

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO LEGAL À REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Lara Lopes

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

ORCID: 0000-0001-8534-5005

lalaropes_12@yahoo.com

Luís Alberto Marques Alves

Universidade do Porto – Faculdade de Letras/CITCEM

ORCID: 0000-0002-7242-9880

laalves@letras.up.pt

Marta Castro Antunes

Universidade do Porto – Faculdade de Letras/CITCEM

ORCID: 0000-0002-8718-3799

mcantunes@letras.up.pt

ABSTRACT: Starting from the historical context of the creation of the Masters in Teaching of History and Geography at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP) and the Bologna process for the training of History teachers, to the legal change that disintegrated these two scientific areas, originating in independent Masters, we present some considerations on the role of internship reports as a tool for reflecting on professional practice and its contribution to the evolution of the respective scientific area. The creation of the Masters in Teaching of History and Masters in Teaching of Geography in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education created conditions for a reflective practice focused on action-research, fostering creativity and the use of new emerging resources in a socio-constructivist perspective, which enables future teachers to broaden their horizons on educational paradigms. This approach begins to have an impact on the evolution of the scientific area, demonstrated through a bibliometric analysis of the titles and keywords of the dissertations of these three masters degrees at FLUP. The visual representations obtained provide a general and holistic view of the panorama of academic work after the entry into force of the Bologna process and its cognitive structure, its problems

and its evolution, and is closely linked to the evolution of professional practice and the epistemology of historical education.

Keywords: history teacher training, professional practice, final report, bibliometric analysis.

RESUMO: Partindo da contextualização histórica sobre a criação do Mestrado em Ensino de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do processo de Bolonha na formação de professores de História, até à alteração legal que desagregou estas duas áreas científicas originando mestrados independentes, apresentamos algumas considerações sobre o papel dos relatórios de estágio enquanto ferramenta de reflexão sobre a prática profissional e o seu contributo para a evolução da respetiva área científica. A criação do Mestrado em Ensino em História e do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário criou condições para uma prática reflexiva focada na investigação-ação, fomentando a criatividade e a utilização dos novos recursos emergentes numa vertente socio construtivista, que permite aos futuros professores alargarem os seus horizontes sobre paradigmas educativos. Esta abordagem começa a ter impacto na evolução da área científica, demonstrada através de uma análise bibliométrica aos títulos e palavras-chave das dissertações destes três mestrados da FLUP. As representações visuais obtidas fornecem uma visão geral e holística sobre o panorama dos trabalhos académicos após a entrada em vigor do processo de Bolonha e da sua estrutura cognitiva, das suas problemáticas e da sua evolução, estando intimamente ligadas à evolução da prática profissional e à epistemologia da educação histórica.

Palavras-chave: formação de professores de história, prática profissional, relatório final, análise bibliométrica.

1. Enquadramento europeu e nacional: o processo de Bolonha e as alterações radicais na formação de professores de história

A Declaração de Bolonha foi subscrita em junho de 1998 pelos Ministros de Educação de 29 países europeus, para num horizonte temporal de dez anos criar um “Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, harmónico, competitivo e atrativo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 39). Do lado mais académico e científico, o grande salto qualitativo e quantitativo protagonizado pelas Ciências da Educação e, no caso específico da História, evidenciado pelas correntes da Educação Histórica, determinavam a criação, a seguir a uma licenciatura em História de três anos, de um segundo ciclo, mestrado, especializado na formação

de docentes para o 3.º ciclo e secundário, ficando os Institutos Politécnicos, que incorporaram as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação para o pré escolar, 1.º e 2.º ciclos.

À revelia de tudo o que parecia mais normal, dentro do atribulado processo de Bolonha, a Ministra da Educação – Maria de Lurdes Rodrigues – e o seu Secretário de Estado – Valter Lemos – protagonizaram uma decisão polémica que obrigou a criar um segundo ciclo profissionalizante englobando a História e a Geografia. O Mestrado em Ensino de História e Geografia visava conferir habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, na área da História e da Geografia. Este ciclo de estudos promovia o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações legais e procurando responder às mudanças da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.¹

Manifestamente esta proposta tinha vários problemas, mas a sua implementação permitiu a produção de bons relatórios de reflexão interdisciplinar potenciando ainda atividades nos Projetos Educativos das Escolas de cooperação entre as Ciências Humanas e Sociais².

