

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO CONTÍNUA (OU DOS PROFESSORES E DAS PRÁTICAS)

MARIANA LAGARTO*

Resumo: Neste artigo reflete-se sobre a relação intrínseca entre Educação Histórica e a melhoria das práticas dos professores em torno do desenvolvimento das competências específicas em História propostas no currículo da disciplina desde 2000. Para que essa melhoria se produzisse a formação contínua constituiu-se como veículo, tendo a Associação de Professores de História (APH) promovido congressos, jornadas e ações de formação. Foi assim que esta investigadora, ainda como professora, conheceu Isabel Barca, cujas ideias, nomeadamente a «aula-oficina», foram a inspiração que a levaram a aprofundar experiências de ensino em aula e, mais tarde, a abraçar um projeto de doutoramento sob a sua seminal orientação.

As conclusões desse estudo destacaram um modelo de Desenvolvimento de Competências em História, organizado a partir das intervenções dos alunos em três níveis conceituais (Reprodução, Interpretação e Compreensão) e evidenciaram que as ideias mais sofisticadas decorriam da qualidade dos desafios cognitivos para a promoção de aprendizagens significativas. Da análise de dados emergiram 7 Perfis de Momentos de Docência, influenciados quer pela experiência, quer pela formação dos docentes, sendo o Perfil de maior qualidade, e com melhores resultados de aprendizagem, exibido por um único docente que salientou a importância do conhecimento epistemológico em Educação Histórica obtido por via da formação contínua. Foram estas conclusões que me inspiraram, e inspiram, a construir ofertas formativas orientadas para a mudança de práticas de ensino e de aprendizagem ancoradas na reflexão epistemológica.

Palavras-chave: Educação histórica; Competências em História; Formação contínua; Práticas de ensino e de aprendizagem.

Abstract: This paper is about the intrinsic relationship between Historical Education and the improvement of teachers' practices in developing student's specific competences in History proposed in the curriculum since 2000. Continuous teacher training was essential to produce that change and the APH (History Teachers Association in Portugal) had promoted conferences, scientific journeys and continuous history teacher training courses. That was how this researcher, as a teacher, met Isabel Barca, whose ideas were a major inspiration to lead teaching experiences on class and later to embrace a doctoral project under her seminal orientation.

The results of this study pointed out a model of the Development of Competencies in History grounded on students' interventions that revealed three levels of ideas (Reproduction, Interpretation and Understanding) and evidenced that the most sophisticated ideas are interlinked with the quality of cognitive challenges to promote meaningful learning. Seven Profiles of Teaching and Learning Moments emerged from data, influenced by teachers' experience and training, and the Profile with higher quality and better learning results was performed by a single teacher who stressed the importance of the epistemological knowledge in History Education obtained through continuous teacher training. These conclusions inspired and inspire me to develop continuous history teacher training courses oriented towards the change of teaching and learning practices rooted on epistemological reflexivity.

Keywords: History education; History competencies; Continuous teacher training; History teaching and learning.

* CITCEM/FLUP. E-mail: mjslagarto@gmail.com.

1. DA BUSCA DE MELHORES PRÁTICAS AO ENCONTRO COM A INVESTIGAÇÃO (ATRAVÉS DA FORMAÇÃO)

Em jeito de introdução, deixarei o meu testemunho de professora, que foi lançada no ensino sem estágio profissional¹ e, que por isso, sempre procurei colmatar as minhas falhas pedagógicas e didáticas, tanto através de conversas com os docentes mais experientes como aproveitando as oportunidades de formação oferecidas pelas escolas. Entretanto ia fazendo algumas leituras, numa postura autodidata, que só contextualizei devidamente no campo das teorias educativas quando me profissionalizei — o que só aconteceu em 1990.

