso às escolas nem sempre é permitido aos investigadores, surgindo inúmeros entraves burocráticos e institucionais que, naturalmente, condicionam o contacto com alunos e professores enquanto eventuais participantes numa investigação. Assim, os contactos próximos junto de alguns contextos foram, muitas vezes, um contributo favorável para o desenvolvimento de uma pesquisa desejada.

Sob um outro olhar, esta pesquisa poder-se-á assumir como um ponto de partida, ou um exemplo, para outros estudos complementares ou de acordo com outras perspetivas orientados. Ideias que a seguir se elencam, de entre tantas mais que farão sentido se, também assim, acontecerem:

- as representações e narrativas de professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre a História (de Portugal) noutros contextos locais, portugueses, ou em realidades internacionais, sobre a História de outros países;
- ampliando a amostra de alunos intervenientes, interpretar as suas narrativas relativamente a conteúdos específicos da História de Portugal, como o colonialismo acontecido durante a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV ou a ditadura salazarista. Assuntos particularmente sujeitos ao revisionismo histórico que acalenta

- o orgulho patriótico, mas que lecionados a partir de recursos históricos vários ou de perspectivas outras poderão, porventura, ocasionar representações distintas;
- estabelecer uma análise comparativa entre as concepções construídas por alunos portugueses e as concepções elaboradas, nomeadamente por estudantes da mesma idade (10 ou 11 anos), mas oriundos de um país colonizado, sobre aquele processo de colonização levado a cabo, por Portugal, nesse mesmo território;
  - aumentando a amostra de docentes participantes, avaliar uma eventual relação mais estreita entre as características da formação inicial dos professores de História do 2.º Ciclo e a sua atuação em contexto de sala de aula. De alguma forma, perceber se um particular perfil de professor do Ensino Básico pode ser, inequivocamente, associado a um determinado quadro formativo ou se tal padrão não se verifica em circunstância alguma.

### 6.3. IMPLICAÇÕES FUTURAS DA INVESTIGAÇÃO

*Ahora [...], cuando la Historia corre el perico ser laminada como materia de enseñanza, cuando desde ángulos ideológicos diversos se la substituye por mitos y relatos vacíos, cuando los docentes ven sustituir el estudio del pasado por mascaradas folclóricas, es importante plantear qué es lo que habríamos enseñar<sup>756</sup>.*

Sob a forma de sugestões, alguns apontamentos podem ser listados, com base nas anteriores conclusões registadas. São, estas, reflexões que aludem, em parte, ao tipo de História que faria sentido estar presente nas aulas da disciplina e às especificidades da formação e desenvolvimento profissional dos professores, num sublinhar de particulares ideias que parecem assumir-se, cada vez mais, como essenciais no âmbito do ensino e da aprendizagem da História, também em Portugal.

Os estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico precisam de entender a História além dos factos e das personalidades de carácter político que aparecem, constantemente, nas narrativas difundidas na realidade escolar ou nos símbolos de todos os dias. Reitera-se a importância de aprenderem a pensar historicamente, a partir de desafios cognitivos que permitem inferir, argumentar, compreender o debate histórico, de forma crítica e abstrata. Este terá de ser um percurso progressivo, marcado pela ampliação das competências inerentes ao uso da linguagem e à mobilização, no discurso, de argumentos válidos e responsável pela desconstrução de concepções assumidas tacitamente, sem ponderação, assim como por uma inequívoca orientação temporal que correlaciona momentos distintos.

Mais ainda, a História, para os estudantes, não poderá ser considerada como um relato cronológico, único e em relação ao qual, em simultâneo, se aceita o branqueamento de

<sup>756</sup> SANTACANA MESTRE, 2017.

ações ou intervenções, no sentido da exaltação do mais positivo e valorizável. É essencial que a entendam como ocasionadora de pontos de vista e interpretações plurais<sup>757</sup>, como feita de factos mais meritórios e de outros nem tanto assim, como uma memória que pode ser problematizada sem as lentes dos juízos morais ou da emotividade. Desta forma, experimentarão o desenvolvimento de uma consciência histórica ontogenética<sup>758</sup>, com as diferentes dimensões de tal pensamento devidamente aprimoradas, bem como a formação de uma identidade nacional mais crítica e menos fantasiosa ou, até, saudosa. Efetivamente, um olhar racional e questionador face à História (de Portugal) permite que, no que diz respeito àquele tempo e àquele espaço, se justifiquem a intencionalidade e as especificidades de cada atuação humana surgida no seio de condições várias: políticas, económicas, culturais ou sociais. Porque, na verdade, nenhuma justificação se pode resumir a uma explicação onírica ou pessoal.

Na sala de aula, os alunos querem, e devem, vivenciar outras experiências de aprendizagem, além da singela leitura do manual escolar ou da audição inócua de um professor transmissor de informações e dinamizador de tarefas técnicas e mecânicas. Um conhecimento competente<sup>759</sup> será aquele que proporcionar, aos mais novos, um modo distinto de pensamento, fundamental para o entendimento mais nítido de si e dos outros<sup>760</sup>. Para que em História tal pensar aconteça, afirma-se como premente a diversificação de estratégias de trabalho, a partir de recursos vários, investindo-se nas que permitem que os alunos se envolvam nas atividades e que, em simultâneo, se tornem capazes de interpretar o conhecimento do passado e de entender o significado subjacente aos atos humanos e sociais de hoje<sup>761</sup>. Entende-se, então, que os estudantes precisam de utilizar fontes históricas diversas, de explorar as destrezas de explicação causal, de mobilizar os conceitos de tempo, de fundamentar eticamente os seus juízos para, depois, perceberem a relevância dos factos no seu contexto. Pois, desta forma, terão a oportunidade de experimentar um papel ativo, permitido na sala de aula e na construção dos saberes históricos.

A formação inicial de professores de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico) precisa, definitivamente, de ser estabilizada, para que se possam definir, de facto, os traços principais do perfil daquele professor, essenciais ao desenvolvimento de uma consciência identitária direcionada para uma profissionalidade prospetiva<sup>762</sup>. E, ainda deste modo, tendo os docentes a oportunidade de se afirmarem como mais do que simples replicadores do currículo oficial estabelecido por outros. Além disso, a sua identidade profissional construída poderá ser consolidada pela perceção, cada vez mais nítida, da importância dos

---

<sup>757</sup> BARCA, 2019; CHAPMAN, 2016.

<sup>758</sup> RÜSEN, 2010a.

<sup>759</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015.

<sup>760</sup> VON BORRIES, 2016.

<sup>761</sup> DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015.

<sup>762</sup> ALVES, 2001.

quadros epistemológicos, das crenças, das atitudes, dos valores e da responsabilidade assumidos. Inevitavelmente, a formação inicial experienciada, orientando-se científica e didaticamente para a disciplina a lecionar pelos professores, favorecerá, desde o início, tal assunção profissional.

