



A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica

Planning in the initial formation of teachers: a portrayal through the contributions of history education

Ana Isabel Moreira

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»
ana_m0reira@hotmail.com

Pedro Duarte¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

Como nos explica Rosales López (2012), o ato de planificar é uma prática específica da ação docente e, como tal, é essencial que os professores em formação desenvolvam competências no âmbito desta temática. Na mesma linha de pensamento, Roldão (2017) advoga a necessidade de se investigarem os processos pelos quais o currículo - na sua dinâmica prescrita - é, efetivamente, concretizado nos contextos educativos.

Partindo destes pressupostos, no presente artigo temos como objetivo analisar as características das planificações desenhadas por futuros professores de História, aquando da prática educativa supervisionada, nomeadamente os contributos decorrentes dos estudos curriculares, bem como aqueles que são mais específicos da educação histórica (Barca, 2009), aí patentes. Para tal, optamos por uma análise documental de nove planificações provenientes de três instituições universitárias portuguesas distintas. Numa aproximação à *Grounded Theory* foi nosso propósito, também, criar uma planificação-tipo, enquanto retrato das principais tendências notadas.

No final, verificamos que a direção tomada pelos futuros docentes pode ler-se a partir de dois eixos distintos: i) uma linha de pensamento curricular influenciada pelas teorias mais tradicionais e burocráticas, privilegiando, quase por inerência, estratégias pedagógicas assentes na ação primordial do professor e fundamentalmente expositiva; ii) a não integração de alguns dos mais relevantes princípios da educação histórica - a saber, a prevalência das destrezas do pensamento histórico, a diversidade de fontes de facto exploradas e uma recorrente relação intertemporal - evidenciando que, ainda na formação inicial, se valorizam mais os conhecimentos substantivos em detrimento dos saberes sobre História (Seixas, 2017).

Palavras-chave: planificação; educação histórica; formação inicial de professores.

¹ 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).



Abstract

As Rosales López (2012) explains, the act of planning is a specific practice of the teachers' action and, as such, it is essential that teachers in formation develop skills in the scope of that thematic. In the same line of thought, Roldão (2017) advocates the necessity of investigating the processes through which the curriculum, in its prescribed dynamics, is effectively materialized in educational contexts.

Starting from these assumptions, the goal of this article is to analyze the characteristics of future teachers' planning, when undergoing supervised educational practice, namely the contributions of the curricular studies, as well as those more specific of history education (Barca, 2009). For such, we opted for a documental analysis of nine lesson plans from three different Portuguese universities. Also, in an approach to the *Grounded Theory*, we developed an example of a lesson plan as a portrait of the main noted tendencies.

In the end, we found out that the direction taken by the future teachers can be read through two different axes: i) a line of curricular thought influenced by the more traditional and bureaucratic theories, emphasizing, almost inherently, pedagogical strategies based on the prime action of the teacher and fundamentally expository; ii) the absence of the integration of some of the most relevant principles of history education – namely, the prevalence of historical thinking skills, the diversity of sources actually explored, and a recurring intertemporal relationship – , evincing that, still during the initial formation, the substantive knowledge is valued more, to the detriment of the history knowledge (Seixas, 2017).

Keywords: planning; history education; initial teacher education.

Résumé

Comme nous l'explique Rosales López (2012), l'acte de planifier est une pratique spécifique de l'action pédagogique, et en tant que tel, il est essentiel que les enseignants en formation développent des compétences, dans de domaine. Dans la même ordre d'idée, Roldão (2017) insiste sur la nécessité d'enquêter sur les processus par lesquels le curriculum, dans sa dynamique prescrite, est effectivement matérialisé dans les contextes éducatifs.

Sur la base de ces hypothèses le présent document a pour objectif d'analyser les caractéristiques des plans conçus par les futures professeurs d'histoire lors de la pratique pédagogique supervisée, à savoir les contributions résultantes des programmes d'études ainsi que celles sont plus spécifiques aux brevets d'enseignements historiques (Barca, 2009). Pour cela, nous avons opté pour une analyse documentaire de neuf projets de trois institutions universitaires différents. Dans une approche à *Grounded Theory*, notre objectif était également de créer une planification standard, en tant que portrait des principales tendances relevées.

En fin de compta, nous constatons que la direction prise par les futures enseignants peut être lue a partir de des axes distincts : i) une ligne de pensée curriculaire influencée par les théories



les plus traditionnelles et bureaucratiques, privilégiant, presque de manière inhérente, des stratégies pédagogiques basées sur l'action primordiale de l'enseignant et fondamentalement explicatives ; ii) la non intégration de certains des principes les plus importants de l'éducation historique – à savoir la prédominance des compétences de la pensée historique, la diversité des sources réellement explorées et une relation intertemporelle récurrente – démontrant que, même dans la formation initiale, s'accorde plus d'importance aux connaissances de fond qu'aux connaissances historiques (Seixas, 2017).

Mots-clés: planification; éducation historique; formation initiale des enseignants.

Introdução

A ação docente também se faz do ato de planificar. E este, cada vez mais, tem de ser concebido como distante de opções (ou decisões) pré-definidas por alguém ou impostas por certa ideologia premente. Nomeadamente, por aqueles que experienciam uma formação inicial para docência, ou seja, por aqueles que serão, amanhã, professores (da disciplina de História).

E, no caso dessa disciplina, importa que tal prática se fundamente, desde os primórdios de cada intervenção pedagógica, nos enfoques que, neste século XXI, vão conferindo sentido àquilo que se entende como educação histórica: as possibilidades que vão além da simples reprodução de pontos de vista únicos e 'presentistas' ou da mais fácil memorização dos heróis e mitos nacionais. Porque na realidade líquida atual (Bauman, 2001), o delinear de uma aula de História precisa de assumir contornos de seleção ponderada, e intencional, de opções que não se restringem à conservadora opção por sessões meramente expositivas e orientadas para a posterior replicação numa qualquer prova.

Esta reflexão implica reconhecer que as dinâmicas de gestão curricular não se circunscrevem às orientações da tutela, antes são, sim, um processo também inerente à especificidade da ação docente e pelo qual os professores podem, efetivamente, afirmar-se como «active curriculum makers in their schools and classrooms» (Alkan e Priestley, 2019, p. 737).

Contextualização teórica

Partindo daquilo que tem sido defendido por Roldão (2009, 2017), podemos conceptualizar o professor como alguém que, intencional e sustentadamente, procura ensinar algo a alguém. Nesse sentido, a profissionalidade docente encontra-se implicitamente associada àqueles que são os processos de decisão e desenvolvimento curricular.

Parece-nos relevante, desde já, assumir que não temos como pretensão fazer deste texto um estudo aprofundado sobre as teorias curriculares. Ainda assim, mobilizamos as perspetivas anteriores para inscrever as dinâmicas da planificação, doravante o nosso foco maior, no seio dos conceitos específicos dos estudos curriculares (Diogo, 2010), reconhecendo a sua relação com a ação educativa e, por inerência, com as práticas de formação (inicial) docente (Rosales López, 2012).