A procura de formação voltou a tornar-se premente com a reforma educativa até porque à época estava numa escola-piloto. No entanto, a forma como o Despacho n.º 162/ME/91 (introdutor da avaliação formativa de tipo construtivista) foi sendo aplicado nas escolas por onde passava e as resistências que suscitava entre os professores levaram-me de novo ao meio académico para aprofundar os meus conhecimentos sobre construtivismo e avaliação: foi assim que realizei um DUECE, na área de Avaliação em Educação/Desenvolvimento Curricular, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

O encontro com o construtivismo facilitou-me a leitura, em 2001, do Currículo Nacional do Ensino Básico² e do Programa de História A do ensino secundário, que apresentavam as competências de forma diversa, mas foi no Currículo do Ensino Básico que encontrei a Educação Histórica através das noções de ideias tácitas, de «conceitos substantivos» e de «conceitos de segunda ordem ou metodológicos», entendidos como fundamentais para desenvolver o pensamento histórico dos alunos e a compreensão da natureza do saber histórico. Estas perspetivas de cognição histórica norteavam os três núcleos estruturantes das Competências Essenciais ou específicas em História: «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes», «Compreensão Histórica» (no âmbito de temporalidade, espacialidade e contextualização) e «Comunicação em História». Abracei, então, a noção de que não se ensina História sem desenvolver competências e centrei-me mais em práticas de interpretação de fontes para ajudar os alunos a procurar a explicação do real.

Cedo me apercebi de que o trabalho de desenvolver práticas de avaliação construtivista e competências numa lógica emancipadora do raciocínio do aluno provocava uma grande resistência entre a maior parte dos professores, que persistiam nas velhas práticas, continuando a manter o uso de uma avaliação sumativa tradicionalmente balizada por dois testes e a afirmar não ter tempo para praticar uma avaliação formativa de tipo construtivista ou para «dar» competências face a um programa extenso, cujos

¹ Em 1982, a licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa não incluía estágio.

² PORTUGAL. Direcção-Geral do Ensino Básico, 2001.

conteúdos se deviam transmitir³. Não obstante, havia quem desenvolvesse algumas iniciativas de uma «história ativa» que apostava mais na transformação dos alunos em figurantes de feiras ou mercados do que na investigação inerente a esses papéis. Assim, tornou-se notória a distância da maior parte dos professores face à intencionalidade teórica das reformas, facto agravado, segundo Fernandes⁴, pela escassez da oferta de formação profissional. No entanto, os professores de História podiam encontrar formação na Associação de Professores de História (APH) através de publicações (como o Ensino da História) ou em formação presencial, nomeadamente os congressos. Foi aí que contactei com o meio académico da Educação Histórica em Portugal, nomeadamente com Isabel Barca e outros elementos da sua equipa: Olga Magalhães, Júlia Castro, Marília Gago, Ana Catarina Simão, Isabel Afonso, Helena Pinto e Helena Veríssimo. O que me agradava neste meio académico era a relação entre epistemologia e práticas de ensino.

O reencontro com Helena Veríssimo, antiga colega da escola a cujo quadro pertencei na Grande Lisboa, criou a oportunidade para aí se realizar, em 2004, em nome da APH, o Encontro Regional «O ensino da História no contexto das reformas educativas», o que me aproximou ainda mais da Educação Histórica, nomeadamente da aula-oficina de Barca⁵. Tal aproximação foi reforçada pelo convite de Helena Veríssimo (estendido também a Miguel Barros) para a elaboração de um manual de História A⁶ de tipo construtivista.

As mudanças que esperava produzirem-se na minha escola com o Encontro Regional não só não foram assinaláveis, como os meus colegas se sentiram legitimados na defesa do ensino de conteúdos e de desvalorização das competências com a quebra dos resultados no novo modelo de exames nacionais de História A, em 2005, atitude que se revelou como tendência maioritária entre os professores, bem notória no congresso da APH, em Coimbra, em 2007.

Essa polémica suscitou-me a vontade de aprofundar as relações entre as práticas da avaliação formativa construtivista e uma melhor preparação dos alunos para o exame nacional e levou-me de volta à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa para realizar um mestrado em avaliação das aprendizagens. Sob a orientação de Domingos Fernandes, aprofundei os meus conhecimentos em avaliação e fui motivada a estreitar laços com a Educação Histórica — foi assim que cheguei às Jornadas de Educação Histórica, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade

³ FERNANDES, 2005; ROLDÃO, 2003.