¹ O enquadramento legal definido centralmente passava pelos seguintes diplomas: Portaria 256/2005 de 16 de março que atualiza a *Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação*; Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março com *Normas técnicas para a apresentação de estruturas escolares e dos planos de estudos superiores e sua publicação*; Despacho 7287-C/2006 que explicita as *Normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação dos ciclos de estudos* publicado em 31 de março de 2006; o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro que “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, (criando o mestrado bidisciplinar para a habilitação de professores de História e Geografia num único ciclo de estudos); e o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio que reverte a situação aprovando “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” mas agora em mestrados diferentes e monodisciplinares para as áreas de História e Geografia.

² Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto foram defendidos, entre 2008 e 2016, 119 Relatórios Finais deste Mestrado em Ensino de História e Geografia (ver Figura 1 neste artigo).

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

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

Como Mestrado profissionalizante de Ensino em História, atualmente em pleno funcionamento (2021), procura preparar os futuros docentes para a lecionação da disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No secundário, face à possibilidade de lecionar História A, História B, História da Cultura e das Artes, procurou-se estruturar um currículo que fosse complementar de conteúdos e competências obtidas na licenciatura.

Com a libertação da Geografia, a área das Didáticas permitiu uma outra ousadia e garantir uma maior atualidade de recursos para os futuros docentes. Houve também a possibilidade de incluir uma outra UC de aproximação científica ao quadro teórico que depois vão desenvolver no Relatório Final. Trata-se de Perspetivas em Educação Histórica que visa alargar horizontes de paradigmas educativos, de práticas de ensino

³ Preâmbulo do Decreto-Lei 79/2014, Diário da República, Iª série, nº 92, 14 de maio de 2014, p. 2820.

e de reflexões divergentes sobre a Didática da História. Nesse sentido, procura-se enfatizar uma vertente socio construtivista da aprendizagem, uma prática de ensino que privilegie a aprendizagem como elemento mais importante, diluindo a aposta, por vezes exclusiva, no ensino, que crie condições epistemológicas para uma prática reflexiva e que forneça informações teóricas e de práticas investigativas que torne mais consciente a opção pelo tema e pela metodologia de investigação do relatório final do Mestrado. É sobretudo aqui que o quadro conceitual e teórico da Educação Histórica ganha espaço e consistência, para um futuro desenvolvimento, num processo de investigação-ação no Relatório Final. Este Relatório tem um ou mais orientadores e engloba uma componente teórica em função do tema escolhido e uma componente prática com recolha de elementos na Escola onde realizou a iniciação à prática profissional.

2. O Relatório Final na construção da profissionalidade (contado na primeira pessoa)

O Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH) tem por finalidade fornecer as bases teóricas e práticas a futuros professores, através da iniciação à prática profissional (estágio) e da elaboração de projetos educativos, como é o caso do Relatório Final. É precisamente sobre este último aquilo que aqui apresentamos, como testemunho, dando enfoque a uma experiência pessoal. Como tal, está escrito na primeira pessoa.

Não é fácil elaborar algo tão importante como um relatório, uma tese, uma dissertação ou qualquer outro trabalho académico, já que este contribuirá para alcançar uma boa média, que, posteriormente, será fundamental para comprovar a futuros empregadores as nossas competências e capacidade profissional. Portanto, atribuir determinado valor a algo acarreta sempre um certo nível de complexidade e dificuldade, neste caso, ao percurso de realização do trabalho que temos em mãos. Não foi diferente para mim e, com certeza, não o será para qualquer estudante que seja convidado a lançar-se nessa tarefa.

