



Revista Práxis Educacional

ISSN: 1809-0249

ISSN: 2178-2679

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Lagarto, Mariana; Pinto, Helena
MUDANÇAS, CONTINUIDADES E AS VICISSITUDES DO
ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL NO SÉCULO XXI
Revista Práxis Educacional, vol. 18, núm. 49, e10875, 2022
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10875>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695473959015>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

MUDANÇAS, CONTINUIDADES E AS VICISSITUDES DO ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL NO SÉCULO XXI

CHANGES, CONTINUITIES AND VICISSITUDES OF HISTORY TEACHING IN PORTUGAL IN THE 21ST CENTURY

CAMBIOS, CONTINUIDADES Y LAS VICISITUDES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN PORTUGAL EN EL SIGLO XXI

Mariana Lagarto¹ 0000-0003-0654-5274

Helena Pinto² 0000-0002-7691-9115

¹ Universidade do Porto – Porto, Portugal; mjslagarto@gmail.com

² Universidade do Porto – Porto, Portugal; mhelenapinto@gmail.com

RESUMO:

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro [Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14] foi um marco fundamental no desenvolvimento do sistema educativo em Portugal. No entanto, só viria a conhecer resultados concretos com a elaboração dos currículos dos ensinos básico e secundários e a produção de um documento orientador para uma reorganização curricular viabilizada a partir de 2001, com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Uma década depois, em 2012, alterações da política educativa provocadas pela mudança de governo introduziram mudanças curriculares no ensino básico e no ensino secundário, através da promulgação das Metas Curriculares, reforçando o peso dos conteúdos e da sua avaliação. Mais recentemente, as mudanças políticas levaram a uma nova reorientação da política educativa, surgindo o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017), as Aprendizagens Essenciais (2018) e, inclusive, a introdução de uma nova disciplina – embora de carácter opcional – no último ano do ensino secundário: História, Culturas e Democracia (2019). Essas mudanças também afetaram, como seria de esperar, o ensino de História, que conheceu um processo com oscilações, mas também algumas mudanças interessantes relacionadas com o desenvolvimento da linha de investigação em Educação Histórica que, desde a sua implementação em Portugal, na viragem do século XX, procurou uma articulação sustentada entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos portugueses de vários níveis de ensino.

Palavras-chave: aprendizagem; construtivismo; educação.

ABSTRACT:

The Fundamental Law of the Education System - Law No. 46/86 of 14 October [Diário da República No. 237/1986, Series I of 1986-10-14] was a central milestone in the development of the Portuguese education system in. However, it would only achieve results with the preparation of the curricula for primary and secondary education and the production of a guiding document for a curriculum reorganization made possible from 2001, with the promulgation of Decree-Law 6/2001 and 7/2001 of 18 January. A decade later, in 2012, changes in education policy caused by the new government introduced curricular changes in

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL • 2022 • v. 18, n. 49: e10875

Recebido: 23 de maio de 2022 | **Aprovado:** 01 de novembro de 2022 | **Publicado:** 16 de novembro de 2022



primary and secondary education, through the promulgation of the Curricular Goals, reinforcing the weight of the content and its assessment. More recently, the political changes have led to a new reorientation of education policy, with the emergence of the Students' Profile at the end of compulsory education (2017), the Essential Learnings (2018) and even the introduction of a new subject - although optional - in the last year of secondary education: History, Cultures and Democracy (2019). These changes have also affected, as expected, the teaching of History, which has known a swinging process, but also some interesting changes related to the development of the research line in History Education which, since its implementation in Portugal at the turn of the 20th century, has sought a sustained articulation between theory and practice in the teaching and learning process of Portuguese students of different educational levels.

Keywords: constructivism; education; learning.

RESUMEN:

La Ley Marco del Sistema Educativo - Ley nº 46/86 de 14 de octubre de 1986 [Diário da República nº 237/1986, Serie I, 1986-10-14] fue un hito fundamental en el desarrollo del sistema educativo en Portugal. Sin embargo, sólo vería resultados concretos con la preparación de los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria y la elaboración de un documento orientativo para una reorganización de los planes de estudio que fue posible a partir de 2001, con la promulgación del Decreto-Ley 6/2001 y 7/2001 de 18 de enero. Una década después, en 2012, los cambios en la política educativa provocados por un nuevo gobierno introdujeron cambios curriculares en la educación primaria y secundaria, mediante la promulgación de las Metas Curriculares, reforzando el peso de los contenidos y su evaluación. Más recientemente, los cambios políticos han propiciado una nueva reorientación de la política educativa, con la aparición del Perfil de los Alumnos al final de la enseñanza obligatoria (2017), los Aprendizajes Esenciales (2018) e incluso la introducción de una nueva asignatura -aunque optativa- en el último curso de secundaria: Historia, Culturas y Democracia (2019). Estos cambios también han afectado, como era de esperar, a la enseñanza de la Historia, que ha conocido un proceso con oscilaciones, pero también algunos cambios interesantes relacionados con el desarrollo de la línea de investigación en Educación Histórica que, desde su implantación en Portugal a principios del siglo XX, ha buscado una articulación sostenida entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos portugueses de los distintos niveles educativos.

Palabras clave: aprendizaje; constructivismo; educación.

Introdução

O ensino de História, em Portugal, tem sido alvo de mudanças, quer por parte dos professores, quer por imposição de reformas educativas governamentais, mais ou menos consonantes com as orientações educativas de organismos internacionais, como a OCDE ou a UNESCO. A maior parte dessas mudanças carecem de formação profissional adequada, em relação aos princípios e práticas que as sustentam (até pela ambiguidade de muitos dos conceitos em educação), o que provoca uma continuidade de práticas letivas que produzem discrepâncias entre o currículo real e o currículo proposto: na prática, o sucesso das reformas educativas repousa na apropriação dos textos legislativos pelos professores e na sua disponibilidade para a inovação pedagógica (LAGARTO, 2017). Desde o 25 de Abril de 1974

vários têm sido os avanços e recuos na adoção de metodologias ativas e criativas, muitas delas propostas nos programas curriculares (HENRIQUES, 2001). O ensino da História tem ainda sido afetado pela contínua redução da carga horária das suas disciplinas em detrimento de outras áreas consideradas mais importantes para satisfazer as necessidades do tecido económico, como o ensino das ciências e matemática e o ensino profissional (PELIZ, 2014).