Além disso, tendo em consideração que o presente estudo se centra, particularmente, no modo como as planificações são desenhadas por professores da disciplina escolar de História em formação, emerge como indispensável complementar os conceitos mais específicos da planificação curricular com os princípios próprios da educação histórica, enquanto campo de estudos autónomo (Barca, 2009; Schmidt e Urban, 2018). A mobilização de alguns desses enfoques mais associados ao ensino (e à aprendizagem) da História tem como principal propósito auxiliar a posterior leitura do material empírico, para que seja possível concretizar uma análise fundamentada no âmbito do que se pode entender como a didática específica dos professores de História e, simultaneamente, compreender as principais tendências pedagógicas dos futuros profissionais.

A planificação curricular: uma componente da ação e formação docentes

Como nos têm explicado diferentes autores (Kelly, 2004; Lopes e Macedo, 2010; Paraskeva, 2011; Pacheco, 2018), as teorias e os estudos curriculares são marcados por distintas, não raras vezes divergentes, conceções e influências de múltiplas áreas - epistemológicas, filosóficas, sociológicas, políticas, entre outras -, o que nos permite associar a este campo uma dimensão de *hibridização* (Moreira, 2009; Estrela, 2011). E talvez as metáforas de *rio* (Paraskeva, 2011) e/ou de *complicated conversation* (Pinar, 2013, 2015) sejam prolíferas para a ilustrar. Ainda de acordo com os autores, é pertinente pensar o currículo (e os estudos que lhe estão subjacentes) associado à interação entre diferentes agentes sociais e educativos que, inevitavelmente, são envolvidos por um contexto social, cultural, ético, epistemológico, estético, com implicações nesse mesmo processo interativo.

Será fundamental ter-se em consideração, também, que essa dimensão, por vezes mais ligada à construção conceptual do currículo e, até, ao enquadramento epistemológico do seu campo de estudos (Estrela, 2011), não pode ser desvinculada de um pensamento curricular estruturado naquilo que é desenvolvido nos diferentes ambientes escolares. Nesse sentido, e como é perspectivado por autores vários (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008; Roldão, 2009, 2017; Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 2018; Alkan e Priestley, 2019; Leite, Fernandes e Figueiredo, 2019), a prática curricular, isto é, a efetiva ação dos agentes educativos - com especial relevância, os líderes, professores e docentes - não pode ficar alheada do debate sobre o currículo.

Assim, e como perfilha Biesta (2013, p. 694), é importante desenvolver esforços que tornem possível «(re)connect with the doing of curriculum rather than only or exclusively with understanding it». Numa lógica complementar, no presente texto, partimos do entendimento que assume os docentes como decisores curriculares (Morgado, 2016) e, por isso, mesmo em contextos nos quais existem diretrizes curriculares nacionais, cremos que estes profissionais podem evidenciar a sua agência e envolver-se no processo educativo, construindo e/ou transformando o currículo. Pese embora o currículo possa ser altamente centralizado, o professor não deverá afirmar-se como um mero consumidor daquele (Diogo, 2010).

Tal perceção, e considerando as perspetivas de, por exemplo, Rosales López (2012) e Roldão (2009), pressupõe uma ação profissional intencional e responsável, sustentada na especificidade



da docência e, também, naqueles que são os seus conhecimentos próprios e que, de modo algum, se limitam a permitir uma atuação técnica/tecnicista dos professores.

Por conseguinte, e atentando no que tem sido defendido por Zeichner (2014), defendemos que os processos de profissionalização académica dos docentes deverão alicerçar-se numa formação cientificamente sólida, que lhes permita refletir sobre a sua prática e tomar decisões pedagógicas, bem como, e não menos importante, constatar a relevância das incontornáveis interações entre a escola e a sociedade. Nesse sentido, e recuperando, novamente, os contributos de Biesta (2013), notamos que a formação inicial de professores, mais do que promover processos de indução profissional, numa lógica de aquisição aditiva de técnicas, antes poderá auxiliar os futuros docentes num autorreconhecimento como agentes educativos deliberativos e conscientes daquilo que são as implicações sociais, políticas e éticas da sua ação profissional, da sua profissão e, também, de todo o processo educativo. De forma mais sintética e objetiva, a formação inicial docente deve, pois, ser convergente com aquilo que, no entender do Giroux (2011), é nuclear na docência: a afirmação de tais profissionais como *intelectuais públicos*. Isto é, profissionais que se perspetivam como efetivos agentes sociais, que integram a sua ação profissional num processo de intervenção social e que reconhecem as profundas implicações desses envolvimento e simbiose.

A este propósito, e não esquecendo as teorias curriculares que inviabilizam e/ou negam a existência da possibilidade de planificação (curricular) (Lopes e Macedo, 2010), mais convergimos com o pensamento de Enow e Goodwyn (2018), de Mutton, Hagger e Burn (2011) e até, de Zabalza (2000), assumindo que o ato de planificar é (potencialmente) um processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Como tal, admitimos, como sugerem Alkan e Priestley (2019) e Wood e Hedges (2016), a assunção de conceções curriculares que permitam aos professores, efetivamente, mobilizá-las para o seu quotidiano e, por via das mesmas, concretizar o seu trabalho pedagógico. Por outras palavras, procurando divergir das teorias utilitárias e de instrumentação curricular, que parecem ainda hoje ser as dominantes no domínio da planificação curricular (Doll Jr., 1989; John, 2007; Leite, Fernandes e Figueiredo, 2019), entendemos o currículo como «um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente» (Pacheco, 2018, p. 67).

Desta forma, e reconhecendo a opinião de Gimeno Sacristán (2018) - em parte coincidente com a ideia de currículo apresentada por Pacheco (2018) -, consideramos que os processos de desenvolvimento curricular englobam a definição de três elementos distintos e complementares: i) finalidades e propósitos educativos; ii) ações e atividades que tornam visível o ensino; iii) efeitos ocasionados por essas ações, sobre os quais, tradicionalmente, incidem as dinâmicas de avaliação. A planificação afirma-se, por sua vez, como uma prática pela qual os docentes refletem sobre aqueles três elementos, de modo a estabelecerem (ainda que o possam, e devam, fazer enquanto processo dialógico com os estudantes e os colegas) alguma orientação para a sua atuação em contexto letivo (Zabalza, 2000; Roldão, 2009; Diogo, 2010; Rosales López, 2012).

Olhando, agora, para as planificações de curta duração (ou planificações de aula), será de ter em atenção que o processo de elaboração das mesmas não é meramente burocrático, para



responder a um modelo pré-estabelecido, que não raras vezes funciona como um guião acrítico de objetivos selecionados, tarefas/ações didáticas específicas escolhidas, modo(s) e instrumento(s) de avaliação definidos, numa influência clara do racional *tyleriano* (Doll Jr., 1989; John, 2007).

A este propósito, Kelly (2004, p. 73) é altamente crítico face à existência de modelos ou *templates* de planificação curricular, apontando que tais recursos são apenas apropriados para realidades de ação linear ou instrumental, pelo que defende que esses «models are conceptually and logically incompatible with activities whose central point and purpose is educational». Em consonância com o referido, parece-nos cada vez mais claro que a planificação é, por inerência, uma ação altamente complexa e pela qual o docente (ou coletivo de docentes) procura fazer interagir o seu conhecimento profissional, as especificidades dos estudantes e do contexto, as orientações curriculares e as suas implicações políticas, sociais e culturais, numa dinâmica fluida e relacionada (Mutton, Hagger e Burn, 2011; Enow e Goodwyn, 2018).

Aprofundando um pouco mais aquela anterior reflexão, retomemos a perspetiva de Doll Jr. (1989, p. 67):

teacher planning is not a closed or discrete activity: it is as much an ongoing state, as a fixed product of mind. We agree it is necessary and useful to write down curricular plans, so long as it is acknowledged that when compared to the sophisticated mental planning conducted by experienced teachers, these written representations will be crude oversimplifications: ghosts, not the bodies of learning.

De facto, torna-se notório que a planificação docente não se desenha, por definição, como um retrato exato daquilo que será (ou foi) a aula; é, de outra forma, um processo mental desenvolvido pelos docentes, intimamente relacionado com aquilo que é o conhecimento específico da docência, assim como uma relação dialética entre o professor e a sua afirmação profissional. Explicando de outro modo, não se planifica para descrever uma aula, mas sim para procurar que a ação detenha significado e sentido, tomando em consideração as idiossincrasias de cada lugar, de cada estudante e, talvez não menos importante, de cada professor, uma vez que existe uma dimensão de pessoalidade que não deverá ser arredada desta dinâmica (John, 2007). Na verdade, o processo de planificação curricular vai evidenciando alterações com o desenvolvimento profissional de cada docente: numa primeira fase, é altamente formal, prescritivo e mecânico; progressivamente, emerge como um processo mais informal, mais flexível e, sobretudo, enriquecido pelos saberes vários acumulados por cada um (Mutton, Hagger e Burn, 2011; Enow e Goodwyn, 2018).

Pese embora o salientado nos parágrafos acima, como aquela última ideia apresentada, não deixa de ser essencial que, aquando da formação inicial, os futuros professores vivenciem a oportunidade de 'aprender a planificar', percebendo que esta capacidade é imprescindível para a sua ação profissional e indissociável de uma intervenção docente com significado e conducente com as lógicas de contextualização curricular (Roldão, 2009; Rosales López, 2012). Deste modo, e contrariando as intenções de excessiva burocratização e formalização da planificação (Doll Jr., 1989; Kelly, 2004), cremos ser essencial que, por essa formação, se possa conceber a planificação não como um processo de limitação e prescrição, mas como



uma dinâmica que permite: i) uma profunda reflexão sobre a docência e a pedagogia; ii) uma aprendizagem permanente (Mutton, Hagger e Burn, 2011).

Por fim, retomando a perspectiva dos professores como decisores curriculares (Morgado, 2016; Alkan e Priestley, 2019), defendemos que, por via da planificação, nomeadamente da planificação de aula, os docentes podem, com intencionalidade, relacionar diferentes conhecimentos e experiências basilares para a definição da sua profissão e, por conseguinte, da sua ação profissional (Diogo, 2010). Partindo desse entendimento, e em diálogo com a opinião de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), será de facto essencial que, na formação inicial de professores, se permita um pensamento pedagógico capaz de contemplar a planificação como um processo que remete, entre outros, para os seguintes elementos:

- a reflexão sobre a ação pedagógica, de modo a convergir com aquilo que é a profissionalidade docente (Giroux, 2011) e os principais propósitos educativos/curriculares (Roldão, 2017);
- a organização do conhecimento escolar e das experiências educativas, para contrariar a passividade dos alunos, o *enclípedismo estéril* e a segmentação característica dos modelos curriculares clássicos (Doll Jr., 1989; Roldão, 2017);
- o sentido da ação docente e da ação dos estudantes, com o intuito de se evitarem dinâmicas pedagógicas unidirecionais e transmissivas, que obstam o que parece ser essencial numa sociedade democrática (Giroux, 2011);
- as especificidades do contexto e de cada aluno, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento do currículo (Pinar, 2013, 2015); e, em complementaridade, a forma como os conflitos sociais e ideológicos têm, também eles, ecos na ação educativa (Paraskeva, 2011);
- a interconexão da avaliação com as práticas docentes e as experiências educativas, mais do que uma dimensão burocrática e/ou de mera verificação da aprendizagem (Kelly, 2004; Roldão, 2017).

Educação histórica: entre a formação docente e a ação pedagógica

A educação histórica, enquanto área de investigação em crescendo (Barca, 2009; 2015), tem olhado, de modo sistemático, para aspetos tão diversos como os propósitos subjacentes ao ensino e à aprendizagem da História, as estratégias de trabalho adotadas pelos professores, as ações desempenhadas pelos alunos na sala de aula, os recursos mobilizados aqui e além, sobretudo porque contribuem, de uma forma ou de outra, para a formação do pensamento histórico e para o aprimoramento da consciência histórica de estudantes e docentes.

Entendam-se aquelas últimas referências, e à luz do que conceptualizam diferentes autores (Rüsen, 2010, 2019; Seixas, 2017; Schmidt e Urban, 2018; Barca, 2019), como um conjunto de competências cognitivas desenvolvidas, fundamentais para a compreensão, diacrónica



e multiperspetivada, da realidade concreta e para a constatação da utilidade prática e individual de uma certa representação do passado delineada.

Portanto, parece ser cada vez mais premente, desde a formação docente à ação pedagógica, sublinhar-se a importância de uma literacia histórica desenvolvida (Lee, 2016), quando esta se afirma além da mais fácil apreensão de conhecimentos substantivos a decorar – sejam nomes, datas, factos por si só – e, antes, subjaz a uma interpretação complexa das ideias históricas – pelas inúmeras causas e consequências, pelo lugar do outro percebido, pelos pontos de vista contrários, pelas fragilidades do ‘presentismo’. Pois, assim, potencia a formação de sujeitos que podem ser mais conhecedores de identidades múltiplas, questionadores racionais da ‘narrativa oficial’, respeitadores da evidência disponível (Barca, 2009; Alves, 2016).

