

# Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

## Contributos teóricos e práticos

# 2019



# E-Book

### Ficha Técnica

**Título:** Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

**Organização:** Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira e Marta Pinto

**Capa:** Manuel Francisco Costa

**Estruturação, formatação e edição:** Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva

**ISBN:** 978-989-8471-34-5

**Data:** outubro de 2019



**Edição:** Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n  
4200-135, Porto

#### Apoios:



Ref.<sup>a</sup> UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história

**Pedro Duarte<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

[pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)

**Ana Isabel Moreira**

Centro de Investigação Transdisciplinar 'Cultura, Espaço e Memória'

[ana\\_moreira@hotmail.com](mailto:ana_moreira@hotmail.com)

#### Resumo

*Pese embora o currículo tenha ultrapassado as dinâmicas circunscritas à seleção, planificação e avaliação (Paraskeva, 2000), diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000) integram, ainda com destaque, o processo de planificação no âmbito das dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular. Porém, os mesmos reconhecem mudanças significativas no modo como esta prática é entendida, valorizando-se, atualmente, processos mais flexíveis, que atribuem menor importância a estruturas e objetivos rígidos e detalhados (Doll Jr., 1989).*

*O ato de planificar é não só importante para a prática pedagógica, em sentido estrito, como é um elemento indispensável ao desenvolvimento docente (Jalongo, Rieg, & Helterbran, 2007; Mutton, Hagger, & Burn, 2011), evidenciando-se, assim, a sua relevância aquando da formação inicial de professores. A este propósito, e subscrevendo Moreira, Duarte & Alves (2019), emerge como pertinente uma reflexão abrangente sobre as atuais dinâmicas de formação de professores de Ciências Sociais. Pela presente comunicação, propomo-nos a analisar exemplos de planificações desenhadas por futuros docentes de história do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, no âmbito da prática educativa supervisionada vivenciada durante a profissionalização. Assim, selecionaram-se, aleatoriamente, três instituições públicas portuguesas de Ensino Superior, que incluem o mestrado profissionalizante para aqueles níveis de ensino na sua oferta formativa, recolhendo-se nos respetivos repositórios abertos seis planificações de aulas de história (duas por cada).*

*O principal objetivo deste trabalho de análise documental será conceptualizar as características das planificações consideradas, quer numa perspetiva subjacente à educação histórica preconizada para a contemporaneidade (Seixas, 2012; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018), quer nas dimensões curriculares mais amplas.*

<sup>1</sup> O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

Mais do que meros conteúdos substantivos sob a forma de atividades tradicionais de transmissão unidirecional e de um recurso didático único, definidas quase minuto a minuto e para uma avaliação circunscrita ao (com)provar, a planificação de uma aula de história precisa de ser um 'objeto' prático e mobilizado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico várias (Domínguez, 2015), focadas na aprendizagem dos estudantes e não na hiperdefinição das ações docentes, como se de uma exigência burocrática se tratasse (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).

**Palavras-chave:** Currículo; Planificação; Educação histórica; Formação de professores

### Abstract

*Although the curriculum has overcome the dynamics limited to the selection, planning and evaluation (Paraskeva, 2000), different authors (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000) still highlight the planning process within the dynamics of curricular design and development. However, those same authors recognize significant changes in the way that this practice is understood, since today more flexible processes are valued, which attribute less significance to rigid and detailed structures and objectives (Doll Jr., 1989).*

*The planning act is not only important to the pedagogical practice, in the strict sense, but it is also an indispensable element for the teachers' development (Jalongo, Rieg & Helterbran, 2007; Mutton, Hagger & Burn, 2011), factor that evinces its relevance in the initial formation of teachers. In this regard, and subscribing Moreira, Duarte e Alves (2019), and in-depth reflection emerges as relevant about the current formation dynamics of Social Sciences' teachers.*

*Through this communication, we propose to analyze examples of plans designed by history teachers of the 3rd Cycle of Basic Education and of Secondary Education in scope of their supervised educational practice experience during professionalization. Therefore, three Portuguese public institutions of Higher Education, that include a master's degree in the teaching of those levels of education, were randomly selected. From their open repositories, then, six history classes' plans were collected (two for each).*

*The main goal of this documentary analysis will be to conceptualize the selected plans characteristics, both in a subjacent perspective of historical education recommended for the contemporaneity (Seixas, 2012; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018), and in the more ample curricular dimensions.*

*More than mere substantive contents in the shape of traditional activities of unidirectional transmission and of a unique didactic resource, defined almost minute by minute and for an evaluation limited to the prove, the planning of a history class needs to be a practical and mobilized "object", especially for the development of several historical thinking skills (Domínguez, 2015), focused on the students' learning and not on the hyper-definition of the teachers' actions, as if they were a bureaucratic requirement (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).*

**Keywords:** Curriculum, Planning, History education, Teacher training

### **Introdução**

A planificação surge próxima de diversas outras dimensões educativas (Zabalza, 2000). As prescrições nacionais, a diversidade de opiniões, os ritmos e percursos na sala de aula requerem uma permanente adaptação de tarefas e interações, o papel assumido pelo professor e aquele que é conferido aos alunos tem também as suas repercussões no ato de planificar (Diogo, 2010).