A Lei de Bases – o referencial do sistema educativo português

A Lei de Bases do Sistema Educativo¹, adiante designada LBSE, fundamenta-se no direito à educação e à cultura (consagrado na Constituição da República de 1976), visando assegurar a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Para tal define-se que «O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos» (artigo 6), o que produz o alargamento da escolaridade obrigatória, mas não garante, por si só, a gratuitidade do ensino². No entanto, o alargamento da escolaridade obrigatória levou à definição de uma nova estrutura curricular, criando-se o ensino básico para garantir uma formação comum para todos: articulava-se em três ciclos, na lógica de currículo em espiral de Bruner, em que o ciclo seguinte deve «completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global» (artigo 8 - 2). O 1.º ciclo do ensino básico (adiante CEB) passou a englobar o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, o 2.º CEB os 5.º e 6.º anos e o 3.º CEB os 7.º, 8.º e 9.º anos (com plano curricular comum e áreas vocacionais diversificadas no 9.º).

O ensino secundário, que englobava os 10.º, 11.º e 12.º anos, tinha a função da formação integral do aluno e da sua capacitação para prosseguir estudos ou para ingressar na vida ativa, sendo a formação profissional oferecida nas escolas secundárias ou fora destas (artigo 19 da LBSE).

Entre os objetivos do ensino básico destaca-se o de «Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (artigo 7 – g da LBSE) podendo a História contribuir para o desenvolvimento de atitudes humanistas e cívicas responsáveis³ (artigo 7 da LBSE). Também nos objetivos do ensino secundário se refere a educação para uma «cultura humanística», bem como o

¹ Lei n.º 46/1986, 14 de outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Diário da República, 1.ª série – N.º 237/198 – 14 de outubro de 1986.

² Por exemplo, a distribuição gratuita de manuais escolares a todos os que frequentam a escolaridade obrigatória na rede pública só ocorreu em 2019.

³ Artigo 7, alínea f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.



desenvolvimento do saber fundado no estudo, reflexão e curiosidade científica (artigo 9 - alíneas a e c da LBSE).

O Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto, que instituiu esta reforma curricular, sublinhava a articulação vertical e horizontal entre disciplinas, introduziu a Área-Escola como área curricular não disciplinar (artigo 6 -2) e um sistema de avaliação de inspiração construtivista. Nos planos curriculares para o ensino básico, anexos a esse Decreto, a História surge, no 1º CEB, integrada com outros saberes na área de Estudo do Meio (mas sem carga horária atribuída) e no 2º CEB associada a Geografia na disciplina de História e Geografia de Portugal⁴ (adiante HGP). Só no 3º CEB, surgia como disciplina autónoma, com 3 horas semanais por ano de escolaridade.

Nos planos curriculares para o ensino secundário as disciplinas de História e História da Arte eram autónomas, mas oferecidas na componente da formação específica como opção (com 4 horas semanais no 10º, 11º e 12º anos), num conjunto de mais 27 disciplinas. A Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) acabou por criar agrupamentos disciplinares, onde apenas a História surgia como disciplina obrigatória no agrupamento de Estudos de Humanidades, sendo opcional no de Estudos Económico-Sociais (MENDES, 2003). Na componente de formação técnica não constavam disciplinas relacionadas com o saber histórico.

Os Programas para estes planos curriculares foram implementados em regime de experiência pedagógica, a partir de 1989-1990 no 1º ano do ensino básico, e desenvolveram-se faseadamente até 1993-1994, sendo os Programas do 1º CEB aprovados em 1990 e os do 2º e 3º CEB e do ensino secundário em 1991. No ensino básico estes Programas mantiveram-se em vigor até 2021, muitas vezes em conjunto com outros normativos. No ensino secundário, os programas que se mantiveram em vigor até 2021 foram os de História A e B homologados em 2001 para o 10º ano e em 2002 para os 11º e 12º anos; e o de História da Cultura e das Artes (adiante HCA) homologado em 2004. Em 2021 todos estes Programas foram revogados em favor das Aprendizagens Essenciais. É dessa evolução que pretendemos aqui dar conta, incidindo mais especificamente e por economia de escrita, nos programas onde a disciplina de História foi e é autónoma e obrigatória.

Os Programas de História de 1991

⁴ HGP já tinha existido no ciclo preparatório do ensino secundário entre 1968 a 1974.



Os Programas de História de 1991 para o ensino básico foram apresentados em dois volumes: “[...] a Organização Curricular e Programas” onde se justificavam as opções científicas e pedagógicas na introdução e se elencavam os “[...] elementos nucleares [...]” (PROENÇA, 1989, p. 83) do programa (finalidades, objetivos gerais⁵, conteúdos e conceitos/noções básicas e sugestões metodológicas), inserindo-se ainda uma rubrica sobre avaliação; e um «Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem» onde se articulavam numa grelha os conteúdos e conceitos com os objetivos gerais e as sugestões metodológicas (subdivididas em interpretação/clarificação de conteúdos e conceitos/noções básicas e em técnicas/atividades, incluindo ainda sugestões para a Área-Escola ou para visitas de estudo) e se apresentava um conjunto de sugestões bibliográficas para aprofundar o conhecimento de metodologias do ensino disciplinar e temáticos, denotando-se uma preocupação com a formação de professores.

Numa breve análise desses Programas constata-se que no 1º CEB o Programa da área de Estudo do Meio sublinhava o contributo dos «conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras» (ME, 1991a, p. 101), reconhecendo que o meio local deveria ser: “[...] o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança, já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta”. Estabelece-se ainda como objetivo: “[...] desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal” (ME, 1991a, p. 103). As «noções operatórias de espaço e de tempo» contavam das finalidades do Programa de História e Geografia de Portugal do 2º CEB como conhecimentos e competências do 1º ciclo a ampliar e aprofundar, bem como o alargamento de: “[...] conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa[...]”, de: “[...] técnicas elementares de pesquisa e organização de dados [...]” e do desenvolvimento atitudes e valores conducentes: “[...] a uma integração e intervenção democrática na sociedade[...]” (ME, 1991b, p. 81). Estas finalidades eram aprofundadas no 3º CEB, consumando-se assim a lógica de articulação vertical entre ciclos e a incidência no contributo da História para a formação cívica e a futura intervenção cidadã: “[...] contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços [...]” e “[...] promover a formação da consciência cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores

⁵ Organizados em níveis de complexidade segundo os domínios de conhecimentos, aptidões/capacidades e atitudes/valores, denotando a influência das taxonomias de Bloom, de Krathwohl e de Arrow para os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, respetivamente (PROENÇA, 1989).

democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida coletiva [...]” (ME, 1991c, p. 125).