⁴ FERNANDES, 2005.

⁵ BARCA, 2004.

⁶ *História em Construção* 10.º e 11.º anos, editados em 2007 e 2008, e *Nova Construção da História* 12.º ano, editado em 2009, pela ASA.

do Minho, e à leitura integral da tese de Isabel Barca⁷. Entre os resultados do mestrado⁸ salientam-se os relacionados com a Educação Histórica, nomeadamente a evidência de que a dinâmica da aula-oficina (e a discussão dos critérios de avaliação) propiciava aos alunos maior concentração e autonomia, de que a metacognição contribuía para a responsabilização pela aprendizagem e que o uso de tarefas de aprendizagem ativa integradoras de competências, conteúdos e conceitos fomentava a construção de aprendizagens com significado⁹.

2. INVESTIGANDO TEORIA E PRÁTICAS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO

A ideia de conhecer melhor as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação no terreno e a relação entre a forma como os professores desenvolviam, ou não, competências no 3.º ciclo do ensino básico¹⁰ e contribuía para o pensamento histórico dos jovens foi aflorando durante o mestrado e ganhou contornos mais definidos aquando da minha participação, em Lisboa, na discussão das Metas de Aprendizagem, devido às várias dúvidas que emergiram sobre as práticas docentes. Foi esta ideia que deu origem ao projeto de doutoramento em Educação Histórica, que desenvolvi entre 2011 e 2016, sob a orientação de Isabel Barca, e que motivou a minha aproximação ao meio académico internacional através das HEIRNET (Nova Iorque em 2010 e Braga em 2011) e das Jornadas (Braga em 2011 e Curitiba em 2012¹¹).

O diagnóstico do estado do ensino da História foi feito através da observação das práticas letivas de seis docentes, com mais de 15 anos de experiência e escolhidos segundo os critérios de conveniência e variação máxima, respetivamente, o tempo e facilidade de acesso ao campo de estudo e a máxima heterogeneidade nos casos estudados. Estes docentes, que permitiram o acesso às intervenções de um total de 174 alunos, foram ainda entrevistados para se compreender como interpretavam o Currículo de 2001 e o articulavam com o desenvolvimento das competências e a sua avaliação. Daí o título: *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*¹² e as três questões de investigação: a) Que aspetos mais influenciam os docentes na preparação do Processo de Ensino e de Aprendizagem?; b) Que práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação se salientam em aula e qual o seu contributo para o Desenvolvimento de Competências em História?; e c) Qual a relação entre as

⁷ BARCA, 2000.

⁸ Dissertação na área de especialização em Avaliação em Educação: Avaliação Formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História.

⁹ LAGARTO, 2009.

¹⁰ Este é, em Portugal, o último ciclo em que todos os alunos têm História no Currículo.

¹¹ Ano em que passaram a ser designadas como Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

¹² LAGARTO, 2017.

práticas de ensino e de aprendizagem e as concepções de alunos acerca da mudança e/ou continuidade em História?

A investigação desenvolveu-se em estudo exploratório, estudo-piloto e estudo final (os dois últimos englobados no estudo principal).

A metodologia utilizada foi inspirada na *Grounded Theory* por permitir a articulação das fases de recolha de dados com as da sua análise, o que facilita o ajuste dos instrumentos e procedimentos de recolha nas fases seguintes do estudo, bem como o refinamento constante das categorias¹³.

Os instrumentos de recolha de dados (questionários, guião de entrevista e linhas de registo de observação de aulas) criados para o estudo exploratório foram refinados para o estudo principal, tal como os procedimentos de recolha de dados. Passou-se da observação de aulas em que os docentes atuavam como habitualmente, antecedida de entrevista, para a realização de entrevistas após a observação das aulas e a sugestão de introdução de tarefas (acerca de mudança e/ou continuidade), recolhendo-se as respostas escritas dos alunos.