Depois, se centramos a nossa atenção, neste artigo, no ensino e na aprendizagem da história, em contexto escolar, é preciso não esquecer as especificidades que distinguem aquela disciplina das demais. Particularmente, se vinculada aos princípios que, no âmbito de uma real educação histórica, se vão preconizando para a atualidade (Alves, 2016; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Seixas, 2012). Uma formação que se pretende fundada na multiperspetiva e na abertura ao diálogo com os outros detentores de outra identidade, mais no aprimoramento de destrezas do pensamento (histórico) do que na memorização de saberes substantivos, comprometida com as sociedades democráticas e uma ação cidadã esclarecida e ponderada.

Ao longo das próximas páginas, pretendemos enquadrar conceptualmente o trabalho empírico concretizado, em específico, abordando as temáticas da planificação e da educação histórica; posteriormente, explicitaremos o percurso metodológico seguido e, num espaço mais relevante, apresentaremos a análise dos dados coligidos, equacionando uma possível interpretação dos mesmos. As conclusões surgem como súmula do trabalho analítico realizado, também com uma intenção prospetiva quanto às possibilidades de planificação inerentes ao domínio da história.

### **Planificação: entre o currículo e a formação de professores**

Como tem sido conceptualizado por diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000), a planificação encontra-se associada aos estudos curriculares, sendo um processo essencial nas dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular, seja na dimensão individual – do docente –, seja na dimensão organizacional – da escola.

Ao interpretarmos as concepções, numa perspetiva histórica, facilmente reconhecemos que, numa fase inicial, e em parte de modo articulado com aquilo que eram as perspetivas curriculares mais amplas, a planificação associava-se a uma ação técnica do docente, estruturada em torno de objetivos gerais e específicos muito bem delineados (Pacheco, 2001). Era quase tácito que um docente “seria um bom professor se conhecesse e soubesse utilizar a taxonomia de Bloom para definir “cientificamente” os objetivos de aprendizagem” (Fino, 2017, p. 4).

Como explicou Doll Jr. (1989), esse entendimento curricular era aquele que melhor correspondia às concepções tylerianas do currículo, amplamente marcadas pelo modernismo, que perspetivavam a planificação como um modo preciso de articular finalidades e ações educativas. Nesse sentido, as concepções de planificação que se assemelham ao descrito são, no entender de Diogo (2010), de cariz tecnicista (e até simplista), orientadas por um modelo tecnológico que confere maior importância à definição e consecução daqueles objetivos, preferencialmente de modo observável e mensurável e subjacentes à eficácia do ensino, em detrimento da valorização do processo pedagógico. A este propósito é pertinente ter em atenção, como indicia o trabalho de Mutton, Hagger e Burn (2011), que ainda se vão encontrando ecos dessas perspetivas, mesmo no



âmbito da formação inicial de docentes, uma vez que os futuros professores tendem, por exemplo, a conceptualizar a planificação como um plano rígido que detalha o que irá acontecer.

Porém, atualmente, as concepções são significativamente distintas. Como explicam Diogo (2010), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), Jalongo, Rieg e Helterbran (2007) e Pacheco (2001), face ao carácter redutor permitido pelas opções anteriores, progressivamente a planificação adquiriu contornos mais flexíveis, focados na orientação, em substituição da prescrição, e privilegiando dinâmicas de reflexão e deliberação curricular contextualizadas. Valoriza-se, hoje, uma planificação que facilite a tomada de decisão, mas que seja ajustável aos contextos reais, enquanto uma dinâmica eminentemente profissional que possibilita aos docentes o fazer convergir elementos teóricos com a realidade prática de atuação. A planificação surge, então, como um processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo.

Esse entendimento pressupõe que “curriculum becomes a process of development rather than a body of knowledge to be covered or learned” (Doll Jr. 1989, p. 250), pelo que implica uma dimensão dialógica com os aprendentes (Freire, 1970). Assim, não faz mais sentido assumir que a planificação exige uma descrição detalhada daquilo que será a aula, antes deverá ser um processo que facilita a ação ao docente que prevê e orienta a sua prática em cada realidade. Este entendimento, parece veicular que o conhecimento profissional docente não fica limitada ao conhecimento do currículo e dos seus conteúdos, sendo necessário os professores terem conhecimentos de diversa natureza, como aqueles que se relacionam com os propósitos e a finalidades educativas, os de natureza pedagógica/didática, também, sobre o contexto educativo (Shulman, 1987).

Além disso, integrando um momento de reflexão sobre as dinâmicas pedagógicas, a planificação não será só uma ocasião para mobilização de objetivos e conhecimentos para a aula (Jalongo, Rieg & Helterbran, 2007) e poderá assumir-se como privilegiada para a ponderação sobre a ação educativa, e, nesse sentido, também como um elemento significativo para o desenvolvimento profissional (inicial e contínuo) (Mutton, Hagger & Burn, 2011; Zabalza, 2000).