Em consonância com a ideia anterior, só podem ser tomadas como inequívocas, e também de acordo com perspetivas várias (Barca, 2015; Alves, 2016; Schmidt e Urban, 2018), as vantagens decorrentes de uma interação permanente entre a História como ciência e a História sob a forma de práticas educativas ou, de outro modo, de uma articulação ponderada e fundamentada entre ‘o que se aprende’ e o ‘como se aprende’.

Neste sentido, e desde logo, a formação inicial de professores precisa de orientar-se por tal direção: esses princípios delineadores de uma atual, e desejável, educação histórica ou, porventura, educação em ciências sociais (Moreira, Duarte e Alves, 2019). Assim, para os futuros docentes, o seu foco primeiro tem de ser, aquando da prática profissional, a organização de situações de aprendizagem significativas para que os cidadãos em processo de escolarização construam (o seu) conhecimento sobre História (Seixas e Morton, 2013) e, em simultâneo, experimentem oportunidades para interpretar o mundo no qual vivem dia após dia.

Como advogam diferentes autores (Barca, 2004; Roldão, 2009; Giroux, 2011; Duarte, 2016; Moreira, Duarte e Alves, 2019), é ainda dessa forma que os docentes em formação (inicial) vão começando a estruturar uma identidade profissional singular e desenhada com traços muito particulares: intelectuais transformativos, investigadores sociais, profissionais detentores de um saber específico e que requer muito mais do que a mera leitura de um manual escolar. Por conseguinte, os mesmos entender-se-ão, depois, como alguém que não é somente um técnico especialista na aplicação de prescrições curriculares estabelecidas oficialmente.

No que concerne à ação pedagógica, mais tarde, e já em contexto educativo, tal identidade, pese embora se mantenha em construção constante, terá inúmeras hipóteses de se traduzir numa opção recorrente por práticas educativas mais consonantes com a inovação e capazes de potenciar, particularmente, o diálogo, a indagação e a pesquisa (Moreira, 2018).

A tradução situada destes supracitados aspetos surgirá, porventura, sob a forma de planificações de curta duração com características resultantes de um conjunto de decisões intencionais por parte dos docentes. Não esquecendo, pois, aqueles enfoques que vão esclarecendo aquilo que se tem denominado como educação histórica (Schmidt e Urban, 2018), o plano de uma aula de História, hoje, fará mais sentido, nomeadamente para os alunos em processo de aprendizagem, se contemplar alguns elementos a seguir elencados.



Como ponto de partida, por exemplo, a opção pode recair sobre conteúdos, estratégias e/ou atividades que permitam mais do que o cumprimento rigoroso do apontado pelo currículo oficial ou, num sentido mais pragmático, do indicado num qualquer livro didático. Assim, sem imposições desconexas, ocasiona-se uma leitura mais abrangente dos assuntos constantes nos ditos programas ou, no presente, nas aprendizagens essenciais (Alves, 2016) – pelo atentar em perspetivas diversas que não só as do autor, em escalas temporais variáveis que não só a habitual cronologia, em temas que alcançam até o presente de cada um – e, mais ainda, favorece-se uma conceptualização histórica de complexidade e consequência mais notórias (Barca, 2019).

De facto, é este também um caminho para que o professor assuma, conscientemente, que as decisões curriculares são, em último caso, tomadas por si (Alkan e Priestley, 2019; Diogo, 2010; Duarte, 2016) e que, por consequência, se implante a ideia de que aquele profissional é um construtor curricular, também, e um agente social por inerência (Roldão, 2009; Barca, 2015).

No entanto, e no que ao ensino da História diz respeito, as planificações desenhadas precisam de tomar em consideração, ainda, os estudantes e, por exemplo, os conhecimentos que estes trazem para a sala de aula. Não raras vezes, vários e desorganizados, mas significativos, porque pessoais, para as aprendizagens subsequentes de cada um. É dali que será viável, decerto, ampliar o panorama conceptual perfilhado individualmente (Barca, 2019), pela dissonância cognitiva e, além disso, pela desconstrução e seguinte reconstrução das representações dos alunos pela sua própria ação.

Para tal, não podem ser deixados ao acaso os momentos para aqueles alunos partilharem a 'bagagem cultural' que os acompanha ou mesmo as opiniões pessoais que vão gizando com base nas experiências vividas e, com um outro intuito, os desafios cognitivos colocados e que instigam à descoberta, à interpretação ou à argumentação (Chapman, 2016; Barca, 2019) e, naturalmente, a um saber sobre História que permite mais do que a regurgitação de ideias de outrem. A aula-oficina (Barca, 2004) é uma das possibilidades, entre tantas outras. Pelo menos, emerge como uma abordagem pedagógica relevante, na aula de História, para esse necessário aprimoramento do sentido crítico, para a resolução de problemas com base em fontes várias, para uma leitura transversal da realidade, para a elaboração das próprias narrativas ou, ainda, para a formulação de hipóteses partindo das evidências existentes.

No final, talvez se possa constatar que planear uma aula à luz da educação histórica pretendida é, acima de tudo, pensar a ação pedagógica como contributo inegável para um real *pensar historicamente* (Seixas e Morton, 2013; Lee, 2016; Barca, 2019), logo desde idades jovens. Entre a formação docente e a intervenção educativa contextualizada, a intenção didática subjacente terá de sustentar-se no entendimento da História como uma construção ativa e associada às potencialidades da problematização de questões históricas essenciais ou à pertinência da investigação (Moreira, Duarte e Alves, 2019).

Tomando em consideração, ainda, as opiniões de distintos autores (Lee, 2016; Seixas, 2017; Moreira, 2018), as opções, didáticas ou pedagógicas, inovadoras ou mesmo críticas, precisam de acontecer no sentido da promoção da aprendizagem de competências sociais e cidadãs e de capacidades de reflexão metacognitiva. Pese embora a relevância dos conhecimentos substantivos, importantes para a elaboração de uma compreensão do mundo (nomeadamente,



o contemporâneo), dever-se-á atentar particularmente nos saberes de *segunda ordem*, pois são esses que mais contribuem para a percepção da relação intertemporal, da diversidade de agentes da História, das inúmeras narrativas históricas possíveis, dos vários fatores que deram origem ou decorreram de certo facto ocorrido (ou em curso).