Por sua vez, a formação contínua de professores tem de acontecer articulada com aquela formação inicial, além de se associar às questões curriculares, aos debates teóricos ou às operacionalizações educativas. Acima de tudo, com o intuito de contribuir para o desenho de uma profissão docente transformadora<sup>763</sup>, isto é, capaz de olhar com dinamismo e potencialidade para os desafios da atualidade, no que diz respeito, particularmente, ao ensino da História (de Portugal). Considerando, portanto, novos objetivos, outras intervenções possíveis, diferentes finalidades para a aprendizagem da disciplina e papéis distintos assumidos por alunos e docentes.

Os professores precisam de outro tempo que lhes permita, além da planificação e lecionação das aulas, a investigação ou a reflexão sobre a investigação acontecida no âmbito da Educação Histórica. É desta forma que podem também fazer notar a atenção com que encaram o desenvolvimento da consciência histórica e social dos alunos, contributo fulcral para a tomada de decisões autónoma e refletida, a assunção de uma cidadania crítica e democrática, a compreensão de uma sociedade atual e global por cada um daqueles sujeitos. Porque, a partir de meditações epistemológicas concretizadas, os profissionais podem elaborar representações meta-históricas fundamentais para uma posterior intervenção na sala de aula, enquanto docentes da disciplina de História e Geografia de Portugal. Em suma:

*os professores devem refletir sobre o que ensinam e os conteúdos que ensinam, os contextos em que ensinam, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que empregam, as finalidades do ensino da sua disciplina, conhecimentos e capacidades dos alunos, sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos alunos na avaliação*<sup>764</sup>.

Os documentos oficiais emanados têm de distinguir-se pelo seu carácter orientador, não tanto regulador, e conferidor de maior liberdade de atuação aos professores. E, talvez assim, a finalidade primeira do desenvolvimento do pensamento histórico não se associe, quase inequivocamente, à memorização de conteúdos factuais transmitidos linearmente<sup>765</sup>. Pois, porventura condicionados pelas exigências que chegam às escolas, atualmente, os docentes portugueses evidenciam como preocupação central, e incontornável, o demonstrar competências fundamentais para conseguir cumprir as regras e intencionalidades definidas pela distante tutela, a nível organizacional. O dito programa, portanto. Porém, metodologicamente, tem de se exigir mais. É preciso uma atuação que favoreça a (re)construção individual de saberes ou,

---

<sup>763</sup> GAGO, 2018.

<sup>764</sup> FERREIRA, 2005: 13.

<sup>765</sup> VIRTA, 2002.

melhor, o desenvolvimento de um saber epistemológico consciente para que os estudantes leiam e atuem sobre a realidade com sentido e intenção refletida<sup>766</sup>.

Como conclusão geral deste trabalho de investigação, quiçá um contributo relevante para os saberes já disseminados sobre as idiossincrasias do ensino e da aprendizagem da História, talvez se possa afirmar que as representações e os discursos elaborados por professores e alunos, em parte, se associam ao que acontece no contexto escolar, onde há uma História cujo ensino é prática profissional de uns e cuja aprendizagem é o conhecimento a que outros vão conferindo forma e sentido.

Uma constatação alcançada porque se olharam, e quiseram entender, identidades várias, realidades distintas, narrativas individuais. E estas, sem que se esquecessem os outros ambientes alheios à escola e que também se refletem nas perceções delineadas por cada um, interpretaram-se, ainda, à luz das pesquisas sobre a Educação Histórica que se somam já no panorama nacional e internacional. Num cruzamento de inquietações que desafiam, de intencionalidades que se assumem e de conhecimentos que se podem sempre fazer mais amplos.

As palavras do escritor português José Saramago são, assim, o melhor epílogo achado para este entusiasmante, esclarecedor e motivador trabalho de pesquisa. Porque «somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir»<sup>767</sup>.

---

<sup>766</sup> MELO, 2009; PACHECO, 2013.

<sup>767</sup> Da sua obra de 1994, *Cadernos de Lanzarote*.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ABRIC, Jean-Claude (1997). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In JODELET, Denise, org. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 187-203.
- ABRIC, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- AFONSO, Isabel (2004). *Os Currículos de História do ensino obrigatório: Portugal, Inglaterra e França*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- AFONSO, Isabel (2011). *Manual escolar: guia de estudo ou prática de competências?* In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Auxiliadora, coord. *Educação histórica. Teoria e pesquisa*. Londrina: UEL, pp. 317-328.
- AFONSO, Isabel (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- AISEMBERG, Beatriz (2005). *Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios*. «Clío & Asociados». 9, 36-55.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedogo.
- ALRIDGE, Derrick (2006). *The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr.* «Teachers College Record». 108, 662-686.
- ALVES, Luís Alberto (2001). *O Estado da História — o Ensino*. «Revista da Faculdade de Letras: História». Série III. 2, 23-31.
- ALVES, Luís Alberto. (2002). *História: da função social às competências individuais*. «O Ensino da História, Boletim». Série III. 21/22, 44-46.
- ALVES, Luís Alberto. (2016). *Epistemologia e Ensino da História*. «Revista História Hoje». 5:9, 9-30.
- ALVES, Palmira (2004). *Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência*. In BARCA, Isabel, org. *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 115-131.
- ALVES-MAZZOTTI, Judith (2008). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. «Revista Múltiplas Leituras». 1:1, 18-43.
- ANGVIK, Magne; VON BORRIES, Bodo, eds. (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- ARMAS CASTRO, José; LÓPEZ FACAL, Ramón (2012). *Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario*. «Íber». 71, 84-91.
- ARMENTO, Beverly (2000). *El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales*. In PAGÉS BLANCH, Joan; ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús; TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel, eds. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: AUPDCS/ Universidad de Huelva, pp. 19-39.
- AUDIGIER, François; FINK, Nadine (2010). *Pupils and school history in France and Switzerland*. «Education 3-13». 38, 329-339.
- AVERY, Patricia (2010). *Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado*. In ÁVILA RUIZ, Rosa; RIVERO GRACIA, María; DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro, coords. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», pp. 337-355.
- BAGE, Grant (2014). *Thinking History 4-14: teaching, learning, curricula and communities*. London: Routledge.
- BAIN, Robert (2000). *Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, eds. *Knowing, Teaching and Learning History. «National and International Perspectives»*. New York: New York University Press, pp. 331-352.