As ideias acima descritas não deverão transparecer uma noção de que a planificação pode surgir, no âmbito educativo, como completamente ambígua, sem referenciais ou orientações. Pese embora a ortodoxia, normatividade e rigidez dos objetivos não sejam mais um fator estruturante no processo de planificar, outros elementos continuam, ainda hoje, a não ser reconhecidos como preponderantes, nomeadamente finalidades, estratégias e/ou métodos pedagógicos, recursos, período temporal, orientação para a avaliação (Diogo, 2010), de modo a que a planificação evidencie, de facto, uma ação educativa coerente (Mutton, Hagger & Burn, 2011).

Para terminar, e partindo da proposta de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), cremos que a planificação, entre outros, deverá permitir a reflexão sobre:

- modo como a prática docente é coerente com as finalidades educativas;
- condições organizacionais ideais (locais, tempos, materiais, disposições de sala, etc.) para a ação pedagógica;
- papéis do professor e do aluno, de forma a evitar experiências educativas unidirecionais, que não consideram a diversidade dos estudantes e parecem limitadas à dimensão memorística e reprodutiva, portanto alheias à sua participação e compromisso;

- gestão e sequencialidade dos conhecimentos e estratégias pedagógicas, para se evitarem aprendizagens desarticuladas, desmotivantes e desconexas;
- avaliação, que não deverá ser entendida como uma prática esporádica, pelo que pressupõe a existência de instrumentos, critérios e momentos específicos.

### ***Educação histórica: da investigação à sala de aula***

Pensar, e planificar, o ensino e a aprendizagem da história é, a montante, investigar sobre aspetos essenciais como “what students can and should learn about how the world came to be the way it is, (...) and about how na understanding of the past might influence the present and the future” (Levstik, 2011, p. 108). É, então, ponderar as intencionalidades, potencialidades até, que subjazem àquela disciplina, é perceber que há estratégias e interações diversas que podem delinear um certo percurso formativo, é refletir sobre, se necessário dissecar, a história que surge plasmada, ou não, nas prescrições oficiais e o tempo letivo que se confere (ou amputa) à mesma (Magalhães, 2019).

Os estudos em educação histórica têm, desde final do século passado, presença no panorama português e influências dos trabalhos desenvolvidos na realidade inglesa. Portanto, e tal como no Reino Unido, os investigadores portugueses têm procurado compreender as ideias históricas dos estudantes (não esquecendo, por sua vez, as dos professores, ainda que num outro sentido), crendo na consequência, para as mesmas, das especificidades de situações de aprendizagem vivenciadas mais do que da inevitabilidade da idade ou da sequencialidade característica da escola (Lee, 2016).

Não será, somente, uma ferramenta para responder à eterna questão do ‘como ensinar (história)?’. De outro modo, conciliando perspetivas atuais referentes ao campo educativo e, ainda, ao âmbito da epistemologia da história, será um conjugar de pontos de vista diversos para entender, de modo sistemático e fundamentado na evidência do real, que “os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte – e não um fosso! – entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem” (Barca, 2009, p. 12). Por isso se tem pesquisados obre a multiperspetiva, a narrativa, a empatia, a explicação, a evidência, a significância, a mudança, a consciência histórica, considerando inclusive as crianças mais pequenas, sob um enfoque dirigido e intencional e não com base em aspetos genéricos alusivos à aprendizagem (Moreira, 2018).

A investigação não tem cessado, mais ainda, para se interpretar, e desconstruir, a complexidade do ensino da história, muitas vezes inerente a dilemas que são, em diferentes circunstâncias, frequentes: ensina-se uma história factual ou perspetivada?; opta-se pela história local, nacional ou mundial?; valoriza-se a memorização de tópicos fundamentais ou o desenvolvimento de competências próprias do pensamento histórico? (Barca, 2015; Domínguez, 2015).

Como perspetivam Prats (2006) e Seixas (2012), a resolução daqueles passa, porventura, pelo entendimento de que a história pode ter, na escola, um interesse próprio e uma inequívoca potencialidade formativa, pois vai permitindo:

- despertar o interesse pela pesquisa sobre o passado, que é trama complexa de fenómenos relacionados;
- favorecer o rigor nas análises concretizadas, por exemplo das fontes ou da evidência histórica, além da mera assimilação de verdades absolutas;

- a construção de um sentido de identidade que não é somente patriótica e ideológica, portanto quase xenófoba ou exclusivista.

Simultaneamente, porém, e como também advoga Levstik (2011), será fundamental olhar a sala de aula como uma realidade marcada por dimensões várias e que se entrecruzam, sejam as tradições e rotinas instituídas, as interações permitidas entre os sujeitos, as práticas de ensino selecionadas ou a presença (preponderância?) do currículo prescrito.