A *Grounded Theory* sublinha ainda a importância de enquadrar a ação humana no seu contexto e processo, porque ela não só não acontece no vácuo, como é norteadada por intenções e práticas. Por isso, analisaram-se as opções dos docentes ao delinear as aulas (o Contexto) e a forma como estas se desenrolaram (o Processo, neste caso, de ensino e de aprendizagem) para melhor se compreender a Interação em torno da avaliação e do desenvolvimento das competências em História. Assim, as categorias que surgiram foram sendo organizadas em torno dos enfoques Contexto e Processo e foram exibindo Perfis de momentos de docência (e não um Perfil único por docente), que se iam entrecendo com as categorias da análise de dados das intervenções dos alunos resultantes da sua Interação com os professores, o que fez delinear um modelo de Desenvolvimento de Competências em História (adiante DCH). Na definição de categorias, foi frutuosa a comparação teórica dos dados através do constante retorno à literatura científica de referências na Educação Histórica como Ashby, Barca, Chapman, Cooper, Gago, Lee, Magalhães, Rösen, Shemilt, Seixas, entre outros.

2.1. Perfis de momentos de docência e Desenvolvimento de Competências em História (DCH)

Entre os resultados mais salientes desta investigação, destacam-se a emergência de um modelo de DCH (explicado adiante) e de um conjunto de Perfis de momentos de docência (adiante Perfis) construídos a partir do cruzamento dos modelos de Contexto e de Processo e da relação entre as estratégias dos professores com a qualidade das intervenções dos alunos. Estes Perfis (num total de sete) resultaram da constatação de que os

¹³ CORBIN & STRAUSS, 2008.

professores tendem a usar dois ou três tipos de práticas letivas numa mesma aula. Por um lado, foi notório que os docentes que usavam o Perfil 1 (discurso docente assente na reprodução de informação) tendiam a usar os Perfis 2 (diálogo assente em questões de rotina enquadradoras do discurso docente) e 3 (diálogo aliado a tarefas de resposta única) e, mais raramente, usavam o Perfil 4 (tarefas com várias respostas desde que devidamente justificadas). Por outro lado, os docentes que usavam maioritariamente o Perfil 4 raramente usavam o 3, e tendiam a ir até ao Perfil 6 (tarefas mais sofisticadas, mas sem discussão de resultados). O Perfil 5 correspondia às tarefas com menor grau de sofisticação e o 7 às mais sofisticadas, mas com discussão de resultados. Em todos estes Perfis se usaram fontes históricas, mas de formas quase divergentes. Nos Perfis 1 e 2 eram meras enquadradoras do discurso docente, nos restantes Perfis foram a base de tarefas, cuja complexidade oscilava em função do tipo de questões colocadas e do seu potencial para fomentar a inferência, dado que as fontes só «falam» se forem bem interrogadas¹⁴.

A análise indutiva revelou ainda que conceções de História e práticas de avaliação mais marcavam os diferentes momentos de docência. Os Perfis 1 a 3 centravam-se no ensino de conceitos substantivos e de factos pouco complexos, apesar de no Perfil 3 ocorrerem algumas situações relativas à aprendizagem da mudança em História. Em termos de práticas de avaliação, os Perfis 1 e 2 eram mais «bloomianos», manifestando o 3 traços de uma avaliação formativa construtivista, mas que se diluíam na exigência de uma resposta única, aspeto comum aos Perfis 1 e 2. Tal revelava uma conceção de História como passado fixo, assente num único quadro explicativo, estimuladora da regurgitação e reprodução de estereótipos¹⁵.

