



**ENSEÑAR Y APRENDER DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES:  
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DESDE UNA PERSPECTIVA  
SOCIOCRÍTICA**

**EDITORES:  
MARIA JOÃO HORTAS  
ALFREDO DIAS**

# DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE CIÊNCIAS SOCIAIS)

Ana Isabel Moreira

[ana\\_m0reira@hotmail.com](mailto:ana_m0reira@hotmail.com)

Universidade do Porto – CITCEM, Portugal

Pedro Duarte<sup>1</sup>

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

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal

Luís Alberto Alves

[laalves@letras.up.pt](mailto:laalves@letras.up.pt)

Universidade do Porto – CITCEM, Portugal

## 1. Introdução

A consciência histórica –informação progressivamente interiorizada, que se torna parte da ferramenta mental e é utilizada como orientação no quotidiano– (Lee, 2003) contribui para o entendimento de um contexto humano mais amplo do que a vida individual e da existência de instrumentos conceptuais para se refletir sobre a influência pessoal no desenvolvimento dos acontecimentos que, no seu tempo, fazem a história.

Esta é a temática genérica subjacente ao artigo que a seguir se apresenta, e cujas questões iniciais se podem definir como: *que tipo de consciência histórica perfilham futuros professores de Ciências Sociais? De que modo a formação inicial vivenciada contribui para o desenvolvimento da mesma? Ou como poderá, em simultâneo, favorecer o seu necessário aprimoramento?*

Depois de um enquadramento conceptual nas próximas linhas exposto, apresentar-se-ão as opções metodológicas subjacentes à pesquisa, os resultados decorrentes da aplicação das mesmas e, por fim, algumas considerações que se tentam capazes de responder àquelas anteriores questões.

## 2. Ponto de partida: consciência histórica e formação profissional

A consciência histórica detém, eventualmente, uma *função prática* de conferir identidade aos sujeitos e de fornecer à realidade em que vivem uma conceção do *curso do*

---

<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).

*tempo*, para orientação nos assuntos mundanos da vida diária (Rüsen, 2005). Desta forma, a história pode ser entendida como um nexos significativo entre passado, presente e futuro e não como apenas algo que foi.

Relaciona-se, ainda, com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida e ações no passado e o reconhecimento de que, ao longo de tempo, ganham protagonismo diferentes atores e distintos pontos de vista (Rüsen, 2010), o que se associa à dimensão valorativa da história, ou seja, aos julgamentos éticos concretizados sobre as ações, acontecidas numa realidade distinta, mas que nos permitem atuar no presente. Ainda assim, a mesma permite entender as limitações das *lições do passado*, identificando injustiças e sacrifícios, mas enquanto atuações ocorridas num determinado contexto histórico no qual não é possível impor as normas do presente (Seixas e Morton, 2013).

Nas palavras de Isabel Barca (2007), uma consciência histórica francamente desenvolvida

implica dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir? Intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (p. 117).

Como tal, uma reflexão atenta sobre o significado dos saberes de e sobre história, as especificidades do seu ensino e aprendizagem, por exemplo pelos processos cognitivos intervenientes na formação da consciência histórica, não pode ser desvalorizada (Barca e Schmidt, 2013). Nomeadamente, no âmbito da formação inicial de docentes da disciplina de história.

É de importância premente privilegiar essa formação docente que se aproxime do real exercício profissional (Nóvoa, 2009), num tempo presente e num espaço multicultural (Muñoz, 2013), e que não se esgote em frases feitas, ideias ultrapassadas ou intenções desajustadas face a uma realidade que vai avançando. No âmbito da didática das Ciências Sociais, então, aquele que é mais do que um *aprendiz de feiticeiro* (Alves, 2001) deverá experienciar a pesquisa histórica, familiarizando-se com os conceitos associados ao saber científico, e conhecer a mais recente investigação sobre o pensamento histórico, identificando atualizados referentes alusivos ao ensino da disciplina (Barca, 2007).