Diferentes trabalhos (Lee, 2016; Moreira & Armas Castro, 2017; Moreira, 2018; Schmidt & Urban, 2018) vão ressaltando a importância de, no contexto escolar, se associar a pontual exposição de conteúdos substantivos necessários e referências cronológicas mais importantes a estratégias outras que garantem ao aluno uma intervenção realmente ativa na construção do seu próprio pensamento histórico. Porque pela utilização de variáveis procedimentos metodológicos no âmbito da história, como a manipulação de fontes diversas, a comparação entre múltiplas perspectivas possíveis, a formulação de hipóteses pelo questionamento crítico, a percepção de que os tempos são distintos, mas relacionáveis (Barca, 2015; Seixas & Morton, 2013), aqueles alunos vivenciam um processo de aprimoramento dos seus esquemas cognitivos e da sua consciência histórica.

Com efeito, por via de tais opções didáticas, podem conhecer, progressivamente, a lógica das estruturas temporais, a explicação causal que associa conceitos e denota razões e consequências, a significância histórica ou a linguagem específica da disciplina (Barca, 2015; Domínguez, 2015; Lee, 2016; Seixas & Morton, 2013). Ensina-se, assim, a pensar historicamente, além de um discurso sobre o passado especulativo ou de senso comum, permitindo-se que seja aprendida “a representação do espaço passado diferente do presente, a sensibilidade face à riqueza cultural da diferença, o entendimento do outro antropológico ou a interpretação da tolerância no respeito pelas idiosincrasias alheias” (Moreira, 2018, pp. 95-96).

Considerando, pois, os princípios que hoje subjazem àquilo que se entende como educação histórica (Schmidt & Urban, 2018), e que os autores acima têm sublinhado, quando se desenha uma aula de história, para qualquer nível de ensino, será mais consequente que a mesma se distancie de visões positivistas do ensino. Por outras palavras, que não preconize ininterruptas explicações unívocas de uma consensual ‘grande narrativa’ impeditiva de outros olhares; um docente que expõe permanentemente os conteúdos substantivos, não raras vezes políticos e sob a forma de referências espaço-temporais; um sem número de apontamentos ditados e copiados por um aluno que é ‘tábua rasa’, classificado pelas suas capacidades de mimetização ou pelo seu ‘saber-estar’ na sala de aula; leituras quase totais do manual escolar para um ‘mais fácil’ cumprimento daquele programa cronológico definido oficialmente; exercícios de mera aplicação e replicação do transmitido.

Porque quando se distancia a ação do aluno daquele que é uma espécie de trabalho do historiador, aquela parece cingir-se ao ‘escuta e copia’ e, por consequência, somente se vão confirmando formas banais de pensar o passado, não se tornando possível uma ampliação do quadro conceptual de cada um e, menos ainda, o desenvolvimento do pensamento histórico em níveis cada vez mais elaborados (Lee, 2016; Rüsen, 2010).

Contudo, importa não esquecer, sejamos professores em exercício ou futuros professores ainda em formação, que precisamos de querer, e salvaguardar pelas nossas ideias perfilhadas conceptualmente ou pelas nossas ações contextualizadas nas práticas diárias, que a aprendizagem da história permitida na escola contribui para o crescimento intelectual, para a autonomia cidadã



comprometida, abordando-se temáticas da história local, nacional e mundial, incentivando-se a preservação patrimonial e uma memória que não branqueia ou reforçando-se a necessidade de não se ser indiferente (Alves, 2016; Barca, 2015).

### **Enquadramento metodológico**

Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), considerando-se a formação de professores de história pelo mestrado em ensino da história no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário em três instituições portuguesas de ensino superior público. Deste modo, selecionaram-se de forma aleatória, e de acordo com a disponibilidade dos repositórios daquelas instituições, um total de seis planificações de curta duração/planificações de aula (Diogo, 2010), incluídas em relatórios de estágio do ano de 2018.

Neste sentido, optamos por uma análise documental, estudando recursos elaborados por futuros professores (de história), uma vez que “documentary research needs to include not just the leaders but the people who inhabit the classrooms and the forms, dimensions and meaning of their experience” (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 333).

Aquelas planificações foram analisadas no que diz respeito aos seguintes elementos: aspetos curriculares contemplados e mobilização de enfoques da educação histórica. Relativamente aos aspetos curriculares, contemplaram-se a presença/influência do currículo prescrito; as estratégias e recursos incluídos e inerentes ao papel do professor e do aluno; a avaliação. Como enfoques da educação histórica, observaram-se a prevalência/equilíbrio de conhecimentos substantivos e/ou destrezas do pensamento histórico, a mobilização de fontes históricas diversas e os sentidos de relação intertemporal promovidos.

Assume-se, então, a intenção de estabelecer um nexos significativo entre os dados coligidos e os construtos conceptuais acima contemplados, particularmente pela organização e codificação específica do conteúdo disponibilizado nos documentos em causa (Katayama, 2014). De outro modo, optou-se por um enfoque próximo da *Grounded Theory*, decompondo-se os elementos das planificações em unidades de sentido mais simples e agrupáveis pelas suas propriedades comuns (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2008), também com o intuito de se elaborar uma teoria interpretativa a partir daquelas informações alcançadas. De ressaltar que relativamente à pesquisa em cognição histórica, tal metodologia de trabalho é recorrente, sobretudo porque centrada na experiência dos sujeitos, na sua perceção do mundo, nos significados atribuídos à história.