Os Perfis 4 e 5 assentavam numa conceção de História entendida como processo e possibilitadora de uma compreensão perspetivada da História¹⁶. As práticas de avaliação dos Perfis 4 e 5 aproximavam-se mais do construtivismo ainda que a metacognição fosse pouco trabalhada e não se explorassem ideias prévias. O Perfil 4, que pode ser entendido como charneira, correspondeu aos momentos de análise e interpretação de fontes históricas, em grande grupo, em que se concedia tempo aos alunos para argumentar e discutir com os colegas as suas conclusões, passando a correção pelo esclarecimento das ideias menos adequadas em História e pela elaboração de sínteses em que se integravam os contributos válidos. O Perfil 5 (observado num docente do estudo-piloto) norteou-se pelo desafio, a uma turma de alunos muito desmotivados, de perceber a importância das fontes em História. Estes deviam, em grupo/pares, tratar a informação do manual e levantar questões às fontes e responder-lhes, numa aceção próxima do que Ashby, Lee e Shemilt já advogavam nos anos 80.

¹⁴ COOPER & CHAPMAN, 2009.

¹⁵ ASHBY & LEE, 1987; ASHBY *et al.*, 2005; SEIXAS & PECK, 2004.

¹⁶ LEE *et al.*, 1993; SHEMILT, 1980; BARCA, 2000.

Os Perfis 6 e 7 salientaram-se pela maior incidência em tarefas de compreensão do passado como um processo de construção, mas diferenciavam-se entre si pela enunciação das condições das tarefas e pela forma de correção: no Perfil 6 podia não haver discussão dos resultados, enquanto no Perfil 7 tal era fundamental. Outra diferença entre estes Perfis decorria do uso do *feedback*: nos momentos do Perfil 6 este era emitido apenas pelo docente e observando-se no Perfil 7 grande interação entre pares e uma atitude do docente que protagonizou este Perfil pautada pelo «andaimar» do pensamento histórico dos alunos numa tentativa de potenciar a formação da sua orientação temporal: «Gosto muito mais [...] de lhes andaimar (sinal de aspas) o pensamento no sentido de eles chegarem à sua resposta.» Estes entendimentos repercutiram-se no empenho dos alunos na consecução das tarefas, sendo que os do Perfil 7 revelaram maior cuidado na fundamentação das respostas, recordando uns aos outros: «É preciso explicar, o professor vai pedir para explicar.» Estes alunos sentiam também maior à-vontade na exposição das suas ideias, porque esperavam ser esclarecidos caso estas não fossem adequadas, tal como afirmou o docente: «Eu penso que consigo fazer com que eles sintam que as intervenções deles são valorizadas e que não me recuso a responder às questões deles.» Os Perfis 6 e 7 foram os que revelaram maior aproximação às práticas de avaliação formativa orientadas para a aprendizagem¹⁷ e foram os que mais contribuíram para o desenvolvimento de competências em História dos alunos e para a sua orientação temporal¹⁸. Por isso, foi nestes Perfis que se encontraram os níveis mais sofisticados de intervenções dos alunos presentes no modelo de DCH.

O modelo de DCH foi organizado em torno de três níveis conceituais, que se detetaram logo no estudo exploratório: a) o nível A, «Reprodução», abrangia categorias mais básicas de tratamento de informação, desde a simples regurgitação e manifestação de senso comum à seleção de informação sem justificação (próxima da «tesoura e cola» de Lee, Ashby e Dickinson¹⁹); b) o nível B, «Interpretação», englobava categorias de análise das fontes históricas desde a procura de sentido das suas mensagens (assente em estereótipos ou noções de presentismo) até situações de inferência fragmentada ou, menos comum, de inferência fundamentada em conhecimentos prévios²⁰; e c) nível C, «Compreensão»²¹, com as categorias de contextualização das fontes no seu conjunto e não como fragmentos e de questionamento para enquadrar o contexto²².

¹⁷ HARLEN, 2006.

¹⁸ RÜSEN, 2001.

¹⁹ LEE *et al.*, 1993.

²⁰ SHELMT, 1980; ASHBY & LEE, 1987, GAGO, 2007.

²¹ A designação deste nível como a do nível de «Interpretação» foram inspiradas na formulação das competências históricas do Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001.