Estas decisões curriculares relativas à História refletiam o pressuposto cognitivista de Piaget de que o raciocínio abstrato só se alcançava durante a frequência do 3º ciclo, assumindo-se que: “[...] ao longo do 1º e 2º ciclos [...] uma iniciação à História, primeiramente a nível intuitivo e lúdico, depois a nível do episódio e do narrativo” (ME, 1991c, p. 122) por se reconhecer que o raciocínio dos alunos do 2º CEB: “[...] se efetua ao nível das operações concretas, apoiado em experiências vividas afetivamente [...]” (ME, 1991b, p. 77) valorizava-se o uso do: “[...] meio como recurso didático preferencial, considerando que a aprendizagem deve ser significativa para os interesses e experiências dos alunos” (ME, 1991b, p. 93). Nesta lógica as orientações metodológicas dos Programas de História do 2º e 3º CEB apontavam o uso de práticas expositivas e de estratégias comportamentalistas (para clarificar conceitos e organizar quadros de referência), a par de estratégias de natureza construtivista, fomentadoras da autonomia e do espírito crítico dos alunos e promotoras de aprendizagens significativas (nomeadamente o questionamento ativo às fontes históricas, a resolução de situações-problema e a exploração da relação passado/presente/futuro), a serem desenvolvidas preferencialmente através da pesquisa e do trabalho em equipa. Apesar de aos professores ser dada a liberdade de optar pelas práticas mais adequadas às necessidades dos seus alunos, estas propostas metodológicas eram equacionadas apenas “[...] do ponto de vista didático [...] sem referência a uma situação concreta” (AFONSO, 2004, p. 163).

Os conteúdos programáticos do Estudo do Meio (1º CEB) estavam organizados por blocos, centrando-se o estudo da História no “Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições”, pontos 1– “O passado do meio local” e 2 – “O passado nacional” (4º ano de escolaridade). Os conteúdos de História e Geografia de Portugal (2º CEB) estavam organizados em três temas mais alargados: “A Península Ibérica – Lugar de passagem e de Fixação, Portugal no Passado e Portugal Hoje”. A divisão temática foi também adotada no 3º CEB, elegendo-se doze temas que abrangiam a história mundial/universal, a europeia e a portuguesa numa sequência cronológica: “[...] não exaustiva nem contínua [...]” (ME, 1991c, p. 123), abordando-se no 7º ano conteúdos desde a Pré-História até ao século XIV, no 8º ano, conteúdos entre os séculos XV a XIX e no 9º ano o século XX. A estrutura desse programa e a sobrecarga de conteúdos fizeram surgir vozes críticas, que apontavam a tendência para se perpetuarem práticas de transmissão de conteúdos e memorização (ROLDÃO, 1998).

Quanto à rubrica de avaliação, os programas do 2º e 3º CEB sublinhavam que a escolaridade básica e obrigatória não devia incidir na seleção e classificação, mas sim numa avaliação formativa pró-construtivista, cujas informações facilitasse a: “[...] regulação do processo de ensino-aprendizagem [...]” (ME, 1991c, p. 145), devendo preferir-se questões abertas para avaliar a organização de conhecimentos e estruturação de respostas, bem como as atitudes. Tal não rejeitava o uso de questões ditas objetivas (fechadas) por se considerar importante avaliar a memorização. Propunha-se ainda a avaliação de comportamentos através da observação informal, apoiada (ou não) em grelhas e em produtos diversos diário (ME, 1991c, p. 146-8).

O Programa de História de 1991 para o ensino secundário seguia a estrutura dos do básico: apresentava os elementos nucleares (finalidades, objetivos gerais, linha metodológica justificativa e os temas a desenvolver sob abordagens diversas) e um «Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem» definindo aprendizagens relevantes por tema e orientações metodológicas (ME, 1991d). Este Programa abandonou a exclusividade do ensino da História de Portugal, dando primazia à história geral e tratando: “[...] integradamente, o estudo da história nacional, quer em termos de estruturas, quer em conjunturas mais relevantes da evolução histórica portuguesa [...]” (SANTOS, 1995, p. 183). Desenvolvia-se em doze temas (quatro por ano de escolaridade), e propunha um trabalho de projeto, nos 11º e 12º anos, sobre um tema livre da História de Portugal (a desenvolver em vinte aulas), encarando-se esta metodologia como a: “[...] primeira técnica verdadeiramente viável para identificar o aprender histórico com o fazer história [...]” (DINIZ, 1992, p.352). Desta forma, segundo Luís Filipe Santos (1995), se enfatizaria a História de Portugal e responderia às críticas de muitos professores durante a discussão pública deste Programa. No entanto, a metodologia de inspiração construtivista, centrada no tratamento de fontes e potenciadora do trabalho autónomo e da colaboração professor/aluno para se trabalhar as diferentes abordagens de cada tema sofreu um revés com a introdução das provas globais e dos exames nacionais que vieram retirar tempos letivos às disciplinas (MENDES, 2003). As Orientações de Gestão do Programa (OGP), entretanto emitidas em 1995 e em 1997 foram alterando o espírito inicial do Programa (MENDES, 2003).

Em direção ao currículo baseado em competências

O reconhecimento do desajuste entre o currículo oficial e o currículo real (aplicado e aprendido), bem como a influência das orientações da UNESCO, da OCDE e da Organização

dos Estados Ibero-Americanos (OEIA), levaram o Departamento do Ensino Secundário a desenvolver, entre 1997 e 1999, a Revisão Participada do Currículo (MENDES, 2003), que envolveu as escolas secundárias, as associações de professores, as sociedades científicas e o Conselho Nacional de Educação (CNE), como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. No ensino básico ouviram-se as escolas e o CNE e ainda as comunidades educativas (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Da reflexão sobre a experiência, entretanto adquirida produziram-se os Documentos Orientadores das Políticas, um para o ensino básico e outro para o secundário.

As motivações para a reorganização curricular tinham sido: a) no ensino básico, o reforço da articulação vertical entre os três ciclos e a clarificação das «exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam» para garantir «uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida» (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001); b) no ensino secundário, a necessidade de aumentar, por exigência da União Europeia, o nível de qualificações da população (que continuava muito baixo no contexto europeu) procurando responder aos interesses dos jovens e das famílias, quer na transição para o mercado de trabalho, quer na educação e formação ao longo da vida (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001). Os dois diplomas reconheciam ainda o princípio da integração do currículo e da avaliação.