### **Análise dos dados**

A partir das planificações escolhidas aleatoriamente, e previamente à apresentação da análise interpretativa do conteúdo das mesmas, sistematizamos, de modo genérico, os elementos inerentes aos estudos curriculares e aos enfoques da educação histórica aí plasmados. O quadro abaixo (Quadro 1)<sup>1</sup> retrata a presença de cada um desses elementos no que concerne à orientação processual prevista no plano e/ou à sequência didática delineada, bem como a sua eventual ausência. Esquematizam-se, assim, os principais dados do estudo, sob um olhar que se direciona para a tomada de decisões associadas ao enquadramento (objetivos gerais, objetivos específicos, indicações normativas, ...) e desenvolvimento (experiências de aprendizagem, estratégias pedagógicas, ...) didáticos preconizados em cada um dos documentos.

<sup>1</sup> De notar que a indicação R1 remete para o Relatório de Estágio 1. Nos restantes casos, altera-se o número (2, 3, 4, 5, 6), tendo em conta o número de relatórios considerados, mantendo-se a letra ‘R’.

	Na orientação processual	Na sequência didática	Não se verifica
Evidência de coesão e articulação	R2 R3		R1 R4 R5 R6
Clareza das opções tomadas			R1 R2 R3 R4 R5 R6
Centralidade na ação docente	R1 R2 R4	R1 R2 R3 R4	R5
Prevalência dos conteúdos (prescritos) face à dinâmica pedagógica	R1 R2 R4 R5 R6	R1 R2 R3 R4 R5 R6	
Prevalência dos conhecimentos substantivos	R1 R2 R4 R6	R1 R2 R3 R4 R6	R5
Desenvolvimento de competências do pensamento histórico	R1 R2 R5		R3 R4
Mobilização de fontes históricas diversas	R1 R5 R6	R5 R6	R2 R3 R4
Evidência de sentidos da relação intertemporal		R2	R1 R3 R4 R5 R6
Predominância do manual escolar		R1 R2 R5 R6	R3 R4
Desenvolvimento de processos avaliativos adequados			R1 R2 R3 R4 R5 R6

Assumindo este como um estudo de caso múltiplo, e tendo em consideração o que é defendido por Yin (2018), procederemos a uma breve análise de cada um dos seis relatórios incluídos neste trabalho<sup>1</sup>.

### Relatório de Estágio 1

Evidencia-se uma preocupação efetiva com as temáticas a trabalhar durante a aula, através da descrição detalhada dos diferentes conteúdos a desenvolver pela sequência didática, que parece indiciar uma valorização mais evidente dos conteúdos substantivos, como se constata no seguinte excerto:

Com a descoberta do gás Zyklon B, passa-se ao gaseamento em câmaras; Em 1941, começaram os gaseamentos. Mais tarde, em 1943, começaram a funcionar os fornos crematórios, até aí recorria-se ao enterramento.

Por oposição, a descrição das tarefas e/ou experiências pedagógicas é pouco clara, optando-se por indicações como “*visualização de um vídeo*”, “*breve alusão a dois conceitos*” ou referências como “*o docente recorre ao PowerPoint para lecionar esta parte da aula*”, sem se explicitar os tempos e os modos como essas estratégias são desenvolvidas, nem que ações são efetuadas pelo futuro docente ou pelos estudantes. Ainda a este propósito, reconhece-se que, apesar da ambiguidade, há uma tendência notória para que a figura do professor seja central na aula, uma vez que os estudantes parecem assumir uma atitude passiva enquanto o docente redige o sumário, “*faz uma breve incursão pelos conhecimentos*” ou apresenta imagens. Essa falta de clareza compromete, também, o modo como a planificação espelha a promoção de competências históricas, reconhecendo-se, por exemplo, a referência à utilização de fontes, mas as estratégias indicadas não clarificam como tal acontecerá no decurso da aula. Não surge, ainda, qualquer referência explícita à ação do aluno, o que impossibilita compreender se há uma ação pedagógica promotora dessas competências.

<sup>1</sup> Importa ressaltar que, em cada relatório, apenas se consideraram as planificações de curta duração/de aula aí apresentadas, não tendo sido analisado qualquer outro conteúdo.

A imprecisão é maior relativamente à avaliação, que apenas se indica ser “*formativa oral*”, sem serem apontados quaisquer instrumentos ou critérios, e ao tempo, uma vez que não se fazem referências à duração da aula ou das diferentes estratégias pedagógicas.

### **Relatório de Estágio 2**

Inicia com um esquema conceptual sobre o que será trabalhado em aula, indicando, antes das “*estratégias de ensino-aprendizagem*”, quatro elementos que a enquadram curricular e operacionalmente – “*pré-requisitos*”; “*conceitos*”; “*questões-chave*”; “*metas e descritores de desempenho*”. Aqueles apresentam articulação entre si e indiciam, também, uma preocupação estruturante associada aos conhecimentos de conteúdo e aos do currículo (Shulman, 1987).