- BALEIRO, Odília; GARGATÉ, Carlos. (2001). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editores.
- BARBOSA, Maria do Carmo (2006). *Labirinto da epistemologia: um estudo em Recife*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- BARCA, Isabel (2004). *Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-144.
- BARCA, Isabel (2006a). *Concepções de História e Ensino da História*. In BARCA, Isabel; GAGO, Marília, orgs. *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5-7.
- BARCA, Isabel (2006b). *Em torno da epistemologia da História*. In BARCA, Isabel; GAGO, Marília, orgs. *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 17-26.
- BARCA, Isabel (2007a). *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. «Currículo sem Fronteiras». 7:1, 115-126.
- BARCA, Isabel (2007b). *Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino*. «Revista Portuguesa de História». XXXIX, 53-66.
- BARCA, Isabel (2009). *Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese*. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Auxiliadora, orgs. *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-27.
- BARCA, Isabel (2015). *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica*. «Educação Santa Maria». 40:3, 591-604.
- BARCA, Isabel (2019). *Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas*. «Educar em Revista». 35:74, 109-126.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília (2001). *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*. «Revista Portuguesa de Educação». 14:1, 239-261.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília (2004). *Usos da narrativa em História*. In MELO, Maria do Céu; LOPES, José, org. *Narrativas Históricas e Ficcionais — Receção e Produção para Professores e Alunos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-39.
- BARCA, Isabel; SOLÉ, Glória (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. «REIFOP». 15:1, 91-100.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, Auxiliadora (2013). *La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales*. «Educatio Siglo XXI». 31:1, 25-46.
- BARROSO, Margarida; LEITE, Carlinda (2011). *Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido*. «Indagatio Didactica», 3:1, 95-108.
- BAR-TAL, Daniel (2007). *Sociopsychological foundations of intractable conflicts*. «American Behavioral Scientist». 50, 1430-1453.
- BARTON, Keith (2001). *You'd be wanting to know about the Past: social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA*. «Comparative Edu». 37:1, 89-106.
- BARTON, Keith (2004). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania*. In BARCA, Isabel, org. *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-27.
- BARTON, Keith (2009). *The denial of desire: How to make history education meaningless*. In SYMCOX, Lynda; WILSHCUT, Arie, eds. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 265-282.
- BARTON, Keith (2010a). *Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 9, 97-114.

- BARTON, Keith (2010b). *Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos*. In ÁVILA RUIZ, Rosa; RIVERO GRACIA, María; DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro, coords, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», pp. 13-28.
- BARTON, Keith (2017). *Shared principles in History and Social Science Education*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 449-468.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1998). «It wasn't a good part of history»: *Ambiguity and identity in middle grade students' judgments of historical significance*. «Teachers College Record». 99, 478-513.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2003). *Why don't more History Teachers engage students in interpretation*. «Social Education». 67:6, 358-361.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BENADIBA, Laura; PLOTINSKY, Daniel (2008). «Vivir en dictadura». *La historia oral y la enseñanza del pasado reciente*. «Clio & Asociados». 12, 153-162.
- BERGER, Stefan (2012). *The nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching*. In CARRETERO, Mario; M. ASENSIO, Mikel; RODRÍGUEZ-MONEO, Maria, eds. *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 33-47.
- BICKFORD, John (2013). *Initiating Historical Thinking in Elementary Schools*. «Social Studies Research and Practice». 8:3, 60-77.
- BIGGS, John; COLLIS, Kevin (1982). *Evaluating the quality of learning – The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- BILLIG, Michael (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing.
- BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; TIGHT, Malcolm (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Gráo.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (2006). *Qualitative research for education*. New York: Pearson.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. In PASSEGGI, Maria; ABRAHAO, Maria, orgs. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio; FERNANDEZ CRUZ, Manuel; MOLINA RUIZ, Enriqueta (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. «Forum: Qualitative Social Research». 6:1, 1-27.
- BOUHON, Mathieu (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Bélgica: Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Tese de doutoramento.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- BRENIFIER, Oscar; DESPRÈS, Jacques (2007). *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare.
- BRUNER, Jerome (2004). *Life as Narrative*. «Social Research». 71:3, 691-710.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel (2018). *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*. «Educ. Pesqui.». 44, 1-16.
- CARIOU, Didier (2012). *Écrire l'histoire scolaire: quand l'élève écrit en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- CARRETERO, Mario (2017). *Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 511-528.

- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam (2006). *La usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas*. In CARRETERO, Mario; ROSA RIVERO, Alberto; FERNANDA GONZÁLEZ, María. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, pp. 161-190.
- CARRETERO, Mario; FERNANDA GONZÁLEZ, María (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». *Desarrollo cognitivo y interpretación de imágenes históricas*. «Cultura y Educación». 20:2, 217-227.
- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam (2011). *Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities*. «Culture & Psychology». 17:2, 177-195.
- CARRETERO, Mario; CASTORINA, José António; LEVINAS, Leonardo (2013). *Conceptual change and historical narratives about the nation: A theoretical and empirical approach*. In VOSNIADOU, Stella, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge, pp. 269-287.
- CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor (2014). *Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented*. «Cognition and Instruction». 32:3, 1-23.
- CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- CASTORINA, José António (2005). *La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales*. In CASTORINA, José António, coord. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Madrid; Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 239-254.
- CASTORINA, José António (2010). *As contribuições das representações sociais para o estudo dos conhecimentos sociais dos alunos*. «Textos Escola da Vila». 1, 163-171.
- CASTORINA, José António (2017). *Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales*. «Psicología da Educação». 44, 1-13.
- CERCADILLO, Lis (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right': *English and Spanish perspectives on teaching historical significance*. «Teaching History». 125, 6-9.
- CERRI, Luís Fernando (2013). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV.
- CERRI, Luís Fernando; AMÉZOLA, Gonzalo (2007). *Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*. «Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales». 12, 31-50.
- CHAPMAN, Arthur (2011). *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument*. «Educar em Revista». 42, 95-106.
- CHAPMAN, Arthur (2015). *Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms reflections on research and practice in England*. «Diálogos». 19:11, 29-55.
- CHAPMAN, Arthur (2016). *Historical Interpretations*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. London; New York: Routledge.
- CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie, eds. (2015). *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- CHARMAZ, Kathy (2008). *Constructionism and The Grounded Theory*. In HOLSTEIN, James; GUBRIUM, Jaber, eds. *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, pp. 397-412.
- COSTA, Maria Alice (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.
- CUBAN, Larry (2016). *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Cambridge: Harvard Education Press.

- CUESTA, Raimundo (2000). *Usos y abusos de la educación histórica*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales». 14, 23-31.
- CUESTA, Raimundo (2002). *El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza*. «Encounters on Education». 3, 27-41.
- DAY, Christopher (2004). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. In TOWNSEND, Tony; BATS, Richard, eds. *Handbook of Teacher Education*. Netherlands: Springer, pp. 597-612.
- DAY, Christopher; ELLIOT, Bob; KINGTON, Alison (2005). *Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment*. «Teaching and Teacher Education». 21, 563-577.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DEWALT, Kathleen; DEWALT, Billie (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- DIAS, Pedro (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- DIOGO, Fernando (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editoria Graó.
- DONOVAN, Suzanne; BRANSFORD, John (2005). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press.
- DUARTE, Pedro (2016). *A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada*. «Revista Internacional de Educação Superior». 2:3, 405-429.
- EDENSOR, Tim (2002). *National identity, popular culture and everyday life*. Londres: Berg.Za.
- EGAN, Kieran (1997). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- ERCIKAN, Kadryie; SEIXAS, Peter (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes — uma estratégia de formação de professores*. 4.ª ed. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (2010). *Profissão docente — Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David (2012). *How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec History and Citizenship Education curriculum*. «Canadian Social Studies». 45:1, 21-42.
- EUROPA. Conselho da (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- FÉLIX, Noémia (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FENSTERMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERNANDES, Domingues (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. «Estudos em Avaliação Educacional». 19:41, 348-372.
- FERNANDES, Eugénia; MAIA, Ângela (2001). *Grounded Theory*. In FERNANDES, Eugénia; ALMEIDA, Leandro, orgs. *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 49-76.
- FERREIRA, Arminda (2005). *Ideias de significância histórica e pedagógica em contexto de interação: Um estudo com professores estagiários*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- FERRO, Marc (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- FERTUZINHOS, Carlos (2004). *A aprendizagem da História no 1.º ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e da Banda desenhada: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.