Advoga-se, assim, uma formação profissional que estimule as práticas reflexivas dos professores, enquanto elemento relevante para a sua intervenção ativa na definição de propósitos e finalidades do trabalho desenvolvido (Zeichner, 2008). Para que aqueles, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de

um currículo por outros definido, possam afirmar-se como intelectuais públicos que aglutinam, na sua atuação, pesquisa e criticidade (Giroux, 2011), aquando, neste caso, da formação de cidadãos também eles questionadores da sociedade onde se integram.

Segundo autores vários (Alves, 2001; Barton e Levstik, 2004; Avery, 2010), o ensino da didática, no que concerne às Ciências Sociais, precisa de considerar um futuro professor, por exemplo de história, dotado de conhecimentos epistemologicamente ponderados sobre a área científica, de saberes sofisticados sobre as práticas de ensino ou de cogitações criativas inerentes aos sentidos educacionais da aprendizagem histórica contemporânea. Para que, posteriormente, se assuma uma real responsabilidade profissional, que não ignora a dimensão ideológica dos processos educativos, muitas vezes sob a forma de dogmatismos, revisionismos e distorções.

Em forma de síntese, a formação inicial poderá, desde logo, potenciar um reconhecimento dos professores como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes (Duarte, 2016), porventura de acordo com uma outra perspetiva da profissão docente, que não aquela que é disciplinar e tecnicista.

### **3. Opções metodológicas**

A interpretação da consciência histórica evidenciada por futuros docentes de história, subjacente à intenção de, depois, se refletir e propor linhas de ação na formação inicial de professores, no âmbito da didática das Ciências Sociais, aconteceu a partir das suas redações sob a forma de narrativas históricas.

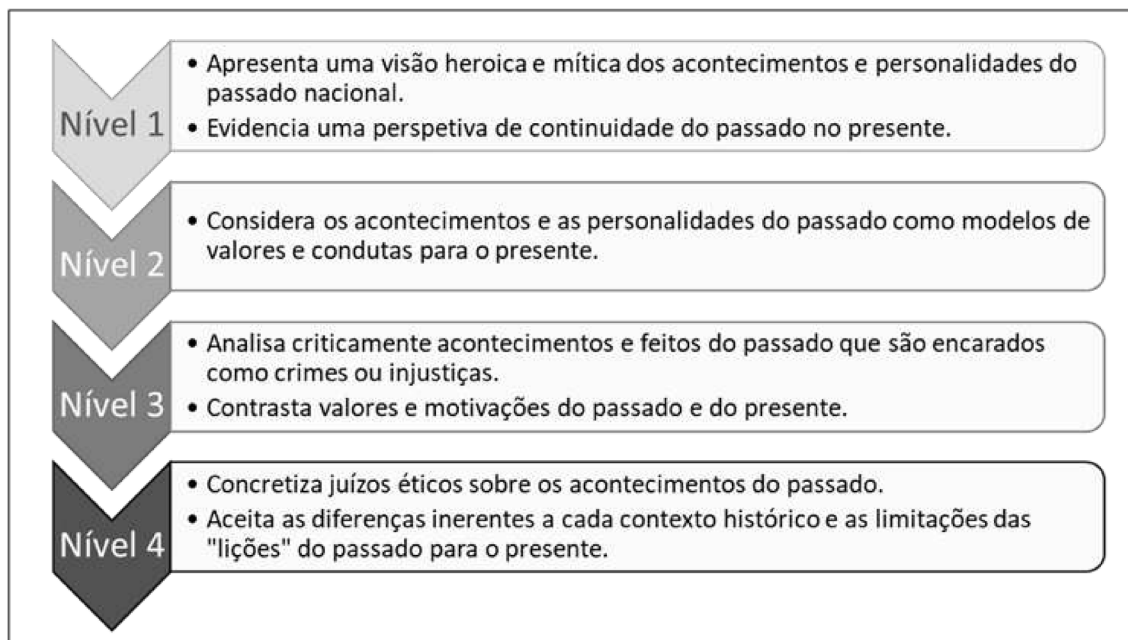
Os 53 estudantes a frequentarem dois mestrados profissionalizantes, de duas instituições de Ensino Superior públicas no norte de Portugal, escreveram sobre a história do país onde vivem, selecionando os factos, personalidades, circunstâncias que consideraram mais relevantes. Fizeram-no voluntariamente, durante meia hora, sem preparação para a tarefa ou recurso a qualquer fonte informativa e a partir da seguinte questão:

*Imagine que a Ilca, uma futura professora de história húngara, vem a Portugal e se cruza consigo. Tem, por isso, a oportunidade de a conhecer e de lhe falar um pouco sobre o seu país. O que decide contar-lhe?*

Com base numa análise textual sistemática, e no contraste com estudos vários sobre narrativas e pensamento histórico (Barca, 2015; Seixas e Morton, 2013), os textos produzidos foram classificados em níveis progressivos da compreensão histórica elaborada.

Consideraram-se, então, as categorias de Jörn Rüsen (2010) sobre consciência e competência narrativa, bem como a dimensão ética do pensamento histórico que Seixas e Morton (2013) propõem. Identificaram-se quatro distintos níveis de análise:

Figura 1. Níveis de análise de compreensão histórica.



Esquema 1: Níveis de análise (autoria própria)

As narrativas elaboradas permitiram que se constatasse como são entendidas as dimensões várias que enformaram as ações ou ideais dos protagonistas da história ao longo do tempo, enquanto manifesto testemunho de uma consciência que é tradicional, exemplar, crítica ou genealógica, de acordo com as tipologias do supracitado autor alemão.

A interpretação dos textos dos futuros docentes contemplou uma outra dimensão aí eventualmente plasmada: o facto de poderem ser ferramentas culturais que, pela lógica da sua trama textual, não raras vezes contribuem para reforçar identidades nacionais fechadas e se caracterizam pela dicotomia entre ‘nós’ e os ‘outros’, pela especificidade ideológica que, às vezes de modo inconsciente, molda a construção de tais discursos (Carretero, 2017).

#### 4. Futuros professores de história: que consciência histórica?

De modo similar ao acontecido com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico (Moreira, 2018), a maioria destes estudantes do Ensino Superior perfilhou uma visão heroica e mítica de um passado que, desta forma, permite o sublinhado das raízes de outrora e, até, a construção da identidade presente. Pelas palavras de um dos inquiridos: “*uma identidade*

*guerreira desde a sua fundação, em 1143*” (A1), mas que, para outro, terá sido ainda antes “*uma identidade diferente*” (A2). Isto porque, se para os alunos mais novos, de 10 ou 11 anos, o início é exatamente naquela data, para alguns dos mais velhos, civilizações outras (romanos, muçulmanos, bárbaros, ...) foram passando pelo território que hoje enforma o país e aí deixaram as suas influências.

Todavia, o mesmo olhar mais tradicional conduziu à inevitável valorização daqueles tidos como os principais acontecimentos e personalidades da história de Portugal, mas sem um subjacente posicionamento ético-crítico face aos mesmos. Tomem-se os seguintes excertos como exemplo:

*Portugal, enquanto país independente, nasce da vontade do seu primeiro rei, D. Afonso Henriques, que desejou e concretizou a separação do jugo castelhano.* (A3)

*Até aos dias de hoje, considerado o pai de todos os portugueses, a causa de termos um território a que podemos chamar nosso.* (A4)

Para um número significativamente inferior de inquiridos, com narrativas incluídas no nível 2, alguns valores, princípios ou costumes das épocas pretéritas foram contados, quase em forma de admiração, ou entenderam-se as personalidades históricas e os eventos acontecidos como exemplos válidos para orientar as atuações no presente. De facto, os portugueses podem caracterizar-se como “*um povo corajoso e destemido*” (A5) ou como “*guerreiros e vitoriosos*”, porque “*é exatamente isso que somos*” (A6).

As pretensas intenções que sustentaram as ações decorridas escreveram-se como um exemplo permitido pela história e que pode orientar o sujeito do presente na decisão de uma conduta a reproduzir. Seja a *capacidade superadora de Portugal e dos portugueses* nos períodos de crise económica, o facto de nunca ter deixado *de ser o reino português*, mesmo sob domínio espanhol, francês ou britânico ou o pioneirismo associado à expansão marítima, essencial pois *fomos nós que descobrimos meio mundo*. E em relação a este último facto, leia-se o excerto abaixo:

*A portugalidade correu mundo fora graças à grande epopeia dos Descobrimentos, que eternizou o povo português como o grande herói dos mares. (...) Foi, aliás, pioneiro no processo de globalização, contribuindo para o contacto entre povos, culturas e costumes tão diferentes entre si* (A7).