Todavia, e ao contrário do que é defendido por Duarte (2016), esses saberes parecem surgir com maior importância face à dimensão didático-pedagógica, uma vez que o documento em análise ilustra uma sequência didática “*iniciada pela escrita do sumário em atraso e do sumário da presente aula*”, sem dinâmicas avaliativas e amplamente influenciada pelo manual escolar. Aliás, a mobilização deste recurso pedagógico é apenas alternada com a apresentação de gráficos e esquemas, mas sem que sejam especificadas quaisquer estratégias de análise dos mesmos. A relação passado-presente circunscreve-se ao princípio da aula, quase como ilustração do assunto em estudo, e as restantes competências do pensamento histórico são, praticamente, inexistentes.

Aos estudantes, nesta aula planificada, é pedido, em exclusivo, que vejam (“*demonstrando através de uma tabela, a gigantesca rede de ferrovias*”), leiam (“*passaremos para a leitura, por um aluno voluntário, da definição de liberalismo económico, que é um conceito novo para os alunos*”) e registem (“*Por fim, aos alunos será pedido que passem para os cadernos diários*”), indiciando-se, por isso, uma restrição a práticas pedagógicas que privilegiam a memorização e a reprodução posterior.

A par da estruturação de uma aula que, no seu essencial, promove um comportamento passivo dos estudantes, é pertinente referir que se notaram, ainda, limitações conceptuais claras, destacando-se, por exemplo, a indicação de que o quadro branco é uma “*estratégia de remediação e enriquecimento*” e a pontualidade, assiduidade e participação são “*instrumentos de avaliação*”.

### **Relatório de Estágio 3**

Esta planificação é testemunho de uma notória valorização dos conhecimentos e conteúdos a trabalhar sequencialmente, em oposição à articulação entre diferentes aspetos que podem, como alerta Domínguez (2015), favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, pelo descrito, os estudantes assumem um papel completamente passivo perante um professor que ‘lidera’ uma “*aula expositiva*”: ouvem, realizam uma “*ficha de trabalho*” de reprodução dos conteúdos antes expostos e assentes numa única perspetiva – a presente no *powerpoint* –, registam “*respostas-tipo elaboradas pelo professor*” em formação para correção da *ficha*, assistem a um vídeo sem exploração aparente do mesmo, atentam, no final da aula, na “*conclusão feita pelo professor*”.

Também as questões orientadoras não surgem, depois, mobilizadas para/na aula e, como tal, parecem apenas servir para orientar a ação do futuro docente, que se vai desenrolando em períodos temporais que se distinguem (5, 10, 20 minutos). De notar, ainda, que a “*escrita do sumário*” é assinalada como um momento da aula, quase à parte dos restantes.

Numa descrição muito breve da sequência didática, a clareza do trabalho a realizar desvanece (*“Aula expositiva dialogada com os alunos sobre a temática”*) e torna-se praticamente ausente a explicitação de fontes (realmente) históricas incluídas na aula, pois apenas se refere, de modo vago, *“Visualização de um pequeno video sobre o mercantilismo retirado do sitio da internet Escola virtual”*. Mais uma vez, o entendimento das aproximações e distâncias entre tempos distintos que a história pode potenciar (Rüsen, 2010) é arredado da planificação em análise.

No que concerne à avaliação, a mesma engloba as dimensões *“quantitativa e qualitativa”* e *“atitudes comportamentais”*, mas não se vislumbra, pelo apresentado, a relação entre as mesmas e a própria sequência didática, ou o(s) momento(s) em que tal avaliação acontecerá.

#### **Relatório de Estágio 4**

Denota-se uma valorização dos conhecimentos a trabalhar, sobretudo de carácter substantivo (*“O que é o mercantilismo? | Quem foi Oliver Cromwell? | Que são os Actos de Navegação?”*), em detrimento da explanação de *“Estratégias de Aprendizagem”*. Efetivamente, verifica-se uma descrição amplamente vaga daquilo que é a sequência didática da aula: *“Escrita do sumário | Fazer a chamada | Exposição e explicação do powerpoint | Análise de documentos”*.

Assim, não são claras as dinâmicas pedagógicas que serão mobilizadas, os recursos a utilizar, nomeadamente a inclusão de fontes históricas várias na aula, nem a ação a desenvolver por docente e alunos. Aliás, sendo a aula centrada na *“Exposição e explicação do powerpoint”*, crê-se que o professor em formação assumirá um papel de destaque e, portanto, condicionar-se-á o desenvolvimento das destrezas próprias do pensamento histórico, por parte daqueles últimos. Não serão eles a relacionar saberes, não se colocam no papel do outro, não assumem diferentes perspetivas e apenas escutam uma voz com destaque.