- FLICK, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLICK, Uwe (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLICK, Uwe; FOSTER, Juliet (2008). *Social representations*. «The SAGE handbook of qualitative research in psychology». 195-214.
- FLICK, Uwe; FOSTER, Juliet; CAILLAUD, Sabine (2015). *Researching social representations*. In SAMMUT, Gordon *et al.*, eds. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-80.
- FLORES, Assunção (2000). *Currículo, formação e desenvolvimento profissional*. In PACHECO, José, org. *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 147-165.
- FLORES, Assunção (2012). *A formação de professores e a construção da identidade profissional*. In SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FRISON, Lourdes; ABRAHAO, Maria, eds. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal, RN: EDUFRRN; Porto Alegre, RS: ediPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, pp. 93-113.
- FLORES, Assunção (2015). *Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar*. In JUSTINO, David, dir. *Formação inicial de professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 192-222.
- FONSECA, Selva (2005). *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papyrus Editora.
- FONS-ESTEVE, Montserrat; BUISÁN-SERRADELL, Carmen (2012). *Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes*. «Cultura & Educación». 24:4, 401-413.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedogo.
- FUENTES MORENO, Concha (2004). *Concepciones de los alumnos sobre la Historia*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 3, 75-83.
- FUERTES MUÑOZ, Carlos (2014). *La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación*. «CLIO — History and History Teaching». 40, 1-37.
- GAGO, Marília (2016). *Consciência histórica e narrativa no ensino da história: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal*. «Revista História Hoje». 5:9, 76-93.
- GAGO, Marília (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM; Edições Afrontamento.
- GIL SAURA, Encarnación (1994). *Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales». 8, 27-51.
- GILLY, Michel (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In JODELET, Denise, dir. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 363-386.
- GIROUX, Henry (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme; LÓPEZ MARTÍNEZ, Ana María (2014). *Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 13, 17-29.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro (2015). *Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 52-68.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.

- GÓMEZ CARRASCO, Cosme; ORTUÑO MOLINA, Jorge; MOLINA PUCHE, Sebastián (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. «Revista Tempo e Argumento». 6:11, 5-27.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme; RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo; MIRETE RUIZ, Ana (2018). *Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas*. «Revista Complutense de Educación». 29:1, pp. 237-250.
- GOODSON, Ivor, ed. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.
- GOODSON, Ivor; SIKES, Pat (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- GOODSON, Ivor; NUMAN, Ulf (2002). *Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts*. «Teachers and Teaching». 8:3, 269-277.
- GOODSON, Ivor; HARGREAVES, Andy, eds. (2003). *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: Falmer Press.
- GRANT, S. G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. London: Routledge.
- GRONLUND, Norman (2005). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- HARRIS, Richard; BURN, Katharine (2016). *English history teachers' views on what substantive content young people should be taught*. «Journal of Curriculum Studies». 48:4, 518-546.
- HARTZLER-MILLER, Cynthia (2001). *Making sense of "best practice" in teaching History*. «Theory and Research in Social Education». 29:4, 672-695.
- HAYDN, Terry (2011). *Secondary History — current themes*. In DAVIES, Ian, ed. *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 30-45.
- HAYDN, Terry; HARRIS, Richard (2009). *What facts influence pupils' commitment to history as a school subject? A view from the United Kingdom*. «American Educational Research Association Annual Meeting». USA: San Diego, pp. 1-23.
- HAYDN, Terry et al. (2014). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
- HELLER, Agnes (1993). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HELLER, Agnes (2006). *European master narratives about freedom*. In DELANTY, Gerard, ed. *Handbook of contemporary European social theory*. New York: Routledge, pp. 257-265.
- HERNÁNDEZ CARRERA, Rafael (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. «Cuestiones Pedagógicas». 23, 187-210.
- HICKS, David (2005). *Continuity and Constraint: case studies of becoming a teacher of history in England and the United States*. «International Journal of Social Education». 20:1, 18-40.
- HUSBANDS, Christopher; KITSON, Alison; PENDRY Anna (2003). *Understanding History teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- JODELET, Denise (2001). *Representações sociais: um domínio em expansão*. In JODELET, Deniese, org. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, pp. 17-44.
- JODELET, Denise (2008a). *Social Representations: The Beautiful Invention*. «Journal for the Theory of Social Behavior». 38:4, 411-430.
- JODELET, Denise (2008b). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. «Cultura y representaciones sociales». 5, 32-63.
- JODELET, Denise (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. «Espacios en blanco». 21:1, 1-13.
- JONNAERT, Philippe (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- KAWULICH, Barbara (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. «Forum: Qualitative Social Research». 6:2, 1-23.

- KÖLB, Carlos; STRAUB, Jürgen (2001). *Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary empirical analyses*. «Forum: Qualitative Social Research». 2:3, 1-48.
- KVALE, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LANAHAN, Brian; YEAGER, Elizabeth (2008). *Practicing Teachers as Elementary Social Studies Methods Instructors*. «Social Studies Research and Practice Journal». 3:2, 10-28.
- LÁSZLÓ, János; LIU, James (2007). *A narrative theory of history and identity: social identity, social representations, society and the individual*. In MOLONEY, Gail; WALKER, Iain, eds. *Social representations and identity: content, process and power*. London: Palgrave Macmillan, pp. 85-107.
- LEE, Peter (2003). *Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé*. In BARCA, Isabel, org. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho, pp. 19-36.
- LEE, Peter (2004). *Understanding History*. In SEIXAS, Peter, ed. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp.129-164.
- LEE, Peter (2008). *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In BARCA, Isabel, org. *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-29.
- LEE, Peter (2016). *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista». 60, 107-146.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ROGERS, Peter (1984). *Learning History*. London: Heinemann.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric (1996). *Progression in Children's ideas about history: CHATA Project*. In HUGHES, Martin, ed. *Progression in Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 50-81.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn (2000). *Progression in Historical Understanding among students age 7-14*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, eds. *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric (2004). *Las ideas de los niños sobre la historia*. In VOSS, James; CARRETERO, Mario, eds. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 217-248.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2004). *I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts*. «Teaching History». 117, 25-31.
- LEITE, Analía (2011). *Historias de Vida de Maestros e Maestras*. Málaga: Universidad de Málaga. Tese de doutoramento.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. Toronto: Toronto University Press.
- LÉVESQUE, Stéphane (2011). *What it means to think historically*. In CLARK, Penney, ed. *New possibilities for the Past, shaping History Education in Canada*. Vancouver: UBC Press, pp. 115-138.
- LÉVESQUE, Stéphane (2016). *“When the English took over they tried to assimilate us”: historical narratives and consciousness among young French Canadians*. In LÓPEZ FACAL, Ramón, ed. *Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales*. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 86-97.
- LÉVESQUE, Stéphane; CROTEAU, Jean; GANI, Raphaël (2015). *La conscience historique de jeunes franco ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance*. «Revue d'histoire de l'éducation». 27:2, 21-47.
- LEVSTIK, Linda (2011). *Learning History*. In MAYER, Richard; ALEXANDER, Patricia, eds. *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, pp. 108-126.
- LEVSTIK, Linda; BARTON, Keith (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.

- LIU, James (1999). *Social representations of history: Preliminary notes on content and consequences around the Pacific Rim*. «International Journal of Intercultural Relations», 23:2, 215-236.
- LIU, James et al. (2005). *Social representations of events and people in world history across twelve cultures*. «Journal of Cross Cultural Psychology», 36:2, 171-191.
- LIU, James et al. (2012). *Cross-Cultural Dimensions of Meaning in the Evaluation of Events in World History? Perceptions of Historical Calamities and Progress in Cross-Cultural Data From Thirty Societies*. «Journal of Cross Cultural Psychology». 43:2, 251-272.
- LIU, James; HILTON, Denis (2005). *How the past weights on the present: Social representations of history and their impact on identity politics*. «British Journal of Social Psychology». 44, 537-556.
- LIU, James; SIBLEY, Chris (2009). *Culture, social representations and peacemaking: A symbolic theory of history and identity*. In MONTIEL, Cristina; NOOR, Noraini, eds. *Peace psychology in Asia*. New York: Springer, pp. 21-42.
- LIU, James; SIBLEY, Chris (2015). *Representations of World History*. In SAMMUT, Gordon et al. *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 269-279.
- LOFF, Manuel (1996). *Salazarismo e Franquismo na época de Hitler (1936-1942)*. Porto: Campo das Letras.
- LOFF, Manuel (2008). *As duas Primaveras: o Marcelismo e o 25 de Abril*. In CATROGA, Fernando, coord. *Optimismo e pessimismo acerca do futuro de Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- LOFF, Manuel (2014). *Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal*. «Culture & History Digital Journal». 3:2, 1-13.
- LOPES, Amélia (2007). *A construção da identidade docente como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas*. «Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado». 11:3, 1-24.
- LOPES, Amélia (2008). *Marcos e marcas políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses*. In LIMA, Jorge Ávila de; PEREIRA, Hélder Rocha, orgs. *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Livpsic, pp. 69-110.
- LOPES, Amélia (2009). *Teachers as Professionals and Teachers' Identity Constructions as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process*. «European Educational Research Journal». 8:3, 467-475.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2012). *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*. «Clío y asociados: la historia enseñada». 14, 9-33.
- LÓPEZ FACAL, Ramón et al. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César (2015a). *Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico*. «Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia». 9, 77-92.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César (2015b). *Aprendizaje de la historia e identidades nacionales: reflexiones sobre el punto de vista de los estudiantes*. «CLIO. History and History Teaching». 41, 1-24.
- LOWENTHAL, David (2015). *The Past is a Foreign Country. Revisited* Cambridge: Cambridge University Press.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar (2001). *Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado*. In *La formación docente en el profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. Rosano: Homo Sapiens, pp. 71-111.
- MAFFEI, Lamberto (2014). *Elogio della lentezza*. Bolonha: Il Mulino.
- MAGALHÃES, Olga (2002). *Concepções de História e de Ensino da História — Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- MAGALHÃES, Olga (2003). *Concepções de História e Ensino da História*. In BARCA, Isabel, org. *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-18.

- MAGALHÃES, Olga (2009). *La formación del profesorado de Historia en Portugal*. «Íber». 61, 73-82.
- MAGALHÃES, Olga (2012). *Sobre la elección del manual didáctico de historia — opciones de los profesores*. «Íber». 70, 14-21.
- MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares — Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento.
- MARCELO GARCIA, Carlos (2011). *La identidad docente: constantes y desafíos*. «Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía». 3:1, 15-42.
- MARCUS, Alan (2005). “It is as it was”: *Feature film in the history classroom*. «The Social Studies». 96:2, 61-67.
- MARQUES, Ramiro (1996). *O estado actual da educação: problemas e teses*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MARQUES, Ramiro (2000). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARTINEAU, Robert (2002). *La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen*. In PALLASCIO, Richard; LAFORTUNE, Louise, orgs. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 281-309.
- MARTINS, Felisbela; CORREIA, Luís (2012). *A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012)*. «Revista de Geografia e Ordenamento do Território». 1, 127-142.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé; BELTRÁN LLAVADOR, José (2006). *Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 5, 55-71.
- MATTOSO, José (2006a). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- MATTOSO, José (2006b). *D. Afonso Henriques*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MATTOSO, José (2010). *A identidade nacional*. In SOARES, Mário, dir. *Cadernos Democráticos*. Lisboa: Gradiva.
- MCCRUM, Elizabeth (2013). *History teachers' thinking about the nature of their subject*. «Teaching and Teacher Education». 35, 73-80.
- MELO, Maria do Céu, org. (2008). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MELO, Maria do Céu (2009). *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores*. Braga: Universidade do Minho.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier (2002a). *El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 1, 41-54.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier (2002b). *El uso del libro de texto en la clase de Historia*. «Gerónimo de Uztariz». 17/18, 79-106.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier (2007). *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*. «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales». 21, 33-51.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier (2009). *La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula*. «Revista Iberoamericana de Educación». 48:6, 1-9.

- MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2008). *La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato*. «Revista Iberoamericana de Educación». 46:1, 1-10.
- MOISAN, Sabrina (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Canadá: Université de Montréal. Tese de doutoramento.
- MONTEIRO, Augusto (2000). *Imaginação e criatividade no ensino da história*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- MORAIS, Maria dos Anjos (2005). *Formação para a cidadania e educação histórica: Perspetivas de professores em formação*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- MOREIRA, Ana Isabel; ARMAS CASTRO, José (2017). *A história de Portugal pelas narrativas de alunos do 2.º ciclo*. In RIBEIRO, Cláudia et al. *Epistemologias e ensino da História*. Porto: CITCEM, pp. 445-464.
- MOREIRA, Ana Isabel; ARMAS CASTRO, José (2018a). *Representações de professores do Ensino Básico de Portugal sobre a história, o currículo e o ensino*. In LÓPEZ TORRES, Esther; GARCÍA RUÍZ, Carmen; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María, eds. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 575-584.
- MOREIRA, Ana Isabel; ARMAS CASTRO, José (2018b). *Um passado de heróis, um presente sem história. Narrativas sobre a história de Portugal ao terminar o 2.º ciclo do Ensino Básico*. In MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, José; ESCRIBANO-MIRALLES, Ainoa; GÓMEZ CARRASCO, Cosme, eds. *Educación Histórica y Competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 113-124.
- MOREIRA, Ana Isabel; ARMAS CASTRO, José (2019). *“Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim”: consciência histórica de alunos portugueses do Ensino Básico*. In *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Múrcia, Espanha: Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 193-205.
- MORSE, Janice et al. (2016). *Developing Grounded Theory: the second generation*. London; New York: Routledge.
- MOSCOVICI, Serge (1998). *The history of social representations*. In FLICK, Uwe, ed. *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 209-247.
- MOSCOVICI, Serge (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- MOSCOVICI, Serge (2007). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- NICHOLLS, Jason, ed. (2006). *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- NÓVOA, António (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In NÓVOA, António, coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- NÓVOA, António (2007). *Nada substitui o bom professor. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. «Vila Clementino: Sindicato de Professores de São Paulo». 5-20.
- NÓVOA, António (2008). *O passado e o presente dos professores*. In NÓVOA, António, org. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 11-32.
- NÓVOA, António (2017). *Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente*. «Cadernos de Pesquisa». 47:166, 1106-1133.
- PACHECO, José Augusto (2013). *Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos*. «Ensaio». 21:80, 449-472.
- PACHECO, José Augusto (2017). *O homem que quer virar a escola do avesso*. «Notícias Magazine/Jornal de Notícias». (2 de abril) 39-43.
- PACHECO, Paulo (2013). *Os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da história: representações de professores e alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.

- PÁEZ, Dario *et al.* (2008). *Remembering World War II and willingness to fight: Socio-cultural factors in the social representation of historical warfare across 22 societies*. «Journal of Cross Cultural Psychology». 39, 373-380.
- PÁEZ, Dario; LIU, James (2010). *Collective Memory of Conflicts*. In HALPERIN, Eran; SHARVIT, Keren, eds. *The Social Psychology of Intractable Conflicts: Celebrating the Legacy*. Germany: Springer, pp. 61-72.
- PÁEZ, Dario; BOBOWIK, Magdalena; LIU, James (2017). *Social representations of the past and competences in History Education*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 491-510.
- PAIS, José (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PATTON, Michael (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- PENDRY, Anna; HUSBANDS, Chris (2000). *Research and Practice in History Teacher Education*. «Cambridge Journal of Education». 30:3, 321-334.
- PÉREZ GARZÓN, Juan (2002). *Usos y abusos de la historia*. «Gerónimo de Uztariz». 17/18, 11-24.
- PERRENOUD, Philippe (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación e los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- PHILIPS, Robert (2002). *Reflective Teaching of History 11-18*. United Kingdom: Continuum.
- PINTO, Helena (2017). *A Interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o Ensino de História*. «Educar em Revista». 63, 205-220.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2007). *Política de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares — História e Geografia de Portugal*. Lisboa: MEC.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: MEC.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal — 2.º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- POZO MUNICIO, Juan *et al.* (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRATS, Joaquín (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais*. «Educar». 22, 191-218.
- QUINQUER VILAMITJANA, Dolors (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. «Íber». 40, 7-22.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- REISMAN, Avishag (2012). *Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in urban high schools*. «Cognition and Instruction». 30:1, 86-102.
- RICOEUR, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009a). *Estratégias de ensino — o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- ROLDÃO, Maria do Céu (2009b). *Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. «Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente». 1:1, 57-70.
- ROSAS, Fernando (2009). *Seis teses sobre memória e hegemonia, ou o retorno da política*. «Vírus». 5, 18-20.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2004). *Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenetic development*”. In SEIXAS, Peter, ed. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- RÜSEN, Jörn (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- RÜSEN, Jörn (2010a). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2012). *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores.
- SÁIZ SERRANO, Jorge (2015). *Educación Histórica e Narrativa Nacional*. Valência: Universidade de Valência. Tese de doutoramento.
- SÁIZ SERRANO, Jorge; BARCA, Isabel (2019). *Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses*. «Cad. Pesqui». 49:172, 78-95.
- SÁIZ SERRANO, Jorge; LÓPEZ FACAL, Ramón (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 87-101.
- SÁIZ SERRANO, Jorge; GÓMEZ CARRASCO, Cosme (2016). *Investigar el pensamiento histórico y narrativo de la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos*. «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 19:1, 175-190.
- SANTACANA MESTRE, Joan (2017). *Asumir o modificar el pasado? El dilema de profesor de historia*. «Blog Didáctica del Patrimonio Cultural». (12 de junho).
- SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni; PAGÈS BLANCH, Joan (2007). *La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual*. In ÁVILA RUIZ, Rosa; LÓPEZ ATXURRA, José; FERNÁNDEZ DE LARREA, Estibaliz eds. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 353-367.
- SCHMIDT, Auxiliadora (2008). *Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros*. «Tempos Históricos». 12, 81-96.
- SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SCHWARZSTEIN, Dora (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SEIXAS, Peter (1993). *Popular film and young people's understanding of the history of native American-white relations*. «The history teacher». 26:3, 351-370.
- SEIXAS, Peter (1999). *Beyond 'content' and 'pedagogy': in search of a way to talk about history education*. «Curriculum Studies». 31:3, 317-337.
- SEIXAS, Peter (2000). *Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmodernist History Have a Place in the School?*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, dir. *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 19-37.
- SEIXAS, Peter (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, Peter (2005). *Historical Consciousness. The progress of knowledge in a Postprogressive Age*. In STRAUB, Jürgen, ed. *Narration, Identity and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books, pp. 141-159.
- SEIXAS, Peter (2012). *Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time*. «Paedagogica Historica». 48, 859-872.

- SEIXAS, Peter (2017). *A model of historical thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SEIXAS, Peter; FROMOWITZ, Dan; HILL, Petra (2002). *History, memory and learning to teach*. «Encounters on Education». 3, 43-59.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tim (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- SHEMILT, Denis (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- SHEMILT, Denis (1983). *The Devil's Locomotive*. «History and Theory». 22:4, 1-18.
- SILVA, Ricardo (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir das atividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- SOLÉ, Glória (2009). *A História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a conceção do tempo e a competência histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- SOUSA, Jesus (2003). *O currículo à luz da etnografia*. «Revista Europeia de Etnografia da Educação». 3, 119-125.
- SOUTELO, Luciana (2014a). *O revisionismo histórico em Portugal: origens e efeitos na memória da Revolução e do Estado Novo*. In GODINHO, Paula; FONSECA, Inês; BAÍA, João, coords. *Resistência em Memória — Perspetivas Ibero-Americanas*. Lisboa: IHC-FCSH/UNL, pp. 48-57.
- SOUTELO, Luciana (2014b). *A memória pública sobre a Revolução e a ditadura em Portugal: da valorização do antifascismo ao desenvolvimento do revisionismo histórico*. In LUÍS, Rita; SOUTELO, Luciana; SILVA, Carla, coords. *A revolução de 1974-75: repercussão na imprensa internacional e memória(s)*. Lisboa: IHC, pp. 114-127.
- STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, eds. (2000). *Knowing, Teaching and Learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- TABUCCI, Antonio (2010). *El tiempo envejece deprisa*. Barcelona: Anagrama.
- TODOROV, Tzvetan (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- TORGAL, Luís (1996). *Ensino da História: o despertar para um campo de investigação*. In TORGAL, Luís; MENDES, José; CATROGA, Fernando, orgs. *História da história em Portugal*. Portugal: Círculo de Leitores e Autores.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2003). *Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales». 2, 27-35.
- VAILLANT, Denise (2010). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Comunicação apresentada no «I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado». Barcelona.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2005). *Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)*. «Clío & Asociados». 4, 77-100.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2010). *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos*. «Revista Educación y Pedagogía». 29/30, 95-100.
- VAN DRIE, Jannet; VAN BOXTEL, Carla (2007). *Historical reasoning: towards a framework for analysing students' reasoning about the past*. «Education Psychology Review». 20, 87-110.
- VAN STRAATEN, Dick; WILSCHUT, Arie; OOSTDAM, Ron (2016). *Making history relevant to students and connecting past, present and future: a framework for research*. «Journal of Curriculum Studies». 48:4, 479-502.