Todo este difícil processo começa pela escolha de um tema. O primeiro conselho dado pelos professores universitários antes de nos envolvermos em qualquer projeto é optar por algo que nos cativa, que nos aguça a curiosidade e nos incite a continuar numa pesquisa que para nós seja interessante e motivadora. Afinal de contas, o principal interesse daquele que escreve é seduzir aquele que lê e se o autor não gosta do tema sobre o qual está a trabalhar, muito dificilmente as suas palavras atrairão a atenção de futuros leitores. Esta foi precisamente a primeira das muitas etapas que tive de ultrapassar até chegar à meta final – entrega e defesa do Relatório – e o meu gosto pessoal estava definitivamente vinculado aos grandes clássicos da literatura mundial.

Surgia aqui um primeiro obstáculo! Estando integrado no Mestrado em Ensino, o Relatório Final precisava obrigatoriamente de estabelecer uma ligação entre tema e disciplina de História, possibilitando, assim, a criação de conteúdos educativos, criativos e inovadores a serem aplicados em sala de aula. Estes deveriam, por um lado, facilitar a compreensão da História a alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e, por outro lado, torná-la mais apelativa aos olhos daqueles que a encaram como uma mera apreensão de factos e conceitos. Sendo assim, seria fundamental a seleção de uma temática que melhor se adaptasse ao público-alvo, isto é, à nova geração de alunos. De acordo com Patela (2016), a cultura desta geração (Z) não é baseada na leitura e na escrita tradicional, mas sim em tudo que está ligado a um mundo virtual. Isto, só por si, já tornava limitadora a ideia que inicialmente tinha em mente. O objetivo seria, agora, alargar os horizontes e tentar buscar algo mais abrangente e relacionado à História.

Foi nesta linha de pensamento que surgiu a ideia de utilizar a sátira como tema e recurso pedagógico. Vários fatores contribuíram para esta escolha: em primeiro lugar, não seria obrigada a deixar totalmente de lado o meu gosto pela literatura, visto a sátira dar aos alunos a oportunidade de entrarem em contacto com os clássicos de língua portuguesa e estrangeira e permitindo, ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade, nomeadamente com o Português; em segundo lugar, para além de ser um recurso que obriga o aluno a assumir uma postura crítica, impedindo-o de ler passivamente os contextos político, social e cultural de todas as épocas da história humana,

também é um recurso pedagógico apelativo e diversificado, fazendo uso da literatura (como já foi referido), peças de teatro, artes gráficas, televisão, música, entre outros. À partida, o tema selecionado tinha todos os elementos que contribuiriam para o sucesso da construção do Relatório Final de Mestrado em Ensino.

Após a conclusão da primeira etapa (talvez a mais difícil), seria necessário estruturar o trabalho em capítulos e subcapítulos e fazer uma seleção da bibliografia a ser utilizada sobre o tema. Esta última serviria de base teórica da primeira parte do Relatório que, posteriormente, seria aplicada e testada durante o Estágio. Neste ponto considero fundamental chamar a atenção para a importância de dar, de imediato, início à leitura e à escrita dos conteúdos referentes à parte teórica, pois facilitará, através da utilização de uma metodologia específica, a posterior aplicação de exercícios práticos em sala de aula.

Eu sei que é fácil dar sugestões sobre isto e aquilo ou dizer qual o melhor caminho a percorrer para se chegar com êxito à meta final. Porém, na prática, nada é tão fácil como parece, principalmente para aqueles que ainda não sabem gerir bem o seu tempo, tanto na distribuição de tarefas, como na conciliação da elaboração do trabalho escrito com a criação de aulas semanais de História no decorrer do Estágio. Isto, com o acréscimo de termos de arranjar mil e uma formas de sermos criativos e inovadores na elaboração de aulas, que têm por objetivo a utilização de recursos pedagógicos relacionados com o tema escolhido para o Relatório Final. Eu passei por toda esta dificuldade, daí ter tido a necessidade de uns meses a mais que o normal para conseguir concluir o projeto que há tanto tempo tinha em mãos.

E, para mim, não era apenas a questão do tempo, mas também a originalidade que queria ver expressa em cada palavra por mim utilizada no trabalho. Essa passaria pelos títulos e subtítulos e pela introdução, desenvolvimento e conclusão do texto. Sendo o MEH tão virado para a inovação das aulas de História, a originalidade é um fator-chave que, na minha opinião, deve estar presente em tudo a que nós, professores, nos dedicamos.

A parte teórica do Relatório debruçou-se sobre três temáticas distintas: relação tema-História, disciplina de História e, por fim, o aluno na aula de História. Pretendeu-se aqui dar a conhecer não só a definição da sátira, o

seu percurso ao longo do tempo e a ligação do satirista com essa expressão artística, mas procurar também estabelecer uma relação entre o tema trabalhado, a disciplina e os alunos.

Já a parte prática procurou consolidar todo o estudo científico elaborado na primeira parte, dando a conhecer o plano geral de intervenção pedagógica, através da descrição das atividades aplicadas em sala de aula, a turmas de 7.º ano, 9.º ano e 12.º ano, durante o estágio na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares. Claro que aqui também seria importante fazer uma caracterização do contexto de intervenção e, por isso, antes mesmo de se passar para a elaboração das atividades, falou-se um pouco sobre a Escola e fez-se uma curta caracterização das turmas (e, portanto, dos alunos) com as quais trabalhei e que me deram permissão para as tornar “cobaias”, com o intuito de perceber se, de facto, a sátira seria uma fonte histórica ideal a ser aplicada nas aulas de História dos Ensinos Básico e Secundário.

A conclusão a que se chegou, através das reações e nível de receptividade dos alunos face à utilização dos vários formatos que a sátira assume enquanto recurso didático-pedagógico, foi a de que ela é boa, tanto como motivadora na aprendizagem da disciplina, quanto fonte de conhecimento da História. Se os documentos escritos utilizados não foram tão capazes de atrair os discentes, o facto de haver outras alternativas, como são exemplo as caricaturas, compensou a depreciação pelos recursos ditos tradicionais. Todavia, os alunos foram, na sua generalidade, capazes de perceber a mensagem que o autor da sátira pretendia transmitir e enquadrá-la no contexto histórico.

Através de todo este processo, que passou pela elaboração de um Relatório até à intervenção numa escola, foi possível adquirir as bases necessárias para seguir caminhos profissionais relacionados não só com o ensino, mas também com a criação de conteúdo criativo e educativo, que serviria tanto a alunos de História, como a professores que se dedicam a lecionar essa mesma disciplina. O Relatório de Estágio em si, juntamente com todas as atividades que dele advêm, foi indispensável para perceber que a inovação é o caminho certo a seguir no atual contexto educacional, obrigando os professores a desviarem-se das metodologias tradicionais de ensino que já não são tão aceitáveis na era digital como outrora foram.

3. O contributo construtivista do relatório final para a área científica: análise bibliométrica das dissertações (de 2008 a 2018)

Na linha de pensamento de Sugimoto et al. (2010), para quem as teses podem ter uma função vital na exploração da identidade de uma área científica e académica, avançamos com uma análise bibliométrica aos temas das dissertações do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (MEHG), e posteriormente do Mestrado em Ensino de História (MEH) e do Mestrado em Ensino de Geografia (MEG) no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, entre os anos letivos 2008/2009 e 2018/2019.

Para além da importância do relatório final para a construção da profissionalidade, explorada no ponto anterior, a análise das teses pode “indicar uma tentativa de definir conceitos e temas centrais para a disciplina, identificar o leque de problemas que se creem ser importantes para a explicação desses conceitos, e conduzir o movimento em direção a um consenso que qualquer campo intelectual requer para a sua identidade e estatuto” (Houser, 1982). Isto, claro, sob uma perspectiva construtivista onde se considera que os entendimentos e experiências que os estudantes apresentam nos seus Relatórios, têm um papel ativo na criação de novas representações do objeto do conhecimento e no desenvolvimento da respetiva área científica.

Com esta finalidade em mente, analisaram-se as ocorrências e co-ocorrências de 1887 palavras-chave extraídas dos títulos e as usadas pelos autores de 197 dissertações, de forma a conseguirmos uma maior robustez dos resultados, já que enquanto os títulos na maior parte das vezes enfatizam a originalidade do tema (funcionando muitas vezes como chamariz), as palavras chave tendem a mostrar a relação entre o tema e outras áreas/publicações, e assim, a análise em conjunto de palavras-chave e dos títulos de um conjunto de artigos/teses têm um maior impacto e fornecem mais detalhes (Whittaker, 1989). É claro que para uma análise mais profunda ao tema, a abordagem mais completa seria alargar a análise de conteúdo aos resumos, no entanto, por uma questão de execução temporal, tal não foi aplicado.

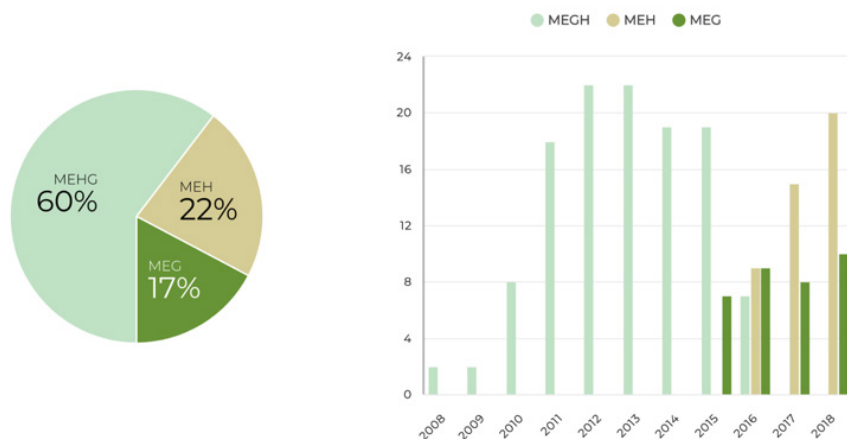


FIGURA 1 – Caracterização da origem da amostra das palavras-chave utilizadas

Passamos então ao processo de extração e mineração de texto, seguindo as cinco fases identificadas pelos autores Moreira et al. (2018), de forma a transformarmos informação não estruturada em informação estruturada. Para a recolha de informação e construção da base de dados, a fonte primária de informação foi a plataforma RENATES⁴, em que cada linha representava uma dissertação (a que atribuímos um ID único e alfanumérico). Seguiu-se a extração de características comuns, de onde foram extraídas as palavras-chave escolhidas pelo autor de cada dissertação, acedendo para isso a cada documento, através do Repositório Aberto da U. Porto⁵, e, noutra coluna, as palavras-chave dos títulos das dissertações (substantivos).

Para o pré-processamento da informação, num separador à parte, isolamos todas as palavras-chave (e IDs) recolhidas, para aplicarmos a uniformização dos termos, por exemplo, a utilização da forma singular,

⁴ <https://renates2.dgeec.mec.pt/>

⁵ <https://repositorio-aberto.up.pt/>

a remoção de *stop words* ou seja, palavras que são muito comuns nos textos e que fornecem um conteúdo cognitivo limitado (Milojević et al., 2011), como por exemplo adjetivos (bom, mau, ...), advérbios (rápido, não, ...), artigos (o, a,...), pronomes (eu, ele,...), etc., assim como removemos todos os acentos e caracteres especiais⁶.

Concluído o pré-processamento, passamos à aplicação do modelo, onde conforme a análise pretendida (ocorrências ou coocorrências), preparamos os ficheiros de forma a que possam ser importados para o software VOSviewer⁷. Das 1887 palavras-chave importadas para o *software*, o sistema identificou 634 palavras unívocas, mas que para efeitos de legibilidade foram reduzidas para 238, pois parametrizamos o sistema de forma a mostrar apenas palavras-chave com um mínimo de duas ocorrências.

Por último, avançamos para a avaliação e interpretação dos resultados. Começamos com a visualização de coocorrência de palavras-chave extraídas dos documentos para estabelecer relações e construir uma estrutura conceptual do domínio. A distância entre dois termos é um indicador do grau da relação, pois quanto menor é a distância entre os termos, maior é a relação entre eles (van Eck & Waltman, 2014).

⁶ O *software* bibliométrico adoptado foi desenvolvido para ser utilizado na língua inglesa, por isso, de forma a não aparecerem palavras incompletas, ou com caracteres estranhos, optamos por esta solução.

⁷ VOSviewer é uma ferramenta de *software* para construção e visualização de redes bibliométricas, desenvolvida por Nees Jan van Eck e Ludo Waltman no Centro de Estudos de Ciência e Tecnologia da Universidade de Leiden (CWTS): <https://www.vosviewer.com/>

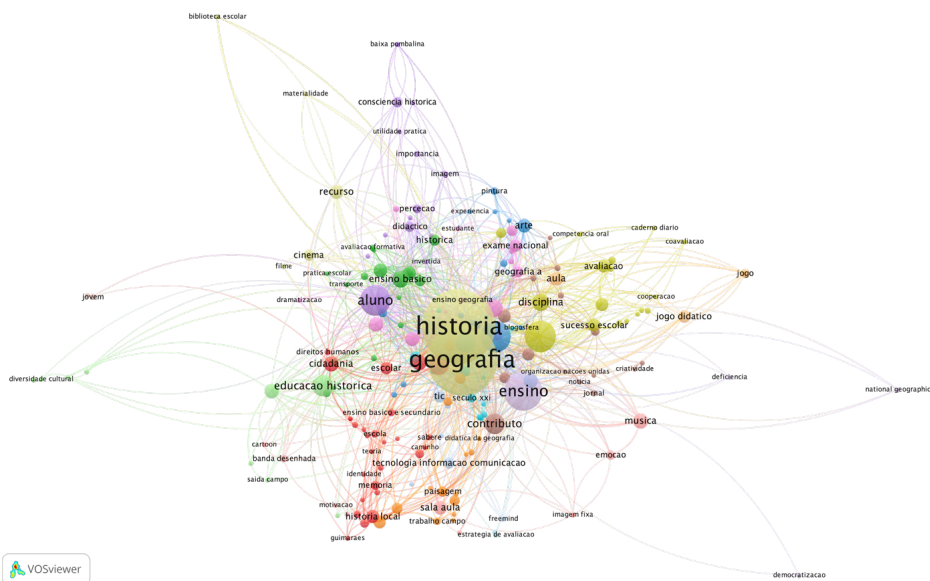


FIGURA 2 – Coocorrências de palavras-chave mais utilizadas nos Mestrados em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário

As cores associadas às palavras-chave significam uma organização por clusters, ou seja, agrupamentos de palavras-chave relacionadas. A ideia subjacente ao método é que, quando palavras frequentemente coocorrem em documentos, significa que os conceitos por trás dessas palavras estão intimamente relacionados (Zupic & Čater, 2014), isto é, a coocorrência indica a ligação entre dois tópicos e corresponde à existência de temas de investigação, problemas ou interesses comuns (Milojevic et al., 2011).

Aqui apresentamos as cinco palavras com maior ocorrência por cluster (no entanto, há clusters que têm menos palavras).

CLUSTER	PALAVRAS-CHAVE
1	educação, competência, cidadania, história local, escolar
2	ensino básico, terceiro ciclo, manual, histórica, ensino história
3	professor, didática, reflexão, arte, docente
4	aprendizagem, disciplina, avaliação, aprendizagem cooperativa, desenvolvimento
5	aluno, didático, consciência histórica, percepção, imagem
6	ensino aprendizagem, currículo, professor reflexivo, século XXI, planificação
7	interdisciplinaridade, campo, didática da história, paisagem, património,
8	contributo, processo, caso, escrita, fotografia
9	ensino secundário, aprendizagem significativa, processo ensino aprendizagem, exame nacional, geografia A,
10	música, sala aula, emoção, banda desenhada, cartoon
11	educação histórica, educação geográfica, lugar, interculturalismo, representação
12	TIC, tecnologia informação comunicação, construtivismo, sociedade da informação, visita estudo virtual
13	história, geografia, recurso, cinema, filme
14	ensino, national geographic, deficiência, democratização
15	estratégia de avaliação, instrumento avaliação, interveniente avaliação, processo aprendizagem
16	aula, jogo didático, jogo lúdico
17	jovem, guerra colonial

TABELA 1 – Organização das palavras-chave por clusters

De seguida, listamos as cinquenta palavras-chave ordenadas pelo maior número de ligações, ou seja, coocorrências, assim como o n.º de ocorrências de cada uma e o cluster a que estão associadas.