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, introduziu mudanças significativas no ensino secundário, reforçando o ensino das ciências e da matemática e o combate ao abandono e ao insucesso escolar, assumindo: “[...] uma clara opção pelo ensino profissional [...]” (PELIZ, 2014, p. 18), criando os cursos científico-humanísticos orientados para o prosseguimento de estudo para o ensino superior e atribuindo aos restantes (cursos profissionais, artísticos especializados e tecnológicos) [...] uma dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudo [...]. Na prática, provocou um aumento exponencial da frequência de cursos tecnológicos, que conferiam uma: “[...] equivalência ao 12º ano secundário regular e uma qualificação e certificação profissional de nível 4 [...]” (PELIZ, 2014, p. 27), mas para a História tal significou uma redução da carga horária das disciplinas relacionadas com o saber histórico e, conseqüentemente, do seu ensino.

A revisão curricular de 2001

A face mais visível da reorganização curricular do ensino básico foi o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, de setembro de 2001, que adotou uma

noção ampla de competência, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, e que pode ser entendida como um saber em ação, próxima da noção de competência de Le Boterf (2003). O Currículo Nacional explicitava, também, as componentes que o integravam nos vários ciclos do ensino básico, de acordo com um plano global de organização curricular e o perfil geral de competências que os alunos deviam desenvolver, bem como as competências de natureza transversal e as disciplinares consideradas essenciais, inscrevendo-se nas tendências internacionais da OCDE, da UNESCO e da Comissão Europeia (ROLDÃO, 2002). Esta explicitação deveria contribuir para promover uma efetiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico (e deste com o secundário). Esta reorganização curricular não incidiu, numa primeira fase, em alterações dos Programas de 1991, considerando que as competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituiriam uma referência à luz da qual os programas deviam ser interpretados.

Em História, no 3º CEB, e apesar de o currículo de 2001 não visar substituir os conteúdos programáticos dos Programas de História de 1991, transferiu-se o tema 8 “A civilização industrial no século XIX” do 8º para o 9º ano de escolaridade e suprimiu-se o tema 12 “Os desafios culturais do nosso tempo”. Refutaram-se os domínios do saber refletidos nos objetivos gerais como domínios das atitudes/valores, aptidões/capacidades e conhecimentos em nome de um saber histórico que ajudasse o aluno a construir: “[...] uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança [...]” (DEB, 2001, p. 87).

O Currículo de 2001 assumia uma orientação metodológica construtivista, alinhada com o que de mais recente se produzia em educação histórica e propunha a estruturação das competências essenciais da História em torno de três núcleos: o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes; a Compreensão Histórica (nas suas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização) e a Comunicação em História (DEB, 2001, p. 87). O Currículo distinguia a especificidade destas competências sugerindo várias articulações com as competências gerais de carácter transversal: por exemplo a competência «Tratamento de Informação/Utilização de Fontes» relativa aos procedimentos metodológicos de como se aprende a lidar com a informação, por vezes, díspar em fontes históricas (a interpretá-la, a inferir, a construir evidência) surge articulada com a competência geral «Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável»; a competência «Compreensão Histórica», base conceptual de construção do conhecimento em História (dado permitir a partir da contextualização de acontecimentos no

passado histórico, refletir sobre a realidade e equacionar perspectivas de ação) surge articulada com «Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano»; a competência «Comunicação em História» relativa a formas de expressão do pensamento histórico, nomeadamente construção de narrativa, pode articular-se com as competências gerais de «Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar» e de «Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio» (LAGARTO, 2017).

O Currículo apresenta ainda o «Perfil do aluno competente em História no 3º CEB»:

Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;
Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
Manifesta respeito por outros povos e culturas. (DEB, 2001, pp. 90)

Para que o aluno pudesse exibir este Perfil cabia ao professor selecionar experiências de aprendizagem centradas na: “[...] a) exploração das ideias prévias; b) noção da progressão de aprendizagens não linear e invariante; c) distinção entre conceitos substantivos e de segunda ordem; e d) metodologia assente na inferência a partir das fontes para se desenvolver as competências de interpretação e compreensão” (LAGARTO, 2017, p. 89). Promovia-se, assim, a articulação entre pensamento histórico e conteúdos (a explorar de forma sucinta), o que implicava uma gestão criteriosa do currículo e potenciadora de metodologias de trabalho individualizadas ou de equipa que fomentassem a autonomia e a criatividade.

A qualidade do currículo português, sobretudo o facto de não exibir listagens de competências, foi reconhecida internacionalmente (JONNAERT, 2009), o que se deveu ao facto de se pretender fomentar a mudança das práticas letivas, devendo o professor: “Olhar para os conteúdos do ensino básico (...) como um instrumento de trabalho das competências dos alunos (...) [com a] preocupação de ensinar a História no sentido do desenvolvimento das competências de seleção e organização da informação” (BARCA, 2003, p.??). No entanto, muitos foram os professores que alegaram dificuldades na implementação deste Currículo, porque apesar de ter mantido a situação da História em todos os ciclos do ensino básico, várias foram as escolas que, em nome da flexibilidade curricular e da autonomia, reduziram a

sua carga horária no 2º e 3º CEB⁶, o que colocou constrangimentos até aos professores mais comprometidos com a mudança. É preciso tempo para se desenvolver tarefas de aprendizagem geradoras de conflitos cognitivos, que levem o aluno a mobilizar adequadamente conhecimentos e competências em História, colocando o seu saber em ação para desenvolver um pensamento cada vez mais sofisticado: de facto, são as práticas de ensino e de aprendizagem que encurtam a distância entre o currículo aplicado e o aprendido; constrangimento revela-se mais grave por ser este o último ciclo em que todos os alunos podem adquirir as ferramentas do pensamento histórico, dado que no ensino secundário a disciplina não é frequentada por todos. (LAGARTO, 2017).

No contexto da Revisão Participada do Currículo discutiu-se a extensão do Programa de História e a sua inexecutabilidade (MAGALHÃES, 2002), bem como a necessidade de o adaptar à diversidade formativa do ensino secundário (no que se alinhava com as orientações da OCDE e UNESCO, entre outras) tendo-se criado, no âmbito da reorganização curricular de 2001, os Programas de História A, B, C, D para os cursos gerais ou tecnológicos em que se integravam (MENDES, 2003). Na reforma de 2004 História das Artes foi substituída por HCA nos cursos gerais, que passaram a ser designados de científico-humanísticos, e História D desapareceu das matrizes curriculares, reduzindo-se a oferta de disciplinas de História nos cursos tecnológicos.

Desde 2001 que a única das disciplinas relativas ao saber histórico que é trienal e obrigatória é a de História A, que na altura integrava o Curso de Ciências Sociais e Humanas; a reorganização curricular de 2011, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, incluiu-a no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades; a sua carga horária de 4,5 horas semanais por ano de escolaridade, passou desde 2004 para 3 blocos semanais de 90 minutos.

O Programa de História A de 2001-2002 (generalizado em 2003/2004) foi o que manteve a sua linha metodológica, finalidades e objetivos mais alinhados com os do Programa de 1991, embora mais simplificados, visando potenciar a articulação com as competências essenciais do ensino básico (MENDES, 2003). Esta justificação inscreveu-se na «introdução» do Programa, que continha uma «apresentação» (finalidades, objetivos, competências, visão geral de conteúdos/temas, sugestões metodológicas gerais, recursos e avaliação) e «desenvolvimento» onde apresentava um quadro de conceitos operatórios e

⁶ No 2º ciclo HGP deve gerir com Língua Portuguesa e Língua Estrangeira 5 blocos de 90 minutos no 5º ano e 5,5 no 6º; no 3º ciclo deve gerir com Geografia 7 blocos de 90 minutos: 2 no 7ºano e 2,5 no 8º e 9ºanos.

metodológicos e quadros gerais de conteúdos por módulos, em que se articulavam conteúdos e conceitos (especificando-se conteúdos de aprofundamento, conceitos estruturantes e aprendizagens relevantes) com sugestões de gestão do tempo e de situações de aprendizagem. O Programa desenvolvia-se em nove módulos (três por ano de escolaridade) que englobavam a história mundial, a europeia e a portuguesa e tinha um módulo inicial, no 10º ano, destinado à deteção de dificuldades relativas a procedimentos metodológicos em História e sua superação (MENDES, 2003).

Assumia-se uma estrutura modular organizada: “[...] numa perspetiva cronológica, embora não contínua [...]” (ME, 2001-2002, p. 9) para se ter tempo para a: “[...] análise mais exigente de fontes, ampliação de algumas áreas de conteúdo consideradas fundamentais para a compreensão do mundo atual, problematização de relações passado-presente ou de linhas explicativas” (ME, 2001-2002, p. 9). Apostava-se em metodologias promotoras da autonomia pessoal e da compreensão da ação humana, que facilitassem a: “[...] construção progressiva de um quadro de referências orientador da intervenção crítica na vida coletiva [...]” (ME, 2001-2002, p. 11), revelando preocupação com a educação para a cidadania. O conjunto de competências que o aluno de História A devia evidenciar à saída do ensino secundário sugeriam uma organização em três grandes áreas, que lembravam as do currículo do ensino básico: tratamento de informação e utilização de fontes; compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e comunicação em História (LAGARTO, 2009).

Este Programa revelava, por um lado, um equilíbrio de conhecimentos, específicos, mas não enciclopédicos, e de aprendizagens significativas (MAGALHÃES, 2002), mas por outro, previa o desenvolvimento de competências facilitadoras da compreensão em História a par de estratégias de assimilação dos conteúdos. Tal refletia-se no tipo de avaliação proposta: por um lado, valorizava-se uma avaliação formativa pró-construtivista, por outro, referiam-se estratégias valorizadoras da avaliação sumativa interna e externa, porque: “[...] professor e alunos sabem que a escola é um coletivo e que, tendo embora cada um direito a ser avaliado na sua individualidade, de modo a poder progredir, todos necessitam de ser confrontados com as exigências sociais, necessidade de que a escola não pode alhear-se” (ME, 2001-2002, p. 14). Esclarecia-se ainda que o professor devia partir dos conteúdos de aprofundamento, dos conceitos estruturantes e das aprendizagens relevantes para: “[...] estabelecer as linhas de orientação relativamente às metas de avaliação externa” (ME, 2001-2002, p. 15). Aliás, a pressão dos exames nacionais, necessários para acesso ao ensino superior, agravou a tensão

entre avaliação formativa e sumativa, legitimando aos olhos de alguns professores a manutenção de práticas expositivas e fragmentadoras do saber – situação vivida também a nível internacional. Não obstante, as práticas letivas integradoras do currículo e da avaliação, planeadas segundo a dinâmica de aula-oficina de Barca (2004) e do uso de uma avaliação formativa de cariz construtivista revelavam-se ferramentas potentes para desenvolver o pensamento histórico dos alunos e para melhoria dos seus desempenhos (LAGARTO, 2009).

As Metas de Aprendizagem

O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos⁷, em 2009, suscitou a criação no ano seguinte das Metas de Aprendizagem, que não sendo normativas, visavam ser um instrumento de apoio às práticas de gestão do Currículo Nacional do Ensino Básico que facilitasse o desenvolvimento de competências, conteúdos e conceitos no âmbito da gestão flexível do currículo (ENSINO BÁSICO, 2010). As Metas aumentavam o grau de especificação da abordagem por núcleos de competência, elegendo-se catorze metas finais que expressavam: “[...] o desempenho esperado em cada domínio no final de cada ciclo do ensino básico e estavam organizadas por anos de escolaridade, em função da progressão da complexidade das aprendizagens em História (numa linha de coerência vertical e horizontal)” (LAGARTO, 2017, p. 105). Cada meta final desenvolvia-se em metas intermédias, num crescendo de complexidade de aprendizagens que implicavam a mobilização de conhecimentos substantivos e de conceitos operatórios (ou de segunda ordem), permitindo o desenvolvimento gradual das competências em História e avaliação da progressão conceptual do aluno ao longo do ciclo (ENSINO BÁSICO, 2010).

Estas Metas espelhavam o que de mais recente se produzia na investigação sobre o ensino da História, sugerindo práticas letivas norteadas por tarefas de aprendizagem propiciadoras de um pensamento questionador do passado, através da análise das fontes históricas, que envolvesse os alunos na busca de sentido em História e lhes permitisse desenvolver uma compreensão contextualizada das situações do passado e potenciadora da construção de ideias mais sofisticadas (LAGARTO, 2017).

As Metas de Aprendizagem permitem, ainda, ultrapassar a ideia de uma fragmentação rígida dos espaços e temas estudados que poderia dificultar a compreensão dos alunos quanto às dimensões históricas – a abordagem do local é muitas vezes vista como unidade estanque,

⁷ Para «crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos» (artigo 2 – 1 da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

dissociada do resto do país ou do mundo. Essa fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até o global, pode ser evitada na medida em que o desenvolvimento de competências específicas de História possibilita a análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político ou cultural, e a sua inter-relação. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, à sua localidade, e às sociedades nacional e mundial. (PINTO, 2016).

A revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico

A partir de finais de 2011 o governo vigente tomou uma série de medidas iniciadas com a revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais e das Metas de Aprendizagem através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, em que afirmava que o documento das Competências «menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. (...) desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. (...) substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.» Este conjunto de ideias veio a consubstanciar a conceção redutora de currículo explícita no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho: «entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo» (artigo 1). Reconhecia-se ainda neste diploma um conjunto de medidas para a excelência, entre as quais se destacava o reforço das horas dedicadas ao estudo do Português e da Matemática.

As Metas Curriculares de História do 2º e 3º CEB foram homologadas em 2013, com exceção das do 9º ano (homologadas em 2014) e entraram em vigor em 2013-2014. Estas Metas Curriculares, que identificam os conhecimentos/conteúdos fundamentais a adquirir pelos alunos desses anos de escolaridade, embora subordinadas aos Programas de 1991, encontravam-se organizadas, em cada ano, por Domínios (correspondentes aos Temas do Programa de História) e estes divididos em Subdomínios, que se concretizavam em objetivos gerais, por sua vez especificados por descritores. No caso da História, consideraram essencial definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que deveriam ser ensinados aos alunos, constituindo um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um

referente para a comunidade educativa. Os objetivos apresentados implicavam, na maior parte das vezes, operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e, secundariamente, com a integração e elaboração dessa informação (compreender).

A estrutura de listagem destes objetivos facilitava a sua verificação e «afetição do grau de cumprimento das metas curriculares» (Decreto-lei n.º 139/2012, artigo 23 - 2), acabando por revivificar práticas expositivas e avaliativas de carácter «bloominiano», independentemente da liberdade reconhecida aos professores para implementar «metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas» no preâmbulo do Decreto (LAGARTO, 2017). A avaliação de matriz construtivista foi sendo paulatinamente posta em causa, quer pela introdução dos exames no 6º ano, quer pela definição das Metas Curriculares como referenciais da avaliação interna e externa.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais

A partir de 2017⁸, após a promulgação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho⁹, documento estruturante, que passou a constituir a orientação curricular de referência, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais, pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho¹⁰, embora sem revogar, nessa data, os programas e as metas curriculares anteriormente estabelecidos, mas reconhecendo a sua extensão. Entretanto, no Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, já se tinham salientado a importância, não só dos conhecimentos a adquirir, identificados como os “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado”, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” em cada ano de escolaridade.

Orientadas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas suas diversas áreas de competências, e articuladas entre si no plano horizontal e vertical, as Aprendizagens Essenciais constituem a matriz das orientações curriculares do sistema para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, procurando: “[...] garantir

⁸ Procedeu-se a reformulações curriculares, enquadradas num processo de redefinição e construção de um referencial curricular comum.

⁹ Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho [homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória]. Diário da República, 2.ª série – N.º 143 – 26 de julho de 2017.

¹⁰ Despacho n.º 6944-A/2018, 9 de julho [homologação das Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico]. Diário da República, 2.ª série – N.º 138 – 9 de julho de 2018.

um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos, nos diferentes ciclos de ensino e áreas do saber” (COSTA, 2022, p.21).

Estes novos documentos pretenderam definir “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos” e ainda de “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina” e em cada ano/nível de escolaridade. Apresentam também ações estratégicas de ensino orientadas com vista ao desenvolvimento das áreas de competências referidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Constatava-se a necessidade de uma atualização dos documentos curriculares, uma vez que as anteriores orientações curriculares se aplicaram em justaposição a outras ainda vigentes, gerando acumulação de conteúdos e, por vezes, contradições. Tal situação é limitadora de uma: “[...] efetiva apropriação do currículo por parte daqueles que são (ou devem ser) os seus principais agentes ao nível da gestão e contextualização das práticas educativas: os professores e os seus alunos” (COSTA, 2022, p.20). Esta renovação surge num de desenvolvimento de processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas em que se pretendia, simultaneamente, atingir o “emagrecimento curricular” que vinha sendo expresso em muitas recomendações e estudos, nomeadamente da OCDE no que se refere ao Projeto Educação 2030¹¹, a par da: “[...] sua racionalização em torno do essencial a adquirir, numa lógica de economia e essencialidade curricular [...]” (COSTA, 2022, p.21) em contraste com a amplitude dos programas e outros documentos curriculares.

Segundo Roldão, Peralta, Martins e Orvalho (2018, p. 10), em cada disciplina, as Aprendizagens Essenciais expressam uma tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo da progressão curricular, explicitando:

[...] (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.

As Aprendizagens Essenciais apresentam-se por ano de escolaridade, em documento autónomo e, no caso das disciplinas de História de ensino básico e secundário, incluem uma

¹¹ <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning>

introdução, o esquema das áreas de competência do Perfil dos Alunos e uma grelha de operacionalização das aprendizagens. São elencadas as competências específicas em História, assim como as respetivas articulações com as áreas de competência do Perfil dos Alunos. Estas competências específicas remetem para três grandes domínios – a interpretação, a compreensão histórica e a comunicação em História – que desde a implementação do Currículo Nacional do Ensino Básico constituíam as bases dos processos cognitivos fundamentais para desenvolver o pensamento histórico dos alunos e para construir aprendizagens com sentido que lhes permitam compreender a complexidade da História. Com o objetivo de apoiar os professores na operacionalização das Aprendizagens Essenciais, o documento apresenta um conjunto de sugestões, sob a forma de grelha subdividida do lado esquerdo em «Organizador de temas» e «AE: conhecimentos, capacidades e atitudes» que identificam o que o aluno deve aprender e, do lado direito, articulam exemplos de «Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos» com os «Descritores do Perfil dos Alunos». Os Temas surgem não só no organizador, ao nível da operacionalização das aprendizagens, mas também na estrutura do documento das Aprendizagens Essenciais – embora designados como “domínios” nos documentos do ensino básico – em todas as disciplinas da área de História e anos de escolaridade, seguindo de perto a estrutura temática dos Programas de 1991 para o ensino básico, dos Programas de 2001 de História A e B e do Programa de 2004 de HCA, que foram a referência de trabalho para a elaboração das Aprendizagens Essenciais destas disciplinas, excetuando-se o documento da disciplina de História, Culturas e Cidadania, que surge pela primeira vez no currículo português em 2019.

Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, o cumprimento das Aprendizagens Essenciais não implicou, de imediato, a impugnação dos programas das disciplinas. Estes documentos, assim como os das metas curriculares, seriam revogados, recentemente, pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

As Aprendizagens Essenciais foram implementadas no primeiro ano de cada ciclo de ensino (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade) em 2018/19 e, faseadamente até 2022. Nos planos curriculares (agora designados como matriz curricular-base), anexos ao Decreto-Lei n.º 55/2018, a oferta de História no ensino básico manteve a estrutura que tinha desde a LBSE¹², mas a sua carga horária corre, novamente, riscos de redução, por via da introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento, sem tempo letivo atribuído, na área de Línguas

¹² Lei n.º 46/1986, 14 de outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Diário da República, 1.ª série — N.º 237/198 — 14 de outubro de 1986.

e Estudos Sociais no 2º CEB e na área de Ciências Sociais e Humanas no 3º CEB¹³. Essa redução pode verificar-se em virtude da gestão flexível, das matrizes curriculares-base, feita pelas escolas, no exercício da sua autonomia, para organizar o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento das áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto). Esta Portaria apresenta ainda a matriz curricular-base para o ensino secundário, em que nos cursos científico-humanísticos, a disciplina de História A se mantém como disciplina trienal e obrigatória em Línguas e Humanidades, e História B e HCA, como disciplinas bienais e opcionais, nos cursos de Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais, respetivamente. A única destas disciplinas que vê a sua carga horária reduzida é História A, que mantém 270 minutos/semanais no 12ºano, mas perde tempo letivo nos 10º e 11º anos.

A redução horária destas disciplinas acaba por pôr em causa a exequibilidade das Aprendizagens Essenciais, dado que o «emagrecimento curricular» efetuado pressupunha que libertar tempo para o desenvolvimento dos processos cognitivos e não que se reduzissem conteúdos para se reduzir a carga horária das disciplinas. Esta situação tem levantado fortes críticas entre os professores de História, tendo a Associação de Professores de História (APH) redigido um artigo¹⁴ onde se elencam as vicissitudes que as disciplinas de História têm vindo a atravessar, de que se destacam: a desvalorização da História e da especificidade do seu conhecimento face a outras áreas como a Matemática, Português e Ciências; a diminuição dos tempos letivos em História e o peso cada vez maior dos itens de seleção nos exames nacionais de História que podem perpetuar o ensino baseado na reprodução de conteúdos.

Embora ainda seja cedo para se conhecer efetivamente os resultados da implementação das Aprendizagens Essenciais, alguns contactos no sentido de ir inquirindo os professores têm revelado o reconhecimento de que a adoção das Aprendizagens Essenciais permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos, uma maior flexibilidade na gestão curricular, uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino e de dinâmicas de avaliação, assim como uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens e na diferenciação pedagógica, sem esquecer uma “maior inclusão dos alunos” e “[...] o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos” (COSTA, 2022, p.97).

¹³ No 2º CEB devem gerir-se 525 minutos, no 5º e no 6º ano, entre Cidadania, Português, Inglês, HGP; no 3º CEB devem gerir-se entre Cidadania, História e Geografia 275 minutos no 7ºano, 225 no 8º e 225 no 9º.

¹⁴ <https://aph.pt/jornal-de-noticias-revista-historia/>

História, Culturas e Democracia

Recentemente, foi introduzida na grade curricular do ensino secundário, mas com carácter opcional, a disciplina de História, Culturas e Democracia (DGE, 2019), que surgiu de uma parceria entre a APH, o CITCEM e a DGE¹⁵. Foi elaborada a pensar nos alunos dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Artes Visuais, embora possa ser escolhida por todos os alunos do 12.º ano, a partir do ano letivo de 2020/2021. A disciplina proposta possuiria uma estrutura diferente do habitual: não cronológica, dividida em quatro temas e com características muito diversas das de História A e B e de HCA, tendo em conta o público alvo. Pretendia-se que fosse apelativa para os alunos que a escolhessem, centrando-se no desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a contemporaneidade, baseando-se na multiperspetiva, em análises contraintuitivas e de forma a combater o senso comum (DGE, 2019). O documento, após algumas alterações efetuadas pela tutela, foi aprovado e disponibilizado na página Web da DGE em outubro de 2019, surgindo no item “Disciplinas de Oferta de Escola”. Os temas propostos – A História faz-se com critério; - “Glocal” e consciência patrimonial; Passados dolorosos na História; e História e tempo presente – foram estruturados em torno de três eixos organizadores: construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; problematização de temas da História recente, integrando as relações passado-presente, pensados em articulação com princípios, visão e valores identificados no Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória.

Estas propostas surgem, em grande parte, na sequência de diversos estudos de investigação-ação na linha da Educação Histórica que tem vindo a propor, como salienta Barca (2007), um modelo de História narrativa-explicativa, mais consentâneo com as exigências de desenvolvimento dos dias de hoje e com os atuais debates sobre a ciência histórica, e que integre a análise fundamentada de perspetivas diversas, a nível local e global, incluindo alguns temas e escalas de abordagem mais relevantes para responder aos problemas atuais.

Conclusões

¹⁵ A proposta do documento Aprendizagens Essenciais desta disciplina foi elaborada por Miguel Monteiro de Barros (presidente da APH) e pelos investigadores do CITCEM, Luís Alberto Alves, Cláudia Pinto Ribeiro; Helena Pinto e Mariana Lagarto.

Ao longo da nossa reflexão sobre as vicissitudes do ensino de História em Portugal, numa fase marcante de viragem do século XX para o XXI, também na área da Educação, constatamos avanços e recuos neste período de mais de três décadas, marcado indelevelmente pela produção de documentos fundamentais como a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Salientam-se os Programas de História de 1991 como base de trabalho não só para os professores na sua prática letiva, mas também para a produção dos diversos documentos curriculares que, com carácter mais ou menos flexível, mais ou menos centrado nas competências a desenvolver nos alunos, ou nos conteúdos a lecionar/conhecimentos a adquirir, fizeram perdurar muitos dos seus princípios até à atualidade.