- VANSLEDRIGHT, Bruce (2004). *What does it mean to think historically and how do you teach it?*. «Social Education». 68:3, 230-233.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2008). *Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education*. «Review of Research in Education». 32:1, 109-146.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2009). *Thinking historically*. «Journal of Curriculum Studies». 41:3, 433-438.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- VIRTA, Arja (2002). *Becoming history teacher: observation on the beliefs and growth of student teachers*. «Teaching and Teacher Education». 18, 687-698.
- VIRTA, Arja (2008). *La formación del profesorado de Historia en Finlandia*. In ÁVILA RUIZ, Rosa; CRUZ RODRÍGUEZ, María; DIÉZ BEDMAR, María, eds. *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 37-61.
- VON BORRIES, Bodo (2016). *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico*. «Educar em Revista». 60, 171-196.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAGNER, Wolfgang et al. (1999). *Theory and method of social representations*. «Journal of Social Psychology». 2, 95-125.
- WAGNER, Wolfgang; VALENCIA, José; ELEJABARRIETA, Fran (1996). *Relevance, discourse and the “hot” stable core of social representations — a structural analysis of word associations*. «British Journal of Social Psychology». 35, 331-352.
- WERNSTEIN, Paul (2001). *Movies as the gateway to history: the history and film project*. «History and Teacher». 35:1, 27.
- WERTSCH, James (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, James (2004). *Specific narratives and Schematic narrative templates*. In SEIXAS, Peter, ed. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 49-62.
- WINEBURG, Sam (1991a). *On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy*. «American Educational Research Journal». 28, 495-519.
- WINEBURG, Sam (1991b). *Historical Problem Solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*. «Journal of Educational Psychology». 83:1, 73-87.
- WINEBURG, Sam (2000). *Making Historical Sense*. In STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, eds. *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University, pp. 306-326.
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, Sam (2007). *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*. «Teaching History». 129, 6-11.
- YILMAZ, Kaya (2008). *Social studies teachers’ views of learner-centered instruction*. «European Journal of Teacher Education». 31:1, 35-53.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. «Cuadernos de Pedagogía». 220, 44-49.
- ZEICHNER, Kenneth (2008). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. «Educação & Sociedade». 29:103, 535-554.

**Legislação**

- PORTUGAL. Assembleia da República (1986). *Decreto-Lei n.º 46/86*. «Diário da República Série I». 237 (1986-10-14) 3067-3041.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei n.º 344/89*. «Diário da República Série I». 234 (1989-10-11) 4426-4431.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1997). *Decreto-Lei n.º 115/97*. «Diário da República Série I-A». 217 (1997-09-19) 5082-5083.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*. «Diário da República Série I-A». 15 (2001-01-18) 258-265.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001*. «Diário da República Série I-A». 201 (2001-08-30) 5569-5572.
- PORTUGAL. Assembleia da República (2005). *Decreto-Lei n.º 49/2005*. «Diário da República Série I-A». 166 (2005-08-30) 5122-5138.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2006). *Decreto-Lei n.º 27/2006*. «Diário da República Série I-A». 30 (2006-02-10) 1095-1099.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2007). *Decreto-Lei n.º 43/2007*. «Diário da República Série I». 38 (2007-02-22) 1320-1328.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008*. «Diário da República Série I». 79 (2008-04-22) 2341-2356.
- PORTUGAL. Assembleia da República (2009). *Decreto-Lei n.º 85/2009*. «Diário da República Série I». 166 (2009-08-27) 5635-5636.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. «Diário da República Série I». 129 (2012-07-05) 3476-3491.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012). *Despacho n.º 15 971/2012*. «Diário da República Série II». 242 (2012-12-14) 39 853-39 854.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2013). *Decreto-Lei n.º 152/2013*. «Diário da República Série I». 213 (2013-11-04) 6340-6354.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2014). *Despacho n.º 13/2014*. «Diário da República Série II». 177 (2014-09-15) 23 829-23 836.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2016). *Decreto-Lei n.º 17/2016*. «Diário da República Série I». 65 (2016-04-04) 1123-1127.

# APÊNDICES



**APÊNDICE I**

**Exemplar do inquérito por questionário (piloto)**

**1. A História como saber**

— *Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça?* Regista 5 dessas palavras.

--	--	--	--

— *O que estuda a História?* Da lista que se segue, escolhe 5 assuntos que te parecem responder à questão anterior.

- Os estados, o governo e a política.
- As guerras, as batalhas e as conquistas.
- Os direitos humanos e a paz.
- A economia e o nível de vida da população.
- Os grupos e conflitos sociais.
- As ideias, as opiniões e a cultura dos indivíduos.
- A vida quotidiana.
- Os ricos e poderosos.
- Os mais desfavorecidos.
- As mulheres e a desigualdade de género.

— *Como podemos definir a História?* Utiliza uma escala de 1 a 4: 1=nunca, 2=poucas vezes, 3=muitas vezes, 4=sempre.

1	2	3	4
---	---	---	---

a) A História serve para conhecer o passado e aprender com ele. Ao conhecermos o passado não vamos repeti-lo.

--	--	--	--

b) A História serve para compreendermos o presente. E permite-nos encontrar semelhanças e diferenças entre ele e o passado.

--	--	--	--

c) A História serve para prepararmos o futuro. Passado, presente e futuro fazem parte da História.

--	--	--	--

**2. A História na escola e na vida quotidiana**

— *Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância?* Completa os quadros que se seguem:

Da mais importante para a menos importante

Da que mais gosto para a que menos gosto

--	--

— De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? O teu manual escolar trata esses assuntos?

---



---

— O que fazem os professores nas aulas de História? Recorda as ações do teu professor nas vossas aulas. Utiliza uma escala de 1 a 4: 1=nunca, 2=poucas vezes, 3=muitas vezes, 4=sempre.

	1	2	3	4
Explica, oralmente, os conteúdos da disciplina (com recurso a <i>Powerpoints</i> , p.ex.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lê e explicita o que está escrito no manual escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faz perguntas e permite que os alunos apresentem as suas opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha com documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza <i>Powerpoints</i> para a exploração de fontes históricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiza discussões nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propõe a audição de músicas com conteúdo de natureza histórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeta filmes sobre os conteúdos da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propõe a visualização de vídeos (sobre História) no YouTube.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza obras literárias infantojuvenis de natureza histórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prepara jogos e dramatizações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza, com os alunos, visitas de estudo a museus, exposições, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traz, à sala de aula, testemunhos que falam sobre os assuntos da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recorre a <i>sites</i> sobre História de Portugal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

— *E os estudantes, o que fazem eles nas aulas?* Identifica, no quadro que se segue, as ações dos alunos nas tuas aulas de História. Utiliza a escala anterior.