Neste caso, ainda, as referências temporais ausentes reforçam o carácter vago do plano de aula e a avaliação proposta mostra-se incongruente com as estratégias, pois prevê-se a avaliação de exercícios que, aparentemente, não integram a sequência didática. De ressaltar que aquela avaliação se centra, meramente, nas atitudes dos estudantes, ou seja, no seu *“comportamento na sala de aula”* e no *“demonstrar participação e interesse”*.

#### **Relatório de Estágio 5**

De orientação vertical e em colunas desconexas, personifica uma dimensão normativa do curricular, quando transparece uma hipervalorização das colunas referentes aos conteúdos a trabalhar e, de outra forma, mostra uma *“descrição excessivamente sucinta”* das tarefas (*“observação da imagem”, “leitura e análise do manual”*). Mais ainda, indicam-se *“Objetivos de aprendizagem”* que parecem valorizar conhecimentos meta-históricos, como: *“Inferir as principais transformações geográficas, demográficas e sociais”* e *“relacionar o Tratado de Versalhes com a situação que levará à II Guerra Mundial”*, sendo, contudo, pouco evidente a concretização dos mesmos no espaço das *“Estratégias de aprendizagem”*.

Por outras palavras, a aula efetiva é idealizada como uma sequência de conteúdos e não tanto como uma articulação de atividades e saberes que se podem inter-relacionar. Por exemplo, no que concerne à mobilização de diferentes fontes históricas (fotografias, vídeos, documentos escritos), a orientação processual preconiza-o e indicia, até, a valorização da multiperspetiva em história (*“análise comparativa de documentos demonstrativos da visão de ambos os lados da Grande Guerra”*), porém não é claro o modo como as mesmas serão trabalhadas ao longo da aula e



somente se alude a “*análise crítica*”, muitas vezes sustentada na utilização do manual escolar, ou à “*visualização do vídeo*”.

Apesar da ausência de tempos de aula, constata-se um momento de motivação que é extrínseco à sequência didática, e uma situação problema inicial delineada, mas à qual não parece ser dada uma resposta explícita pelo decorrer da aula.

Destaque, por fim, para o estudo de uma história que se restringe ao passado, aquele daquela aula, sem notórios sentidos de relações intertemporais possíveis.

Em relação à avaliação, percebe-se uma inequívoca confusão conceptual entre estratégias e critérios, para além da mesma se centrar em competências transversais, como “*participação*”, “*empenho*” ou “*intervenção autónoma*”, sem se explicitar a sua relação com a dinâmica indicada na sequência didática.

### **Relatório de Estágio 6**

Também de estrutura vertical e sem relação entre as respetivas colunas, esta planificação é mais um exemplo de uma explicitação amplamente pormenorizada dos conteúdos a trabalhar na aula.

Ao contrário das tarefas, referidas de modo breve e pouco claro (“*análise de um mapa*”, “*leitura de alguns dados biográficos*”), aqueles, de carácter marcadamente substantivo, surgem bem descritos:

Em 1931 o Japão invade a Manchúria, pertencente ao território chinês; em 1935 a Itália ocupou a Abissínia (atual Etiópia), com a ajuda da Alemanha e em 1939 a Albânia; em 1936 a Alemanha ocupou a Renânia (na fronteira da França e Alemanha) em 1938 anexou a Áustria e em 1939 ocupou a Checoslováquia.

Pese embora a orientação processual, sob a forma, nomeadamente, de “Objetivos Gerais”, indície alguma atenção face ao desenvolvimento de certas dimensões do pensamento histórico (“*relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2.ª Guerra Mundial; explicar a neutralidade relativa de Portugal durante a II Guerra Mundial*”), as “*Estratégias de Aprendizagem*”, por sua vez, não o concretizam. De facto, faz-se referência à “*visualização de um vídeo*” ou à “*leitura e análise de uma caricatura*”, por isso, também, ao possível uso de fontes históricas diversas (ainda que maioritariamente disponíveis no manual escolar), mas sem se clarificar o decurso de tais atividades (quem as realiza? como? para quê?). Assim, não é evidente o papel que professores e alunos assumem no desenrolar da aula e, por exemplo, nas tarefas subjacentes à análise das fontes.

A par do acontecido com outras planificações, a aula não se concretiza como uma articulação coesa de tarefas e conhecimento interligados e, nesse sentido, parece haver a intenção de, no final da mesma, se responder à situação problema do início, porém sem explicitação de como se poderá alcançar aquela resposta (“*reflexão e comentário sobre a situação problema da aula*”).

Para além do plano não aludir a quaisquer tempos ou aos recursos pedagógicos a mobilizar, a confusão conceptual é evidente no domínio da avaliação, nomeadamente na distinção entre estratégias e critérios, neste último ponto, o foco são as competências transversais, como “*saber estar*”, “*participação*” ou “*autonomia*”.



Numa planificação em que a “*motivação*” se faz extrínseca à sequência didática apresentada, o estudo da história esgota-se no tempo pretérito, não havendo referências às possíveis relações daquela época em estudo com o presente ou o equacionar de cenários futuros, aliás, como preconiza Rüsen (2010)

### ***Como considerações finais...***

Depois de analisadas as planificações, assumimos ser possível esboçar um eventual perfil de futuro professor (de história).