Se para alguns parece não haver elementos negativos a incluir na história de Portugal que se conta, para outros, ainda que num número ligeiramente superior ao do nível de análise anterior, é possível uma contraposição face ao ocorrido no passado e uma crítica evidente perante modelos de pensamento e de ação protagonizados (nível 3). Assim, para alguns dos participantes, *nem tudo foram maravilhas*. E no que diz respeito àquele período

antes aludido, apelidado de *achamentos, descobrimentos ou conquistas*, o exemplo a seguir transcrito evidencia esse olhar de negação relativamente a aspetos considerados criminosos e injustos:

*(...) fomos dos países que mais exploraram o mercado dos escravos, que incentivamos o racismo, ainda antes do termo existir (...), e não fomos dos países mais solidários (A8).*

De facto, não foram branqueadas, ou omitidas, em todos os relatos as *barbaridades e atrocidades* que se cometeram aquando da presença portuguesa, a partir do século XV, em diferentes espaços do mundo, nomeadamente a subjugação, tantas vezes violenta, das populações locais, o desenvolvimento da escravatura ou o desrespeito pela diferença. Também no que concerne à época do Estado Novo, se exemplos se recolheram que sublinharam a estabilidade económico-financeira alcançada ou o facto benéfico de Portugal não ter intervindo no segundo conflito mundial, outros não deixaram de criticar a dimensão intrínseca a um regime ditatorial: as restrições às liberdades individuais, o enquadramento das massas ou o analfabetismo. O próximo excerto é desse posicionamento exemplo, antecipando já o acontecimento histórico subsequente:

*[Durante a ditadura] Portugal vive uma situação de supressão, na qual a vida era regulada pelo Estado e os seus organismos de opressão. Em 25 de abril de 1974 (...) dá-se o término do Estado Novo. Foi uma revolução organizada por capitães [cansados] de políticas injustas e da guerra colonial (A9).*

A revolução supracitada é marco inequívoco da história de Portugal, presente nas diferentes narrativas, exemplo dos brandos costumes portugueses, portanto da transição pacífica para um regime democrático. Para um dos inquiridos, “*democracia, essa, que ainda hoje é possível*” (A10).

Ao contrário do que seria desejável, não se recolheu qualquer narrativa que fosse exemplo notado dos traços do nível 4. Parece não ser relevante, até para futuros professores, compreender o passado como uma genealogia do presente. Continua, para além da escolaridade básica, a ser viável lerem-se exemplos de um olhar enviesado relativamente aos factos históricos, quase como uma inevitável análise otimista dos tempos vividos, muitas vezes caracterizada pela crítica ausente, pela simplificação do ocorrido ou pelo silêncio que esconde.

Também em cerca de metade destas narrativas, tal como o constatado noutra estudo (Moreira, 2018), o carácter histórico dos processos passados perdeu representatividade e o tempo presente surge como igual ao de outrora, explicitando-se uma identidade nacional atemporal. A utilização da primeira pessoa do plural *-nós*, naqueles textos escritos, denotou essa explícita identificação dos participantes com as personalidades históricas de ontem, de forma romântica e essencialista.

Efetivamente, a nação e os cidadãos são algo sempre presente, o imaginário cultural vai reforçando essa identificação nacional banalizada e, como tal, a voz coletiva emerge. E, se a reflexão sobre tal assunto não acontece de modo explícito, nomeadamente por quem se prepara para ser professor de história, há um sentimento nacionalista que quase espontaneamente desperta e o acontecido ao longo de vários séculos legitima-se tautologicamente, enquanto direito essencialista intrínseco a uma comunidade.

## **5. Entre os resultados e o futuro da formação de professores (de Ciências Sociais)**

Perante os resultados alcançados, talvez possamos equacionar a formação de professores (de Ciências Sociais) na direção daqueles que são, hoje, os princípios que subjazem a uma desejável educação em Ciências Sociais.

Assim, a mesma poderá:

Veicular-se a uma compreensão de que a aprendizagem histórica ultrapassa conceitos próprios de uma certa gramática (da psicologia, da sociologia, ...), apenas factos ou dimensões distantes do mundo real. É, antes, uma aquisição competente de ferramentas promotoras da compreensão crítica do funcionamento do mundo. É ir muito mais além do *status quo actual* (Carretero, 2017), sob a forma de competência cognitiva, de uma compreensão informada de um certo marco conceptual, sem que cada um deixe de ser um cidadão de uma nação.

Proporcionar uma aprendizagem significativa “sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva” (Sáiz e Gómez, 2016, p. 177), permitindo que, mais tarde, se afirmem reais construtores de currículo e agentes sociais (Barca, 2015), profissionais da educação que não executam somente o definido previamente por outras entidades (Roldão, 2008). De outro modo, incentivar uma consciência inequívoca de que as diferentes opções curriculares cabem, em última instância, ao professor (Duarte, 2016), que deverá proporcionar momentos para a desconstrução e posterior reconstrução das representações dos estudantes, recorrendo a recursos vários e favorecendo a dissonância cognitiva.

Permitir que se imponham agentes responsáveis e questionadores dos cânones implantados, por exemplo reconhecendo a existência de um currículo tantas vezes oculto e francamente marcado por uma clara dimensão ideológica (Giroux, 2011). Porque a educação no âmbito das Ciências Sociais não pressupõe, à partida, que se doutrine alguém, que se criem bons patriotas, que somente se justifiquem ações do passado ou que se

manipulem os indivíduos. Desde logo, entendendo os futuros docentes que há a multiperspetiva, a empatia, a provisoriedade das explicações, a dimensão ética, a significância que é variável (Barca, 2007; Seixas e Morton, 2013), ou seja, um saber que não é fechado, único, verdadeiro. Ou, ainda, que a visão oficial dos acontecimentos é uma, mas há também as variantes, pois o conhecimento científico, sem deixar de ser rigoroso, é antidogmático, provisório e discutível (Alves, 2016).

Por fim, privilegiar uma alfabetização assente no conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, atitudes coletivas, em distintos períodos históricos e locais, porque “é ao nos compararmos com eles que sentimos as nossas semelhanças ou diferenças e que conseguimos compreender melhor quem somos” (Brenifier e Desrpés, 2007, p. 54), sem atitudes paternalistas depreciativas ou rejeições acríticas *a priori*, antes assumindo aquelas que são intelectual e socialmente tolerantes.

## 6. Considerações finais

Os textos redigidos pelos futuros professores denotaram como recorrentes as narrativas de nível 1, também enquanto exemplo do tipo de consciência histórica por si desenvolvida. A sua formação inicial parece, assim, pouco contribuir para uma consciência histórica cada vez mais aprimorada e para o entendimento das potencialidades da educação de cidadãos do século XXI.

Numa espécie de epítome, será pertinente aludir a uma formação em didática das Ciências Sociais que, na sua base, atende a um ensino daquelas últimas orientado para a vida e à sua aprendizagem como um desenvolvimento de capacidades (Rüsen, 2005; Seixas e Morton, 2013; López, Miralles, Prats e Gómez, 2017) que são mais do que só conhecimentos assimilados e que beneficiam uma intervenção refletida no mundo experienciado por cada indivíduo.

## Referências bibliográficas

- Alves, L. A. (2001). O Estado da História – o Ensino. *História – Revista da Faculdade de Letras, III, 2*, 23-31.
- Alves, L. A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje, 5(9)*, 9-30.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. In R. M. Ruiz, M. P. Gracia y P. Sanz (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

- Barca, I. (2007). Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 53-66.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barca, I. & Schmidt, M.A. (2013). La consciència històrica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brenifier, O. & Desprès, J. (2007). *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Ed.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511- 528). London: Palgrave Macmillan.
- 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.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: Universidade do Minho.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dir.) & Gómez, C. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Muñoz, F. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In J. Gimeno (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494-507). Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- Sáiz, J. & Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo de la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.

- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.