	1	2	3	4
Ouvem as explicações do professor.				
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.				
Realizam fichas de trabalho.				
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.				
Analizam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.				
Realizam tarefas em pequenos grupos (p. ex., trabalhos de pesquisa).				
Veem e comentam filmes e documentários.				
Participam nas discussões organizadas pelo professor.				
Participam em jogos e dramatizações.				
Utilizam o computador para consultar <i>sites</i> sobre História.				
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.				
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.				
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.				

— *Como são os testes nesta disciplina?* Identifica alguns tipos de questões que, habitualmente, aparecem nos teus testes de História e Geografia de Portugal. Utiliza a escala anterior.

	1	2	3	4
Verdadeiro e falso.				
Escolha múltipla.				
Caça ao erro.				
Questões de associação e/ou correspondência.				
Localização e/ou completção de informação em mapas e/ou frisos cronológicos.				

1	2	3	4
---	---	---	---

Construção de gráficos.

--	--	--	--

Elaboração de desenhos.

--	--	--	--

Análise de documentos em resposta por extenso.

--	--	--	--

Redação de narrativas históricas. Participam em jogos e dramatizações.

--	--	--	--

— *Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas.* Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?

---

— Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?

---

— *Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula.* Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?

---

— *Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas.* Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?

---



---

### 3. A História de Portugal

— *Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal.* De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?

---



---



---

— Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a História do país.

1



2



3



4



1

---

2

---

3

---

4

---

— *Imagina que Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve um pequeno texto (8 a 10 linhas) sobre a História de Portugal. Ajuda o Andras a descobrir o país onde tu vives!*

---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE II

### Exemplar do inquérito por questionário (final)

#### 1. A História como saber

— *Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça?* Regista 5 dessas palavras.

--	--	--	--	--

— *O que estuda a História?* Da lista que se segue, escolhe: os 5 assuntos que se abordam, habitualmente, numa aula de História e os 5 assuntos que, na tua opinião, são mais interessantes.

- A política e os governantes.
- As guerras, as batalhas e as conquistas.
- Os direitos humanos e a paz.
- O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos.
- Os grupos sociais: camponeses, operários, patrões...
- As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos.
- A vida quotidiana: a alimentação, o vestuário...
- As pessoas ricas e poderosas.
- As pessoas pobres e os marginalizados.
- As mulheres e o seu papel na sociedade.

#### 2. A História na escola e na vida quotidiana

— *Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância?*  
Completa os quadros que se seguem:

Da mais importante para a menos importante

Da que mais gosto para a que menos gosto

--	--

— *De que assuntos se fala nas tuas aulas de História?* Quais são aqueles que ocupam mais tempo nestas aulas?

---



---



---

— *O que fazem os estudantes nas aulas?* Identifica, no quadro que se segue, as ações dos alunos nas tuas aulas de História. Assinala S (SIM) ou N (NÃO), de acordo com o que acontece.

	S	N
Ouvem as explicações do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizam fichas de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizam tarefas em pequenos grupos (p. ex., trabalhos de pesquisa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veem e comentam filmes e documentários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participam nas discussões organizadas pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participam em jogos e dramatizações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizam o computador para consultar <i>sites</i> sobre História.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

— *Explica como e para que função utilizas o manual escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal.* Para que serve ele? É fácil de ler? Consegues compreender o seu conteúdo? É apelativo?

---



---



---



---

— *Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas.* Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?

---

---

---

— Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?

---

---

---

— *Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula.* Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?

---

---

---

— *Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas.* Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?

---

---

---

### **3. A História de Portugal**

— *Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal.* De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?

---

---

---

— Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a História do país.



1

---

2

---

3

---

4

---

— *Imagina que Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).*

---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE III

### Guião de entrevista aos professores

*Esta entrevista realiza-se no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem da História, intitulado «Representações e narrativas de professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre História de Portugal». Um trabalho de doutoramento (em Educação) proporcionado pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal, em parceria com a Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.*

*Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins investigativos e a confidencialidade dos mesmos será, em qualquer circunstância, assegurada.*

#### **Dados biográficos e profissionais do entrevistado**

1. Nome e apelidos; anos de exercício profissional (docente); formação inicial; níveis de ensino lecionados; participação em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa.

#### **Formação como professor de História**

2. Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da História? Pode justificar a sua resposta? Se tem detetado lacunas nessa formação, quais, no seu entender, devem ser referenciadas?

#### **Conceção de História como saber**

3. Que tipo de História necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a História na sociedade atual?

#### **Finalidade(s) da História como disciplina escolar**

4. O que deve proporcionar a História aos estudantes do (2.º Ciclo do) Ensino Básico? Para que deve servir a História que aprendem na sala de aula? Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?

#### **Currículo, sala de aula e manual escolar**

5. Que papel atribui ao Programa Oficial/Metas Curriculares de História? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?

6. Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa Oficial de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Ou, pelo contrário, gostaria de sugerir uma nova organização? Qual? Por que razão?

7. Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Concede maior importância ao conhecimento dos factos históricos, à utilização das fontes, ao desenvolvimento da

consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?

8. Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?

9. Habitualmente, como decorre uma aula de História sua? Pode descrevê-la? Que recursos e atividades mais utiliza?

10. Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de História? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a História? Que uso faz do manual escolar na sua aula?

### **Avaliação**

11. Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos? Pode facultar alguns exemplos?

### **Grau de satisfação enquanto professor de História**

12. O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de História? Está satisfeito com as aprendizagens históricas dos estudantes? Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem História?

13. Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de História?

14. Como professor (de História), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da História no Ensino Básico?

## APÊNDICE IV

### Guião de observação de aulas

Professor/a: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Nível de ensino: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_:\_\_\_

#### Âmbitos de Observação

##### 1. Organização da aula

- a) Organização do espaço:
  - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais.
- b) Organização dos tempos:
  - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula.
- c) Interações na aula:
  - professor: instruções, perguntas, ajuda na realização das tarefas, observação do trabalho;
  - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos.

##### 2. Planificação

- Planificação utilizada: currículo oficial/manual escolar, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas...
- Planificação do departamento ou do professor (individual).
- Modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos...
- Planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes.

##### 3. Conteúdos

- a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:
  - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais;
  - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local);
  - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes;

- estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado acadêmicos e distantes das suas vidas.

#### 4. Atividades

a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se concretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:

- o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea);
- existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, para mobilização de conhecimentos prévios ou alusivas a um novo conteúdo, de desenvolvimento dos conteúdos planificados, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência;
- existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula;
- estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica;
- atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo...
- estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumpram-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas, presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, faculta instruções, recolhe e corrige os trabalhos;
- atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades.

#### 5. Avaliação

- Modalidade de avaliação utilizada: diagnóstica, contínua, sumativa.
- Instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção.
- Teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas.
- Estudantes conhecem o processo de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos.





COLEÇÃO «TESES UNIVERSITÁRIAS», N.º 14  
PRÉMIO CITCEM/AFRONTAMENTO 2019

# A HISTÓRIA DE PORTUGAL NAS AULAS DO 2.º CEB

EDUCAÇÃO HISTÓRICA ENTRE  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ANA ISABEL MOREIRA