²² LEE, 2005.

As categorias do DCH foram entendidas como níveis de constructos e não como níveis de avaliação sumativa²³, sendo mais proveitosa para a avaliação das competências em História a adoção de níveis de progressão conceptual «andaimados» pela ação docente, tal como defendem Lee e Shemilt²⁴.

O facto de se terem observado, no estudo exploratório, poucas situações que permitissem aceder ao raciocínio dos jovens acerca da mudança e/ou continuidade em História levou a que se criassem tarefas escritas para o estudo principal. A análise dos dados do estudo-piloto implicou uma «extensão» do modelo de DCH com seis categorias que implicavam a percepção e/ou a compreensão dos sentidos de mudança e/ou de continuidade ou a sua ausência. Estas categorias da «extensão» do modelo foram entretecidas durante a análise dos dados do estudo final com as do modelo principal de DCH por terem emergido em aula categorias conceptuais sobre mudança e continuidade, não observadas nas fases anteriores. Tal reformulação conduziu a um modelo único de DCH em que se mantiveram os três níveis conceptuais e se integraram estas novas categorias: a de «mudança e/ou continuidade percebida», integrada no nível da «Interpretação», por abarcar as ideias de evolução em História como progresso linear²⁵, e a de «mudança e/ou continuidade compreendida», integrada no nível da «Compreensão», por incluir a reflexão sobre os sentidos da evolução em História²⁶ e a expressão de ideias de mudança próximas de um humanismo intercultural, ainda que num registo de relativismo ingénuo²⁷. Apesar de a maior parte das intervenções dos alunos do estudo final se situar nos níveis da «Interpretação» e da «Compreensão», não deixaram de se registar algumas, muito poucas, no nível da «Reprodução», que consolidaram as categorias da reprodução simples de informação das aulas anteriores, do manual, de sites ou a manifestação de ideias de senso comum. Este tipo de intervenções pode ser indicativo de uma certa resistência de alguns alunos face às tarefas propostas nos Perfis 6 e 7 (os maioritariamente observados no estudo final) e poderá ser usado como etapa preparatória de uma estratégia de construção do pensamento histórico.

Na definição de categorias e na revisão de literatura, não posso deixar de destacar a importância das discussões científicas com Isabel Barca, porque, sendo uma «fonte viva» da Educação Histórica, iluminou muitas das minhas dúvidas e enriqueceu o meu conhecimento.

²³ ASHBY & LEE, 1987; BARCA, 2000; SHEMILT, 1980.

²⁴ LEE & SHEMILT, 2003.

²⁵ BARCA, 2015; SEIXAS, 2015.

²⁶ LEE, 2005.

²⁷ RÜSEN, 2015.

2.2. E a Educação Histórica no discurso e nas práticas dos docentes?

A Educação Histórica observou-se na mudança da dinâmica da aula em que o docente do estudo-piloto que tendia a trabalhar com o Perfil 4 aplicou a tarefa proposta pela investigadora. Para tal contribuiu a explicação dos procedimentos a ter em atenção aquando da sugestão da tarefa de comparação de fontes sobre a democracia ateniense e a atual. A dinâmica adotada potenciou os resultados dos seus alunos face ao que tinha acontecido na aula realizada no registo habitual do docente, registando-se muito mais intervenções orais e escritas nas categorias do nível da «Compreensão», inclusive dos alunos mais fracos. Não obstante, o docente alegou a dificuldade de adotar este tipo de prática devido à escassez de tempo face a um currículo extenso e à (sobre)dimensão das turmas: «não tenho tempo, senão nem a meio do programa fico. [...] Trabalha-se para o tal aluno médio que não existe». Esta argumentação foi também comum entre os docentes que desempenharam os Perfis 1 a 3, sendo que ainda alegavam que a desmotivação da maior parte dos alunos não valia a aposta noutra tipo de aulas. Curiosamente o mesmo argumento da desmotivação levou os docentes dos Perfis 5 a 7 a criar desafios cognitivos que suscitassem a procura do sentido da História, apostando na capacidade desses alunos para produzirem raciocínios mais sofisticados.