Quase como síntese, assinalamos algumas linhas de pensamento que, em nosso entender, sumariam caminhos viáveis para a elaboração de um plano de aula de História:

- privilegiar a reflexão sobre o modo como os estudantes aprendem (História) em detrimento da indicação das orientações curriculares (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008; Moreira, 2018);
- perspetivar a aula como uma dinâmica contínua e ampla, que integra os contributos do professor a par da intervenção dos alunos, bem como o diálogo entre o conhecimento desenvolvido e as bases conceptuais anteriores (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008; Rosales López, 2012);
- valorizar atividades intelectualmente desafiantes e intrinsecamente motivadoras, isto é, que ultrapassam a memorização de explicações feitas e antes favorecem o saber sobre História e suas particularidades enquanto ciência (Barca, 2009);
- selecionar tarefas (relacionadas) que permitem aos estudantes envolverem-se ativamente, como a análise de fontes, a construção de narrativas individuais, as discussões históricas sustentadas, entre outras;
- mobilizar práticas de avaliação, ao longo da aula, que potenciam o reconhecimento, pelos alunos, da sua relação com o saber ou até novas aprendizagens (Roldão, 2017). Por exemplo, o *feedback*, em forma de questionamento, sobre as fontes/narrativas e eventuais lacunas decorrentes da sua análise/redação;
- integrar, no espaço de aula, diferentes pontos de vista sobre determinado acontecimento/personagem, privilegiando a multiperspetiva e a constatação de que as interpretações históricas são condicionadas por interesses sociais, políticos, ideológicos, ... (Giroux, 2011).

Metodologia

A nível metodológico, a nossa escolha direccionou-se para uma abordagem qualitativa, assente, no que concerne à dimensão epistemológica, num sentido interpretativo (Denzin e Lincoln, 2012).

Esta opção emergiu como a mais pertinente para a compreensão, ampla e naturalista, dos objetos em estudo, ao invés de elementos estatísticos ou dados de cariz quantitativo. Porque, em parte, interessava-nos uma análise capaz de, sobretudo, denotar as relações existentes entre as informações obtidas e, até mesmo, a eventual emergência de uma espécie de quadro explicativo teórico (Strauss e Corbin, 2002).

Assim, e para essa leitura de certa experiência vivida por determinados sujeitos ou, porventura, das dinâmicas subjacentes a certo processo (formativo), tomamos como ponto de partida



os sentidos conferidos pelos mesmos a uma prática real por si protagonizada. Como tal, selecionamos, aleatoriamente, e com recurso aos repositórios públicos de 3 instituições de Ensino Superior portuguesas, um total de nove planificações de curta duração/planificações de aula (Diogo, 2010), presentes em relatórios de estágio defendidos em 2018.

Este estudo, que também se pode apontar como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), centrou-se, então, na formação de professores de História pelo mestrado em ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, mais concretamente, nos estudantes a frequentarem o curso supracitado, de profissionalização para a docência, e numa ação curricular específica pelos mesmos realizada aquando do decurso do processo de iniciação à prática profissional, e depois plasmada no relatório final (público).

A análise documental (Cohen, Manion e Morrison, 2018) daqueles recursos elaborados por futuros professores de História – planificações de curta duração/planificações de aula – orientou-se para os aspetos curriculares ali contemplados, bem como para os princípios da educação histórica considerados e, por isso, de alguma forma perfilhados. No que diz respeito aos primeiros, focamos a influência do currículo prescrito; as estratégias e recursos delineados e sua relação com os papéis de alunos e professor; a avaliação. Como princípios da educação histórica, notaram-se o espaço concedido a conhecimentos substantivos e as destrezas do pensamento histórico; a mobilização de fontes diversas e os sentidos de relação intertemporal potenciados.

Por fim, e de modo mais claro, importa destacar que os enfoques teóricos da *Grounded Theory* também foram tomados em consideração (Denzin e Lincoln, 2012). Isto porque tivemos como intuito, ainda, alcançar uma teoria interpretativa a partir daquelas informações coligidas previamente, depois relacionadas significativamente entre si e com os constructos conceptuais explicitados em páginas anteriores. Portanto, os elementos constantes nas planificações foram decompostos em unidades de sentido mais simples e agrupados pelas suas propriedades comuns numa comparação contínua e capaz de sustentar a amostragem cumulativa (Strauss e Corbin, 2002). Uma tentativa, pois, de seguir um método analítico e não só produtor de resultados.

Análise dos dados e alguns resultados

Dimensão prescritiva do currículo

Todas as planificações analisadas integram uma dimensão prescritiva do currículo, seja pela enunciação de objetivos (gerais e específicos), seja pela indicação de conteúdos e conceitos concretos a trabalhar durante a aula. Tal poderá corresponder, pois, a uma transcrição (quase) exata das orientações curriculares formais (à época, metas curriculares) – “desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, História e cultura portuguesa” (P7)² – ou a uma reinterpretação das mesmas pelo professor em formação – “identificar medidas disciplinadoras do clero tomadas no Concílio de Trento” (P9).

² As planificações consultadas surgirão, doravante, apenas designadas como “Planificação” ou “P” e numeradas de P1 a P9.



Assume-se como relevante referir, ainda, que em seis das nove planificações consideradas, a dimensão prescrita parece corresponder à maior preocupação dos futuros docentes no momento de desenho de uma aula de História. A este propósito, podemos apontar que parte das planificações analisadas não só identifica aquelas orientações curriculares, como procura desenvolvê-las com detalhe. Por exemplo, na planificação 2 (P2) identificam-se conteúdos, aprendizagens, conceitos e objetivos de aprendizagem para cada momento de aula. Já a planificação 7 (P7), apenas refere as metas de aprendizagem, todavia essa dimensão curricular é a mais explicitada (tamanho e pormenor) em todo o documento elaborado.

A par do mencionado, salientamos que três das planificações em estudo, e de modo complementar ao explicado anteriormente, explicitam aprofundadamente quais os conhecimentos a serem trabalhados na aula, através de esquemas conceptuais (P2) ou pela descrição pormenorizada de saberes históricos substantivos (P1) e (P6): “a teoria de Charles Darwin serviu de base científica para o antissemitismo, a teoria da seleção natural, defendia que os fortes detinham um direito natural de governar e mesmo de dominar os mais fracos”.

Em suma, estes dados parecem convergir com os de outros estudos (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008; Moreira, 2018), segundo os quais os professores, por vezes, preocupam-se mais com o cumprimento do currículo oficial do que com a planificação das aprendizagens. Por outras palavras, há, pois, uma maior atenção concedida ‘àquilo que se ensina’ do que à forma como esse processo se desenvolve.

Estratégias de ensino e de aprendizagem/Papéis de professor e alunos

Talvez justificado pela excessiva preocupação com o currículo prescrito, a generalidade dos professores em formação vai privilegiando estratégias pedagógicas de carácter expositivo (eventualmente, transmissivo), que, como referem Leite, Fernandes e Figueiredo (2019), aproximam-se mais das concepções tradicionais do currículo.

A planificação 4 (P4), por exemplo, ilustra significativamente tal dinâmica: o professor em formação prevê a “leitura da página 137/2.º parágrafo” e “questiona: o que entende por dogmático?”, resumindo a ação do estudante a “lê o segundo parágrafo e refere: crer em algo como verdadeiro e indiscutível, termo muito utilizado pela religião e pela filosofia”. Na realidade, as referências inequívocas a um ensino expositivo/transmissivo são várias e nomeadas de formas variadas: “o docente recorre ao *Powerpoint* para lecionar esta parte da aula” (P1), “aula expositiva dialogada” (P3), “exposição dos temas” (P7), “exposição-dialogada da matéria sempre com o auxílio do *Powerpoint*, onde estavam algumas imagens e a matéria que os alunos tinham que reter” (P8), “a aula será iniciada com uma retroação dos conteúdos ministrados na aula anterior” (P9).