Claro que apesar de representarem uma pequena fração do número total de palavras-chave, são as ligações que mais aparecem nos títulos e nas palavras-chave das dissertações dos Mestrados em Ensino em História e Geografia, e são representativas de grande parte do conteúdo cognitivo da área.

Rank	Palavra-chave	N.º de ligações	N.º de ocorrências	Cluster
1	história	162	163	13
2	geografia	158	151	13
3	ensino	97	55	14
4	aluno	92	37	5
5	aprendizagem	82	39	4
6	professor	69	37	3
7	educação histórica	59	20	11
8	contributo	59	19	8
9	ensino aprendizagem	57	18	6
10	educação	53	19	1
11	competência	44	12	1
12	disciplina	42	14	4
13	ensino básico	41	13	2
14	aprendizagem significativa	41	11	9
15	ensino secundário	38	15	9
16	educação geográfica	36	11	11
17	aula	36	10	16
18	terceiro ciclo	35	10	2
19	didática	35	12	3
20	recurso	35	10	13
21	currículo	35	7	6
22	processo ensino aprendizagem	34	11	9
23	cidadania	33	12	1
24	reflexão	32	11	3
25	processo	31	8	8
26	interdisciplinaridade	30	7	7
27	tic	30	8	12
28	caso	29	7	8
29	avaliação	28	8	4
30	docente	28	7	3
31	ensino história	28	7	2
32	construtivismo	28	5	12
33	prática	28	5	1
34	construtivista	27	6	9

Rank	Palavra-chave	N.º de ligações	N.º de ocorrências	Cluster
35	desenvolvimento	27	6	4
36	perspetiva	27	5	7
37	histórica	26	7	2
38	professor reflexivo	24	6	6
39	didática da história	24	7	7
40	manual	23	10	2
41	sala aula	22	10	10
42	século XXI	22	5	6
43	sucesso escolar	21	9	4
44	escola secundária	21	3	1
45	história local	20	9	1
46	escolar	20	8	1
47	tecnologia informação comunicação	20	7	12
48	planificação	18	4	6
49	voz	18	3	3
50	conhecimento	18	4	3

TABELA 2 – Lista das 50 palavras-chave com maior número de coocorrências

Denota-se uma grande incidência de palavras-chave relacionadas naturalmente com os conceitos de ensino, processos de aprendizagem, história, geografia, professor, aluno, avaliação e sucesso escolar (predominantes devido ao peso do MEGH na construção da amostra), mas também com outros conceitos como cidadania, interdisciplinaridade e outras áreas como por exemplo tecnologias da informação e comunicação.

Igualmente se analisou separadamente a frequência de palavras-chave, cuja tendência de utilização foi representada visualmente através de *beatmaps* (aqui foram consideradas as 634 palavras-chave unívocas e contabilizadas as ocorrências de cada uma):

Período temporal	Palavras-chave
2010-2012	aprendizagem significativa, educação geográfica, currículo, reflexão, professor reflexivo, didática da história, sala aula, escola secundária, didático, paisagem, prática profissional, pedagógico, regulação, sociedade da informação, aprendizagem cooperativa, identidade, iniciação, campo, literatura infantojuvenil, importância
2013-2015	história, geografia, ensino, aluno, aprendizagem, professor, educação histórica, contributo, ensino aprendizagem, competência, disciplina, ensino básico, aula, terceiro ciclo, didática, recurso, processo ensino aprendizagem, cidadania, processo, interdisciplinaridade
2016-2018	ensino secundário, ensino história, perspectiva, século XXI, arte, história A, turma, percepção, atividade, geografia A, família, inteligência, inteligência múltipla, formação professor, teoria inteligência múltipla, ensino básico e secundário, rede social, identidade profissional, criatividade, banda desenhada