A Educação Histórica observou-se, ainda, nas aulas do docente que protagonizou o Perfil 7 que tinha feito formação contínua na APH, o que lhe aportou o conhecimento epistemológico necessário para compreender as propostas do Currículo e para construir aulas-oficina e tarefas promotoras da orientação temporal dos alunos, procedendo para tal a uma «gestão criteriosa» do Currículo. Curiosamente não houve muitas referências ao uso do Currículo no discurso dos outros docentes e, quando o faziam, identificavam-no com o manual, que tinha grande centralidade nas suas aulas, o que é consentâneo com Afonso²⁸.

Sobre a Educação Histórica, o docente do Perfil 7 afirmava que este «é o conhecimento específico que eu devo ter como docente de História, no que diz respeito à didática, e que não tem nada a ver com as noções e os conceitos que tivemos na nossa formação após a licenciatura, na formação profissional». Tal denota a importância da formação contínua para a mudança de práticas, mas esta nem sequer foi referida nas entrevistas dos restantes docentes, que preferiam destacar a influência da formação inicial na sua ação letiva, mesmo com mais de 20 anos de serviço: «[o que faço] é muito da formação inicial [...] e se calhar está um bocado antiquada». A maior parte destes docentes assumiu ainda ter fracos hábitos de leitura sobre inovações pedagógicas e didáticas, não procurando entender os seus pressupostos teóricos e criando «práticas híbridas»: «Não gosto de me apegar a um modelo porque todos eles têm uma parte com que eu concordo e outra que não concordo. Então vou ajustando.»

²⁸ AFONSO, 2013.

3. O COMPROMISSO COM A DIVULGAÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Depois de tudo o que ficou dito, fácil se torna entender o meu compromisso com a divulgação dos resultados da investigação no meio académico e no meio escolar.

No meio académico passei a ser investigadora integrada do CITCEM, no final de 2017, altura em que também Isabel Barca se juntou a este centro (a que tinha pertencido Isabel Afonso) e onde se encontravam já Helena Pinto e Marília Gago e, mais recentemente, Ana Catarina Simão. Aí fui muito bem acolhida no Grupo de Investigação «Educação e Desafios Societais», coordenado por Luís Alberto Alves, e tenho participado em várias iniciativas e realizado algumas comunicações. Continuo a publicar artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, alguns deles relativos à minha participação em eventos científicos como as Jornadas Internacionais de Educação Histórica e a HEIRNET, onde me cruzo com Isabel Barca e onde, sobejas vezes, discutimos com outros investigadores nacionais e internacionais as expectativas de futuro da Educação Histórica.

Ultimamente os meus interesses de investigação em Educação Histórica prendem-se com a orientação temporal dos alunos num mundo em que a diversidade de perspectivas e de informação é crescente e em que se torna premente o desenvolvimento de competências críticas para formar identidades mais humanistas e disponíveis para uma ação consonante com as necessidades deste tempo. Para tal, e seguindo de perto Barca²⁹ e Rösen³⁰, criei uma experiência de aprendizagem para o 12.º ano em torno das Questões Transnacionais, da qual recolhi dados em 2015 e em 2108 e que estou em fase de análise.

A aposta na formação contínua de professores proveio do facto de esta ter sido o elemento-chave para os melhores desempenhos observados na minha investigação. Assim, e apesar da consciência de que a formação responde sobretudo aos professores interessados em buscar outras formas de fazer aprender ou em aprofundar as suas práticas, tenho desenvolvido formação em Educação Histórica alicerçada na interligação entre investigação, epistemologia e práticas. Como as Aprendizagens Essenciais (AE) e a avaliação formativa construtivista são, neste momento, as maiores preocupações dos professores que têm procurado formação mais ativamente (também devido às oportunidades criadas pelo desbloqueio da progressão na carreira docente), tenho partido desses documentos legais para esclarecer o seu espírito. Nas AE sublinho como a valorização de um núcleo essencial de conceitos e conteúdos permite uma «gestão criteriosa» do currículo. Os docentes, libertos do peso de um currículo extenso, podem criar tarefas promotoras das competências de interpretação e de compreensão, que levem os alunos a olhar para o conhecimento histórico não como algo inerte, mas sim como um processo de construção que tem repercussões nos nossos dias e que, por isso, pode ajudar a construir

²⁹ BARCA, 2015.