Assim sendo, é fácil constatar que a ação dos alunos não é, muitas vezes, equacionada pelo professor em formação, uma vez que, na planificação, a mesma praticamente não surge plasmada (P1, P3, P7, P9). Talvez, até, a aula pudesse decorrer sem aqueles elementos, naquilo que poderíamos denominar, de forma algo pretensiosa, como *planificação à prova de alunos*³.

³ Esta expressão remete, em parte, para a ideia de *currículo à prova de professores* que tem sido mobilizada no âmbito dos estudos curriculares, nomeadamente por Kelly (2004) e Pinar (2013, 2015).



Outras planificações há que, prevendo a intervenção dos alunos, a restringem, no seu essencial, a ações particularmente passivas, como a leitura de excertos do manual, a visualização de vídeos ou a realização de exercícios presentes naquele recurso didático preferencial (P2, P4, P8).

Num conjunto residual de planos, num outro sentido, valorizam-se outras práticas promotoras de maior participação dos alunos, pese embora as mesmas não surjam devidamente explicitadas e clarificadoras do eventual rumo da ação dos intervenientes. Notem-se os seguintes exemplos: “análise crítica do documento «Tratado de Versalhes»” (P5) e “Leitura e análise de um documento intitulado por «A Alemanha nazi tenta dominar a Europa»” (P6).

Avaliação

Das nove planificações analisadas, apenas uma não faz qualquer referência à avaliação (P4). Este dado evidencia que os professores em formação, e à semelhança do que é defendido por distintos autores (Roldão, 2009; Diogo, 2010; Rosales López, 2012), perspetivam a planificação e a avaliação como processos pedagógicos que interagem entre si. Todavia, essa reflexão associada à avaliação, por parte dos ainda estudantes, tende a apresentar-se significativamente lacunar, reconhecendo-se uma certa confusão conceptual, por um lado, sobre os propósitos da avaliação em contexto escolar e, por outro, sobre as próprias conceções relativas a instrumentos e metodologias subjacentes ao processo.

Deste modo, conceitos como “avaliação formativa oral” (P1), “avaliação da autonomia” e “avaliação da autonomia e do saber-estar” (P6) aparecem sem uma relação real com as dinâmicas de aula ou, ainda, com os conteúdos que se pretendem trabalhar. Há, portanto, uma maior predisposição para a análise de “atitudes e comportamentos” (P6) dos estudantes, consentâneos com o “interesse, participação” (P5), “quantidade e qualidade das intervenções” (P8) ou “pontualidade e assiduidade” (P2). Parece, pois, verificar-se que, para aqueles futuros docentes, a avaliação não é um processo de monitorização, promotor de aprendizagens e do desenvolvimento profissional e assim vinculado, de facto, à prática curricular contextualizada, mas antes é uma obrigação burocrática, que pouca ou nenhuma interação tem com a atuação pedagógica.

Conhecimentos substantivos e competências do pensamento histórico

A quase totalidade das planificações em estudo (6 em 9) denota uma valorização, por parte dos (futuros) professores de História, daqueles que se entendem como *conhecimentos substantivos*, ou seja, nomes, datas e explicações fixas. Tal reflete-se, por exemplo, nas questões orientadoras da aula - “o que é o liberalismo económico?” (P2) ou “qual o principal espaço público das cidades romanas?” (P8) - e, num sentido mais pragmático, nas situações de aprendizagem - “aula expositiva-dialogada com os alunos sobre a temática do mercantilismo, mercantilismo de Colbert, protecionismo, balança comercial e manufatura” (P3) ou “será dito pelo professor aos alunos [...], que as decisões do Concílio de Trento foram aplicadas em Portugal” (P9). De ressaltar um caso (P1), no qual esses saberes de História são, e em convergência com o já



indicado acima, amplamente descritos no plano de aula: “terão sido gazeadas cerca de três milhões de pessoas, entre dezembro de 1941 e novembro de 1944. Em Auschwitz, cerca de 1.1 milhões de pessoas”.

De acordo com o preconizado atualmente pela educação histórica (Barca, 2015; Schmidt e Urban, 2018), a aula de História tem de ser o espaço privilegiado não para a memorização de certas verdades únicas, mas sobretudo para o desenvolvimento de competências próprias do pensamento histórico (Seixas e Morton, 2013). Neste caso, apenas três planificações parecem notar alguma atenção face a essas destrezas, mais na enunciação das mesmas como propósitos - “O que terá contribuído para a hegemonia industrial inglesa?” (P2), “Comparar a divisão geográfica e política da Europa antes da I Guerra Mundial” ou “Relacionar a política dos regimes fascistas com o eclodir da 2.ª Guerra Mundial” (P6) - e não tanto na sua concretização efetiva na aula - “Depois será pedido a um aluno que leia o documento 2 da página 184 do manual, que nos fala da hegemonia industrial inglesa, sendo a sua análise acompanhada por um esquema no PowerPoint que permite sintetizar as ideias principais” (P2), “Análise comparativa dos mapas políticos europeus da p. 29 e 19 do Manual do Aluno” (P5), “Visualização e análise de um vídeo retirado do site da Escola Virtual” (P6). Ou seja, não fica claro o desenrolar das atividades enunciadas: *quem as realiza? como? a partir de que questões? o que se produz?*

O uso das fontes

No que concerne às fontes, passíveis de utilização na aula, podemos afirmar que não se verifica, pelos professores em formação, uma opção sempre igual. Por outras palavras, há aqueles que optam pela utilização preferencial daquelas disponíveis no manual escolar (P2 e P4), há outros que diversificam o tipo de fontes mobilizadas (P5 e P6) e, depois, há aqueles que abdicam desse recurso na aula de História (P3 e P8) ou, quando o fazem, conferem-lhe somente uma função ilustrativa (P1, P7, P9). De qualquer forma, em todos os casos nos quais as fontes são incluídas na aula planificada, não fica claro, nesse desenho elaborado, que exploração será feita das mesmas (objetivos, articulação com outros elementos da aula, eventuais conclusões, ...). Assim, quando até se indicia uma possível abordagem da perspectiva histórica (Barca, 2019) - “Análise comparativa de documentos demonstrativos da visão de ambos os lados da Grande Guerra” (P5) -, depois não se concretiza como tal poderá acontecer efetivamente naquela aula. Não é evidente como as suas potencialidades didáticas, porque permitem o aprimoramento de habilidades de pensamento, leitura e argumentação histórica (Chapman, 2016), serão usadas. Também o papel assumido pelo professor e as ações permitidas aos alunos, nesta tarefa, não estão, com significado, patenteadas nos planos aula.