TABELA 3 – Análise à evolução da utilização das palavras-chave por anos

Esta dimensão de visualização permite analisar de uma forma integrada a estrutura cognitiva, o dinamismo e desenvolvimento das áreas em estudo ao longo do tempo. A partir de 2016, denota-se claramente a introdução de palavras-chave mais diversificadas, relacionadas com arte, criatividade, redes sociais, etc. coincidentes com a criação dos novos mestrados independentes em Ensino de História e em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Conclusão

A Iniciação à Prática Profissional é um espaço académico privilegiado para a construção de um conhecimento sustentado e monitorizado permanentemente, quer pelo orientador da Escola de Estágio quer pelo supervisor do ensino superior. É ainda o único processo onde experiência e juventude se cruzam no sentido de dar consistência a um processo de ensino e aprendizagem com sucesso. Incorporar a necessidade de produzir, para a conclusão do grau, um Relatório sustentado na investigação ação é paralelamente obrigar o futuro graduado a evidenciar competências em múltiplas áreas – veja-se a

abundância de temáticas investigadas e aqui analisadas – e a revelar capacidades investigativas que o tornam um credível autor de novas incursões pedagógicas e didáticas. A reflexão prospetiva do trabalho realizado vai colocá-lo no patamar da credibilidade epistemológica e da fiabilidade ao nível da profissionalidade. Aqui tornou-se evidente que a junção inicial do Ensino de História com o Ensino da Geografia maculou a especificidade científica e impediu, durante a vigência dessa junção, um crescimento sustentado e mais rápido da Educação Histórica e da Educação Geográfica, áreas de investigação científica que há muito já reivindicavam a sua autonomia.

Bibliografia

- Alves, L. A. (2016). Epistemologia e ensino da história. *História hoje*, 5(9), 9-30.
- Antunes, M. C. (2020). *Mapeamento e comunicação de tendências de investigação académica: teses da flup no período pós-bolonha entre 2007-2017* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/130616>
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: em busca de (inter) identidades. *Revista história*, 17(1), 37-51.
- Barca, I. (Org.). (2008). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIEP/U. Minho.
- Barca, I. & Shemidt, M. A. (Org.). (2009). *Educação histórica. Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIEP/U. Minho.
- Cerri, L. F. (2013). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Granger, C. (Dir.). (2013). *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle*. Paris: Editions Autrement.
- Houser, L. J. (1982). Consensus or intellectual confusion. *Library Research*, 4, 195-198.

- Laurentin, E. (Dir.). (2010). *À quoi sert l'Histoire aujourd'hui?* Montrouge: Éditions Bayard.
- Levesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Canadá: University of Toronto Press.
- Lopes, L. (2020). *Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência: o uso da sátira no ensino da História*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132535>
- Milojević, S., Sugimoto, C. R., Yan, E. & Ding, Y. (2011). The cognitive structure of Library and Information Science: Analysis of article title words. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(10), 1933–1953. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/asi.21602>
- Moreira, J., Carvalho, A. & Horvath, T. (2018). *A General Introduction to Data Analytics* (1st ed.). New York: Wiley-Interscience.
- Pacheco, P. B. M. (2009). *As Representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho.
- Patela, N. (2016). O perfil geracional dos alunos de hoje – repto à emergência de novas teorias educativas. *E- Revista De Estudos Interculturais*, 4. Recuperado de <https://doi.org/10.34630/erei.vi4.3961>
- Quintal, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Seixas, P. & Wineburg, S. S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Sugimoto, C. R., Li, D., Russell, T. G., Finlay, S. C. & Ding, Y. (2010). The shifting sands of disciplinary development: Analyzing North American Library and Information Science dissertations using latent Dirichlet allocation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(1), 185–204. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/asi.21435>
- van Eck, N. J. & Waltman, L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. *Measuring Scholarly Impact*. Springer, Cham. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13

- van Eck, N. J. & Waltman, L. (S.d.). *Text mining and visualization using VOSviewer*. Recuperado de <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1109/1109.2058.pdf>
- Whittaker, J. (1989). Creativity and Conformity in Science: Titles, Keywords and Co-word Analysis. *Social Studies of Science*, 19(3), 473–496. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/030631289019003004>
- Zupic, I. & Čater, T. (2014). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>