³⁰ RÜSEN, 2015.

cenários de futuro. Nas ações de formação de maior duração desafio ainda os professores para a reflexão epistemológica e para a construção de tarefas onde aliem práticas de avaliação construtivista com práticas de ensino e de aprendizagem que envolvam os alunos na busca da evidência através de um questionamento orientado para a contextualização, a causalidade, a mudança e/ou continuidade ou para a relação passado/presente.

Como balanço final, e mesmo sabendo que nem todos os formandos se vão tornar fervorosos adeptos das práticas da Educação Histórica, não posso deixar de referir que encontrei professores muito motivados para alterar as suas práticas devido ao entusiasmo pelos resultados obtidos, ao lado de outros que vinham «reciclar» e aprofundar o conhecimento nesta área. Pude assim testemunhar que a formação contínua em Educação Histórica, desde a primeira década de 2000, abriu caminhos válidos para alguns professores que estão no terreno e entre os quais se conta o docente do Perfil 7 da minha investigação. Espero que as reflexões desenvolvidas no âmbito da formação contínua ampliem os resultados destes (re)encontros com a Educação Histórica.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Isabel (2013) — *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter (1987) — *Children's concepts of empathy and understanding in history*. In PORTAL, Christopher, ed. — *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, p. 62-88.
- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2005) — *Putting principles into practice: teaching and planning*. In DONOVAN, Marie; BRANSFORD, John D., eds. — *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington D. C.: The National Academies Press, p. 79-178.
- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- (2015) — *History and temporal orientation: the views of Portuguese-speaking students*. In CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT Arie, ed. — *Joined-Up History - new directions in Education History Research*. Charlotte, NC: IAP, p. 15-35.
- COOPER, Hilary; CHAPMAN, Arthur (2009) — *Constructing history 11-19*. London: SAGE.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm (2008) — *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- FERNANDES, Domingos (2005) — *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editora.
- GAGO, Marília (2007) — *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- HARLEN, Wynne (2006) — *On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes*. In GARDNER, John, ed. — *Assessment and Learning*. London: SAGE, p. 103-117.
- LAGARTO, Mariana (2009) — *Avaliação Formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de mestrado.

- (2017) — *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- LEE, Peter (2005) — *Putting principles into practice: understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. — *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, D. C.: The National Academies Press, p. 31-78.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric (1993) — *Progression in Children's Ideas about History. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Draft*. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?q=peter+lee+chata&id=ED388531>> [Consulta realizada em 23/07/2014].
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2003) — *A scaffold, not a cage: progression and progression models in history*. «Teaching History», n.º 113, p. 13-23. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/238794367/Lee-y-Shemilt-A-scaffold-not-a-cage>> [Consulta realizada em 26/06/2014].
- PORTUGAL. Direcção-Geral do Ensino Básico (2001) — *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) — *Gestão do Currículo e avaliação de competências — as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- RÜSEN, Jörn (2001) — *Razão histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- (2015) — *Humanismo na era da globalização: ideias sobre uma nova orientação cultural*. In RÜSEN, Jörn — *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, p. 153-161.
- SHEMILT, Denis (1980) — *History 13-16: Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- SEIXAS, Peter (2015) — *Looking for History*. In CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie, ed. — *Joined-Up History — new directions in Education History Research*. Charlotte, NC: IAP, p. 255-276.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla (2004) — *Teaching historical thinking*. In SEARS, Alan; WRIGHT, Ian, eds. — *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, p. 109-117.