São exemplos dessa exploração pouco concretizada das fontes os seguintes: “Visualização de um vídeo sobre o racismo, do qual, será feita uma breve discussão” (P1); “Será mostrado um vídeo sobre o embalamento das garrafas de Coca-Cola [...] para refletir com os alunos sobre a industrialização e o poder que as máquinas têm” (P2); “Apresentação de um PowerPoint com imagens elucidativas da Penha antiga e da Penha atual” (P7).



Relação intertemporal

Aparentemente, muitos daqueles que vivenciam, no momento, um processo de formação para a docência da disciplina de História ainda olham para a mesma como um estudo apenas do passado. Quase como se fossemos meros expectadores do acontecido, sem qualquer agência no presente e nos eventuais cenários do futuro (Rüsen, 2010). Assim, planificam-se aulas nas quais se prevê o estudo da “padronização do urbanismo romano” (P8), do “Holocausto” (P1) ou da transformação dos EUA “numa potência mundial no após guerra” (P5), sem, contudo, se evidenciar a intenção de relacionar tais factos pretéritos com a realidade contemporânea e, até, com as possibilidades do amanhã.

De ressaltar, ainda assim, dois exemplares (P2 e P7) que vão dando mostras de não querer circunscrever o ensino e a aprendizagem da História a um certo período histórico do passado. No entanto, tal intuito de estabelecimento de relações de sentido intertemporal fica aquém do desejável. Se no primeiro caso (P2) essa relação passado-presente se restringe ao início da aula, quase como ilustração do assunto em estudo - “Pretende-se, com isto, fazer uma ligação entre o presente e o passado, para refletir com os alunos sobre a industrialização [...] tanto no passado como atualmente” (P2) -, na segunda planificação (P7) mais não se acrescenta sobre o efetivo propósito da “motivação: observação de uma fotografia do «antes» da Penha comparando-a com a sua morfologia atual” (P7).

Cada vez mais se pretende uma aula de História que não seja pensada com base na ficção, especulação ou num discurso de senso comum (Moreira, 2018), pelo que talvez faça sentido que, desde a formação inicial, futuros professores a entendam como mais do que isso (Moreira, Duarte e Alves, 2019).

Considerações finais

Retomando o propósito perspectivado para o presente trabalho – pensar o ato de planificar na formação inicial de professores em estreita articulação com as especificidades da educação histórica, há alguns aspetos que nos parecem de realçar. Porventura, assumindo nós certa ousadia na transposição da análise concretizada para um entendimento mais global das dinâmicas de planificação.

Desde logo, podemos constatar que os planos para uma aula de História recolhidos detêm, na generalidade, traços mais próximos da conservadora exposição/transmissão de conteúdos vários, de modo recorrente por um docente francamente interventivo face a um aluno sobretudo ouvinte atento. Também por isso, os aspetos considerados que se relacionam com o âmbito investigativo da educação histórica – orientados, pois, numa outra direção no que concerne ao processo de ensino e de aprendizagem – não ocasionaram ilações amplamente desenvolvidas e promissoras. Mas esses princípios, que fazem todo o sentido no atual século XXI (Schmidt e Urban, 2018; Barca, 2019), não podem ser deixados ao acaso aquando das abordagens didáticas na formação inicial para a docência.

Para melhor se compreenderem aquelas que são as práticas de planificação dos professores em formação, optamos pela construção de um modelo de plano de aula, que, não correspondendo



ao ideal, poderá servir como retrato das tendências perfilhadas repetidamente por tais estudantes (anexo 1).

Em linhas gerais, podemos considerar que essas planificações tendem a perspetivar o currículo como produto (Kelly, 2004), o que se indicia pela hipervalorização da dimensão formal das orientações curriculares. No âmbito das estratégias, as mesmas são, sobretudo, de cariz expositivo, reveladoras dos alunos como agentes passivos no processo e da motivação e avaliação como elementos extrínsecos à aprendizagem. Por conseguinte, neste cenário, privilegia-se a transmissão de conteúdos substantivos em detrimento do desenvolvimento de um *pensar historicamente* pelos jovens alunos, sendo esta a opção que mais facilmente se adapta àquele quadro anterior. Mais ainda, a análise de fontes várias e denunciadoras de diferentes pontos de vista ou da relevância da contextualização histórica tem presença residual, e pouco clara, naquela 'planificação-síntese', sobressaindo as incluídas num manual escolar. Em simultâneo, a História contada remete, quase em exclusivo, para o passado, não potenciando, pelo menos de modo intencional e, portanto, planificado, a compreensão de que outros tempos também lhe vão dando forma e conteúdo (Rüsen, 2010).

Aparentemente, a formação inicial ainda hoje vai privilegiando a existência de modelos e *templates* de planificação fechados que, variando esteticamente, evidenciam formas de pensamento muito similares (Kelly, 2004). Não podemos esquecer, contudo, que os professores em formação, durante as dinâmicas de supervisão, desenvolvem o seu trabalho num processo interativo com outros agentes (supervisores institucionais e cooperantes), por vezes marcado por enquadramentos mais hierarquizados (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012), o que inevitavelmente condiciona o modo como aqueles primeiros interpretam o conceito de currículo e o plasmam no desenho das suas planificações.

Contrariando visões mais tecnicistas, será fundamental que as instituições de Ensino Superior vão promovendo olhares diferenciados quanto ao desenvolvimento curricular que os docentes podem fazer em cada contexto (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008).

Adotamos, mais atrás, a expressão *planificação à prova de alunos* e não o fizemos ao acaso. Os futuros professores parecem não querer subscrever, na sua totalidade, as conceções mais 'costumeiras' face aos processos de ensino e de aprendizagem, todavia, apreendendo na sua vivência formativa um sentido descendente e administrativo do processo de planificação (Rosales López, 2012), não são ainda capazes de se distanciar de uma perceção essencialmente linear da ação e interação didáticas (Doll, 1989).

Talvez seja necessário, como é defendido por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) ou Rosales López (2012), que a formação inicial vivenciada por aqueles sujeitos lhes permita compreender que podem fazer diferente, porque há a complexidade da docência, a imprevisibilidade dos processos educativos e a necessária reação dos alunos às intervenções dos professores, ao invés de um 'guião faseado para cumprir'.

A planificação precisa de ser, para eles, um espaço de reflexão sobre os processos pedagógicos, no qual os diferentes elementos interagem: motivação, avaliação, saberes de conteúdo, competências, valores éticos, atuação do professor, ação prática dos estudantes, ... E no que



concerne à História, os planos de aula podem, por exemplo, considerar a interpretação e discussão até mesmo dos conteúdos históricos que serão objeto de exame, sem que a intenção primeira, ou única, subjacente tenha de ser a regurgitação posterior e exata dos mesmos.

Pese embora, o presente estudo detenha algumas limitações – reduzido número de exemplares analisados, integração de apenas três universidades portuguesas, delimitação das variáveis consideradas, uma única técnica de análise –, parece evidenciar-se, pelo mesmo, a necessidade de se continuar a investigar e a promover uma relação maior entre as orientações conceptuais delineadas a nível macro e aquilo que se vai concretizando a nível micro (Roldão, 2017). De outra forma, e no caso concreto da disciplina escolar considerada, será importante que a educação histórica cada vez menos se circunscreva a um campo de estudos académico e antes encontre ecos consequentes na ação docente quotidiana, nos diferentes contextos (Barca, 2009).

Referências

- Alkan, S.H. & Priestley, M. (2019). Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity. *Journal of Curriculum Studies*. doi:10.1080/00220272.2019.1637943.
- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca & M.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.
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, v.35, n.74, 109-126. DOI: 10.1590/0104-4060.64403.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past. *Journal of Curriculum Studies*, 684-696. doi:10.1080/00220272.2013.798839.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London and New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.ª ed.). Oxon: Routledge.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Doll Jr., W.E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253. doi:10.1080/0022027890210304.
- 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.



- Enow, L. & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*. doi:10.1080/04250494.2018.1438119.
- Estrela, M.T. (2011). Caminhos e Descaminhos da Investigação Educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 195-203.
- Gimeno Sacristán, J. (2018). Ya no necesitamos las ideas para legitimar las políticas. In J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 9-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York/London: The Continuum International Publishing Group.
- John, P.D. (2007). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. doi:10.1080/00220270500363620.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum* (5.ª ed.). London: SAGE Publications.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e História transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.
- Leite, C., Fernandes, P. & Figueiredo, F. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*. doi:10.1080/03055698.2019.1570083.
- Lopes, A.C. & Macedo, E. (2010). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da Prática Pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Moreira, A.F. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 367-381.
- 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* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Disponível em <http://hdl.handle.net/10347/18036>.
- Moreira, A.I., Duarte, P. & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). In M. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 72-81). Lisboa: AUPDCS.
- Morgado, J.C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64.
- 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. (2018). Teorias curriculares: entre o estado e o sujeito. In M.A. Aguiar, A.F. Moreira, J.A. Pacheco (Orgs.) & L.M. Assis (Eds.), *Currículo: Entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Recife: Associação Nacional de Políticas e Administração.
- Paraskeva, J.M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: challenging hegemonic epistemologies*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230119628.



- Pinar, W.F. (2013). *Curriculum Studies in the United States: Present Circumstances, Intellectual Histories*. New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137303424.
- Pinar, W.F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity*. Routledge: New York.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. In M.A. Flores (Org.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2019). History in context. Critical approaches to some basic concepts. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 425-440). Murcia: Universidad de Murcia.
- Schmidt, A. & Urban, A.C. (2018). Afinal, o que é educação histórica?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.1, n.º 1, 7-31.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405. doi:10.1080/09585176.2015.1129981.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568. doi:10.1080/02607476.2014.956544.



Anexo 1. Plano-síntese alusivo à tendência dominante

PLANO DE AULA		
Aula n.º X	Sumário: A ascensão de António Oliveira Salazar e o Estado Novo.	
Duração: 45 minutos		
Turma: 9.º X	Recursos: PowerPoint; Manual escolar	
Metas Curriculares:		
3. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1928). 2. Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar (1928-1933). 3. Comparar as características do Estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as semelhanças e diferenças. 4. Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo. 		
Questões-chave:		
<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o período da Ditadura Militar? • Quem foi António de Oliveira Salazar? • O que se entende por Estado Novo? • O que faz Salazar quando subiu ao poder? 		
Motivação:		
Visualização de uma imagem de António de Oliveira Salazar (Manual, página x).		
Estratégias de aprendizagem	Objetivos específicos	Conceitos
Escrita do sumário, com recurso à apresentação de PowerPoint.		
Síntese, pelo professor, do assunto abordado na aula anterior: Ditadura Militar.	Conhecer a Ditadura Militar; Localizar a Ditadura Militar, no tempo.	Ditadura Militar
Leitura, por um aluno indicado pelo professor, de um documento (Manual, página x) sobre Salazar.	Reconhecer Salazar como professor universitário de Economia; Identificar o ano de 1928 como aquele em que Salazar ingressa no Governo; Associar o cargo de Ministro das Finanças a Salazar.	Ministro das Finanças
Observação de uma imagem, com recurso ao PowerPoint, sobre o equilíbrio financeiro, e diálogo vertical e horizontal sobre as medidas tomadas por Salazar.	Enumerar as medidas económico-financeiras tomadas por Salazar; Conhecer o equilíbrio financeiro português, após a I República.	Balança comercial
Leitura de um excerto da Constituição de 1933, presente no Manual Escolar (página x).	Enunciar as funções de Salazar como Presidente do Conselho; Definir Estado Novo;	Constituição Estado Novo
O professor recorda, com recurso ao PowerPoint, as principais características de uma ditadura (e do Estado Novo).	Identificar o ano de início do Estado Novo;	Ditadura
Realização, em pares, dos exercícios do manual, página X. Correção dos exercícios, com recurso ao PowerPoint.		
Síntese feita pelo professor e com recurso ao PowerPoint, no qual se incluiu o resumo da aula. Cópia, pelos alunos, para o caderno diário.		
Avaliação:		
Avaliação formativa oral; Assiduidade e Pontualidade; Participação; Resolução dos exercícios propostos		
Referências:		
Mattoso, J. (1998). História de Portugal - Vol. VII - O Estado Novo - Edição Académica. Lisboa: Editorial Estampa.		
Meneses, F.R. (2010). Salazar: Biografia Política. Lisboa: Dom Quixote.		
Ramos, R., Sousa, B.V. & Monteiro, N.G. (2014). História de Portugal. Lisboa: Esfera dos Livros.		
Manual Escolar (9.º ano)		

Todas as planificações fazem referência às orientações curriculares, mesmo que não sejam trabalhadas naquela aula.

As questões-chave integram 6 das 9 planificações e focam, sobretudo, os saberes de (uma) história (que se resume ao passado).

A motivação é essencialmente entendida como algo externo à aprendizagem.

A maioria das estratégias privilegia ações passivas dos estudantes, mas corresponde a um elevado número de objetivos específicos vinculados a uma tarefa em concreto.

Análise insipiente de fontes históricas, preferencialmente disponíveis nos recursos selecionados para a aula (PowerPoint e Manual Escolar).

A avaliação é referida em todas as planificações, mas sem uma efetiva relação com as aprendizagens pretendidas em sala de aula.

Na maioria dos planos de aula (5/9) apontam-se referências bibliográficas que não correspondem a fontes historiográficas mobilizadas em aula (excetuando o Manual Escolar).