Destacou-se também a reorganização curricular viabilizada a partir de 2001 com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, de 18 de janeiro, e a entrada em vigor do Currículo Nacional do Ensino Básico, seguida de alterações marcantes também nos currículos do ensino secundário. O período entre a promulgação do documento orientador Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001 e da produção do documento Metas de Aprendizagem foi marcado também pela introdução e implementação da linha de Educação Histórica em Portugal (BARCA, 2000), contribuindo para a fundamentação epistemológica e metodológica das orientações disseminadas por alguns destes documentos, nomeadamente de estratégias promotoras do raciocínio histórico dos alunos, através de tarefas mobilizadoras de competências em História. No entanto, as possibilidades de gestão flexível do currículo que o documento de 2001 abria, nomeadamente ao ensino de História assoberbado por programas muito extensos em termos de conteúdos, acabaram por não ser devidamente compreendidas e/ou implementadas pelos professores, assistindo-se, a partir de 2012, a uma inflexão nesse processo com a revogação do Currículo Nacional de 2001 e a homologação das Metas Curriculares: as alterações da política educativa apostavam no reforço de um ensino preocupado com os conteúdos programáticos e de uma avaliação, essencialmente sumativa, dos conhecimentos dos alunos.

Em 2017 as reformas educativas infletiram noutra direção: com o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais voltou-se a valorizar as competências, com enfoque nos processos cognitivos e nos procedimentos metodológicos, procedendo-se a um «emagrecimento» dos conteúdos, que viria a culminar, em 2021, na revogação dos Programas de 1991 e demais documentos normativos. No entanto, sob o manto da autonomia e

flexibilidade curricular, a História acabou por ver o seu espaço curricular diminuído, o que pode pôr em causa aprendizagens essenciais para a interpretação e compreensão da crescente complexidade do mundo em que vivemos.

Referências

AFONSO, Maria Isabel. **Os currículos de História no ensino obrigatório**. Portugal, Inglaterra, França. 2004. 283 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/3250>. Acesso em: 22 dez. 2013

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens**: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. A História é o estudo da vida. **A página da Educação**, ano 12, nº 119, jan. 2003. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2> Acesso em: 15 nov. 2007.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. *In*: BARCA, Isabel (coord.) **Para uma Educação Histórica de Qualidade**: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. A Educação Histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, jan-jun de 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 ag. 2008.

COSTA, Fernando Albuquerque (coord.). **Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

DEB. Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais. **Departamento de Educação Básica**, Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

DGE. História, Culturas e Democracia. Aprendizagens Essenciais, 12.º Ano/Ensino Secundário, **Direção-Geral da Educação**, 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf Acesso em: 14 jan. 2022.

DINIZ, Maria Emília. Trabalho de projeto e projeto de História. *In*: **Primeiro Encontro sobre o Ensino da História**. Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

ENSINO BÁSICO. Metas de aprendizagem, História, **Ensino Básico**, 2010. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>. Acesso em: 12 de setembro de 2011

HENRIQUES, Raquel Pereira. A revolução no ensino da história. Confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974. *In*: PROENÇA, Maria Cândida (coord.) **Um século de ensino da História**. Lisboa: Ed. Colibri, 2001, p. 93-132.

JONNAERT, Philippe. **Competências e socioconstrutivismo – um quadro teórico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

LAGARTO, Mariana. **Avaliação Formativa e exames nacionais**: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História. 2009. 157f. Dissertação

(Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3063>. Acesso em: 25 jan. 2011.

LAGARTO, Mariana. **Desenvolver e avaliar competências em História**: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico. 2017. 277f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/48700>. Acesso em 18 jan. 2022.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino da História**: um estudo no Alentejo. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU, 2002.

ME. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo. Estudo do Meio, **Ministério da Educação**, 1991a. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf Acesso em 14 jan. 2022.

ME. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 2.º Ciclo. Vol. I e II. História e Geografia de Portugal. **Ministério da Educação**, 1991b. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf Acesso em 14 jan. 2022.

ME. Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 3.º Ciclo. Vol. I e II. História. **Ministério da Educação**, 1991c. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_1.pdf Acesso em 14 jan. 2022.

ME. Organização Curricular e Programa. Ensino Secundário. História. **Ministério da Educação**, Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991d.

ME. Programa de História A, 10º, 11º e 12º anos. Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação Específica. **Ministério da Educação**, Departamento do Ensino Secundário, 2001-2002. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf Acesso em 25 jan. 2022.

MENDES, Clarisse. O programa de História A – Um novo programa? **O Ensino da História**, 25/26, Lisboa: APH, p. 16-21, 2003.

PELIZ, Marina. **O ensino profissional de nível secundário em Portugal, 2000-2014 - Quase-mercado e isomorfismo**. Lisboa: Projecto ESCXEL, 2014.

PINTO, Helena. **Educação histórica e patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Porto, CITCEM, 2016.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989

ROLDÃO, Maria do Céu, PERALTA, Helena, MARTINS, Isabel; ORVALHO, Luísa. **Currículo do ensino secundário - cursos profissionais e cursos artísticos especializados**. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Lisboa: ANQEP, 2018. Disponível em https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=609&fileName=Documento_Enquadrador_Elabora_o_Aprenderi.pdf Acesso em 11 fev. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, 61, p. 59-62, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português**, 1998. Disponível

em: www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Metodologiasdeensino-HIST.pdf Acesso em 7 jan.2008

SANTOS, Luís Filipe. Os programas de História no ensino secundário nas duas últimas décadas (1974-94). **Penélope: revista de história e ciências sociais**, Portugal, n. 15, p. 171-188, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2685314>

SOBRE AS AUTORAS:

Helena Pinto. Doutora em Ciências da Educação, Investigadora Integrada do CITCEM, Grupo “Educação e Desafios Societais”, Universidade do Porto. Contribuição de autoria: pesquisa, escrita, revisão e edição.

Mariana Lagarto, Doutora em Ciências da Educação, Investigadora Integrada do CITCEM, Grupo “Educação e Desafios Societais”, Universidade do Porto, e Contribuição de autoria: pesquisa, escrita, revisão.

Como citar este artigo:

LAGARTO, Mariana; PINTO, Helena. Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de história em Portugal no século XXI. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10875