No que concerne à dimensão curricular, o docente (em formação) parece evidenciar uma efetiva preocupação com os conteúdos a trabalhar, talvez explicada por certo desconhecimento e insegurança, de um modo que facilmente nos relembra a noção de educação bancária, uma vez que, como explica (Freire, 1970), o educador bancário tem uma prática assente em dois momentos:

O primeiro, em que êle, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sôbre o qual exerceu o seu ato cognoscente. (p. 79)

Essa conceção está também em linha com aquelas que foram as perspetivas curriculares que marcaram o início do século XX, quando se valorizava, no essencial, a pré-definição dos objetivos e conteúdos a desenvolver em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica (apresentada, nos planos, de modo vago e sem clareza), nomeadamente sobre a gestão, sequência e coesão das experiências de aprendizagem. É ainda de referir que este perfil vai assentando em dinâmicas educativas pelas quais o professor se assume como figura central do processo e que, muitas vezes, se vinculam à memorização e reprodução de conhecimento, sendo os estudantes sujeitos passivos de uma aprendizagem que se indicia desarticulada, desconexa e estruturada em torno da sequencialidade (cronológica) do manual escolar. Torna-se relevante, também, apontar que, e de modo muito evidente, os elementos conceptuais e práticos da avaliação surgem, no seu essencial, difusos e sem uma real importância para as ações de planificação e desenvolvimento da aula.

O perfil descrito no parágrafo anterior inter-relaciona-se com pelo menos três aspetos específicos inerentes à educação histórica. Desde logo, uma maior preocupação com a abordagem dos conteúdos substantivos (nomes, datas, verdades absolutas), corroborada por uma atenção focada sobretudo ‘no que ensinar’ e não tanto na forma como a aprendizagem pode decorrer. Em segundo, indicia-se que os professores (em formação) têm consciência conceptual daquilo que habitualmente se designa como ‘competências do pensamento histórico’, porém demonstram, em simultâneo, dificuldade (e até incapacidade) de incluir essas destrezas na planificação desenhada. Tendem, pois, a circunscrevê-las àquilo que são os propósitos da aula, não evidenciando, de facto, uma efetiva presença e relação com as tarefas pedagógicas sugeridas. Por último, notando-se a utilização de fontes históricas diversas no decurso de uma aula como uma preocupação dos (futuros) docentes de história, as planificações analisadas indiciam, todavia, que aqueles apresentam algum embaraço em desenhar práticas educativas conducentes com tal intuito. Portanto, limitam-se a listar possíveis fontes a serem estudadas, mas sem evidenciar qualquer pensamento sobre o modo como a sua análise será realizada (que intenções? que questões colocar? que recursos/materiais mobilizar?), talvez por um excessivo recurso ao livro didático.

Constata-se, ainda, que futuros professores de história, tal como acontece com os estudantes de níveis de ensino iniciais (Moreira, 2018), parecem restringir as suas aulas à narração do passado, não tomando a história como promotora de entendimentos temporais mais amplos e do consequente desenvolvimento de atitudes críticas fundamentadas numa consciência histórica multiperspetivada.

Esta representação possível, num sentido menos restrito, de um professor de Ciências Sociais de amanhã tende a evidenciar a premência de uma política de formação docente que considere aqueles outros, já enunciados, princípios curriculares e da educação histórica (Moreira, Duarte & Alves, 2019), em parte para uma resposta eventualmente mais profícua às intenções de aprendizagem preconizadas na política educativa em vigor<sup>1</sup> para os ensinos básico e secundário.

### Referências bibliográficas:

- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca & A. Schmidt (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and The Grounded Theory. In J. Holstein & J. Gubrium (Edits.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412). New York: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.<sup>a</sup> ed.). Oxon,: Routledge.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Doll Jr., W. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253. doi: 10.1080/0022027890210304.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi: <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609>.
- Fino, C. (2017). Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável. *Revista de Estudos Curriculares*, 8, 3-13.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ediciones Morata.

<sup>1</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

- Jalongo, M., Rieg, S. & Helterbran, V. (2007). *Planning for Learning: Collaborative Approaches to Lesson Design and Review*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: UIGV.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Levstik, L. (2011). Learning History. In R. Mayer & P. Alexander (Edits.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York: Routledge.
- Magalhães, O. (2019). *Menos horas para a História?*. Disponível em [https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27161](https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27161). Consultado em maio de 2019.
- Moreira, A.I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações e práticas educativas*. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreira, A.I. & Armas Castro, J. (2017). Os professores do Ensino Básico nas aulas de história de Portugal. Análise dos resultados de uma entrevista. In L. Correia, R. Leão & S. Poças (org.), *O Tempo dos Professores* (pp. 721-734). Porto: CIIIE-FPCEUP.
- Moreira, A.I., Duarte, P. & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). In M. Hortas & A. Dias (Edits.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 72-81). Lisboa: AUPDCS.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 399-416. doi: 10.1080/13540602.2011.580516.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48, 859-872.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA.