

DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

PENSAR COM JOAN PAGÈS BLANCH

COORDENAÇÃO |
ALFREDO DIAS
E MARIA JOÃO HORTAS

ANO | YEAR
2025.

**CI
ED.**

DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Pensar com Joan Pagès Blanch

Coordenação

Alfredo Gomes Dias
Maria João Barroso Hortas

Prefácio

Antoni Santisteban Fernández
Neus González-Monfort

Introdução

Alfredo Gomes Dias
Maria João Barroso Hortas

Tradução e revisão linguística

Alfredo Gomes Dias
Kúster Agüero

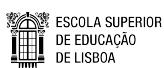
Edição

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

ISBN 978-989-8912-27-5

<https://doi.org/10.34629/ip1/eselx/ebook.016>

2025



ÍNDICE

PREFÁCIO	1
INTRODUÇÃO	4
I. A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ...	8
II. O CURRÍCULO DA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA DCS ...	19
III. COMO AVALIAR O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS?	36
IV. A EDUCAÇÃO POLÍTICA E O ENSINO DA ATUALIDADE NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	48
V. ENSINAR A JUSTIÇA	60
VI. CIDADANIA GLOBAL E ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO	69
VII. ENSINAR HISTÓRIA, EDUCAR A TEMPORALIDADE, FORMAR PARA O FUTURO .	89
VIII. UMA NOVA LEITURA DOS PROGRAMAS DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: OLHANDO O PRESENTE E O FUTURO	121

PREFÁCIO

El maestro

Es muy difícil escribir sobre una persona que fue tu maestro y tu compañero. Joan Pagès fue uno de nuestros profesores en nuestros estudios universitarios. Y fue también el director de nuestra tesis doctoral. Colaboramos en una gran cantidad de proyectos en la Universidad Autónoma de Barcelona. Juntos investigamos y construimos propuestas de aprendizaje y de enseñanza de las ciencias sociales, impartimos conferencias y cursos para el profesorado de manera conjunta. Tuvimos la suerte de aprender a su lado y de disfrutar de su sabiduría. Trabajar con Joan era siempre muy fácil porque era una persona muy apasionada en todo lo que hacía y muy solidaria, y comprensiva ante las dificultades de los demás. Así se convirtió en un ser muy querido por tantas personas en tantos lugares.

Su aportación a la didáctica de las ciencias sociales como campo científico ha sido inmensa. Su producción es muy numerosa y muchas de las temáticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales no se pueden entender sin sus contribuciones. Joan Pagès es un referente fundamental en nuestro campo, lo cual explica los numerosos homenajes que se le ofrecieron en muchos países, además de los realizados en diversas universidades españolas, en Argentina, Chile, Colombia, México, Costa Rica o Brasil. Su relación con América Latina dejó un legado enorme que es recordado por una gran cantidad de investigadores y docentes en todos los países, que se declaran discípulos suyos. Impulsó redes de enseñanza de las ciencias sociales en diversos países y promovió la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Las contribuciones de Joan Pagès a la enseñanza de las ciencias sociales abarcan distintos campos de investigación y de docencia: el aprendizaje del tiempo histórico, la reivindicación de la memoria histórica en la enseñanza, el desarrollo de la conciencia histórica, las personas y grupos invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía democrática, la educación económica, la educación jurídica, la formación del pensamiento social, las cuestiones sociales vivas, entre otros. Una de sus principales preocupaciones fue la formación del profesorado, ya que estaba convencido que, para cambiar la educación, en primer lugar, había que mejorar los estudios para ser maestro o maestra en cualquier etapa educativa.

Joan Pagès siempre creyó que la enseñanza de las ciencias sociales tenía como un objetivo fundamental enseñar a pensar a las personas, con autonomía, de manera crítica, como una herramienta para comprender el mundo y transformarlo. Consideraba, con gran convencimiento, que el aprendizaje de la geografía, la historia o el resto de las ciencias sociales, son imprescindibles para que la ciudadanía comprenda y se enfrente a los problemas de su mundo, y pueda generar cambios sociales.

En una conferencia que impartió Wayne Ross, de la *University of British Columbia*, en unas jornadas en la Universidad Autónoma de Barcelona, afirmó que Joan Pagès es sin duda uno de los académicos más importantes en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en el último medio siglo, que su trabajo ha tenido un profundo efecto en la investigación, en la teoría y la práctica de la enseñanza de la

historia y de las ciencias sociales en todo el mundo¹. Esta opinión es compartida por muchas personas en todo el mundo.

Sus ideas sobre una educación crítica para el estudio de la sociedad se concretan en muchas de sus propuestas didácticas para la educación obligatoria, por ejemplo, sobre la esclavitud, la inmigración, los conflictos bélicos, los campos de concentración nazis, la crisis económica, las luchas por la democracia, entre otros muchos, demuestran su defensa por una educación para la justicia social. Además, siempre defendió la importancia de la práctica educativa como fuente de conocimiento, así como el papel imprescindible de los maestros y maestras en la sociedad. Por este motivo, siempre trabajó colaborando con centros educativos, cooperando con el profesorado en activo, transformando sus investigaciones en propuestas para la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, respetando y apoyando al profesorado de educación primaria o secundaria.

¿Por qué enseñamos ciencias sociales? ¿Cómo podemos ayudar a comprender y abordar los problemas de nuestro mundo? ¿Qué podemos aportar a las personas, a la convivencia y a la paz? ¿Cómo podemos educar para la justicia social? ¿Qué ciudadanía queremos educar? ¿Qué futuro nos imaginamos? Joan Pagès planteaba estas preguntas, no para que tuviéramos siempre una respuesta, sino para ser conscientes de la importancia de cuestionarse lo que somos como personas y como docentes, para asumir la responsabilidad de nuestro trabajo como educadores de estudios sociales, como una tarea siempre inacabada, pero apasionante.

***Antoni Santisteban Fernández
Neus González-Monfort***

¹ Conferencia impartida en la UAB en febrero de 2018: “*The impact of Professor Pagès work as a researcher and educator stretches far beyond UAB. Professor Pagès is one of the world’s leading scholars on teaching history and social sciences. His scholarship has had a profound effect on the theory, research, and practice of teaching history and social sciences worldwide. The creative and collaborative scholarship of Professors Pagès, (...) and members of GREDICS have made UAB one of the single most important sources of research knowledge, and new researchers, in the world.*”

INTRODUÇÃO

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.181>

Em Portugal, o domínio da Didática das Ciências Sociais, História e Geografia tem revelado muitas dificuldades para se afirmar enquanto área fundamental no percurso da formação inicial de professores do ensino básico e secundário. Não obstante as possíveis exceções que possam ser apontadas, importa reconhecer a pouco consistente produção científica que tem existido em Portugal sobre as finalidades, objetivos, estratégias, atividades e processos de avaliação do ensino e aprendizagem da História e da Geografia.

A decisão de editar um pequeno volume com um conjunto de textos de Joan Pagès Blanch tem dois propósitos. O primeiro consiste na intenção de prestar uma pequena homenagem ao grande professor e mestre, que nos deixou, de forma inesperada, em junho de 2020. O segundo é o de divulgar o seu pensamento, abrindo a porta ao estudo da vasta obra que nos legou, editada em Espanha e na América Latina.

Joan Pagès, para além das suas qualidades de professor, dedicou muitas décadas da sua vida à investigação sobre a Didática das Ciências Sociais, História e Geografia, contribuindo decisivamente para a consolidação deste campo científico na área da formação de professores. Mas, para além de professor e investigador, era uma pessoa de causas, sempre atento ao que se passava no mundo, próximo e distante, deixando que isso de refletisse no seu pensamento sobre o que entendia ser o papel das Ciências Sociais e da sua Didática na formação cidadã de cada estudante. A sua disponibilidade e generosidade mantinham-se presentes junto de todos os que tinham o privilégio de com ele conviver.

A tradução destes textos de Joan Pagès visa facilitar a sua leitura em Portugal, principalmente entre os estudantes que frequentam os cursos de formação inicial de professores do ensino básico e secundário, aproximando-os da obra e do pensamento deste autor, tentando apresentar o trabalho que nos deixou, inovador e diversificado, mas sempre no sentido de alargar e aprofundar o âmbito da Didática das Ciências Sociais. Estamos perante um campo científico que, para este autor, está profundamente ligado à prática docente, à sala de aula e à realidade social em que se inserem as escolas, mas sem perder a perspetiva de que existe um mundo, cada vez mais globalizado, que deve ser questionado, criticamente refletido e alvo da nossa ação enquanto agentes sociais, comprometidos com os processos de transformação social. Não obstante as referências ao contexto espanhol, não é difícil reconhecer que as análises que Joan Pagès nos deixou nestes textos são pertinentes quando pensamos no que se passa em Portugal, no que diz respeito à situação da componente da Didática das Ciências Sociais no âmbito da formação inicial de professores.

Por isso, a dimensão social das Ciências Sociais assume particular relevo no pensamento de Joan Pagès, atribuindo a este campo científico a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos criticamente competentes, disponíveis para refletir e agir sobre o mundo em que vivem, no sentido da justiça social e da dignidade humana.

Todos os que com ele conviveram, ouviram Pagès repetir uma frase: *Nós ensinamos Ciências Sociais para que os nossos alunos sejam melhores pessoas!* Era deste modo que sintetizava a ideia central que orientava o seu entendimento sobre as finalidades do ensino da História, da Geografia e das Ciências Sociais, em geral.

Muitos outros textos poderiam ter sido escolhidos. A opção recaiu sobre oito artigos e/ou capítulos de livros, que nos pareceram particularmente pertinentes, principalmente para os estudantes em formação, que procurem aprofundar o conhecimento sobre as Ciências Sociais e a sua Didática, e para demonstrar a diversidade de temas de estudo a que se dedicou.

No primeiro texto, com o título *A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES* (2000), Joan Pagès Blanch oferece-nos uma visão sobre as origens da Didática das Ciências Sociais, estabelecendo uma relação entre a necessidade de aprofundar o conhecimento e a reflexão crítica sobre esta didática específica e as dificuldades que se levantam todos os dias aos docentes na sala de aula.

Esta perspetiva continua a aprofundar-se no segundo artigo – *O CURRÍCULO DA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA DCS* (2000) –, reforçando-se a importância de partir da prática docente e das conceções dos estudantes para melhor definir um currículo de Didática das Ciências Sociais que se ajuste às necessidades que se identificam, a partir das investigações realizadas, sobre esta área da formação inicial de professores.

Direcionando a sua atenção para um tema mais específico do domínio da Didática das Ciências Sociais, Joan Pagès, desta vez em parceria com Antoni Santisteban e Neus González, apresenta-nos o terceiro artigo desta coletânea – *COMO AVALIAR O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS?* (2011) – com o objetivo de analisar os resultados de algumas das investigações realizadas sobre o processo de formação do pensamento histórico dos alunos.

Em *A EDUCAÇÃO POLÍTICA E O ENSINO DA ATUALIDADE NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA* (2015), Joan Pagès ensaia uma reflexão sobre a necessidade de relacionar a formação política dos jovens com o ensino de hoje, para sublinhar a necessidade de reforçar uma formação democrática da juventude, em particular tendo em conta os desafios que se poderão abrir no futuro.

No quinto artigo – *ENSINAR A JUSTIÇA* (2015) –, Joan Pagès e Montserrat Oller reforça, de forma explícita, o papel da Didática das Ciências Sociais na formação cidadã de crianças e jovens, o que exige que se abordem conteúdos diretamente relacionados com o direito, a justiça e as leis, sempre na perspetiva de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, de forma crítica e participativa, consciente dos seus direitos e deveres.

Esta visão abrangente sobre o ensino das Ciências Sociais alarga-se, também, a uma perspetiva de cidadania mais ampla, isto é, uma cidadania que se quer exercida à escala global, sendo este o foco do sexto texto, *CIDADANIA GLOBAL E ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO* (2019).

Com o artigo sob o título *ENSINAR HISTÓRIA, EDUCAR A TEMPORALIDADE, FORMAR PARA O FUTURO* (2019), Joan Pagès propõe-se analisar a importância do ensino e da aprendizagem

da história para a construção do futuro pessoal e social das crianças e jovens das nossas sociedades democráticas, reconhecendo que o principal valor educativo do ensino da história consiste em desenvolver as competências necessárias para se situarem no mundo, compreenderem o que nele acontece e possuírem os instrumentos teórico-conceituais para poderem interpretar e avaliar o que se passa à sua volta, envolvendo-os na construção do seu futuro pessoal e social.

Finalmente, no último texto – *UMA NOVA LEITURA DOS PROGRAMAS DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: OLHANDO O PRESENTE E O FUTURO* (2020) –, este novamente em parceria com Antoni Santisteban, os autores apresentam um balanço-síntese sobre o caminho percorrido na afirmação do campo científico da Didática das Ciências Sociais, nas últimas décadas.

No início de cada um dos textos começamos por indicar a fonte da sua primeira publicação. Tendo em conta que as orientações de cada revista ou livro são diferentes, optámos por uniformizar a forma de apresentar as citações diretas, os títulos e subtítulos, assim como as referências bibliográficas que são incluídas ao longo do texto e no final. Deste modo, quisemos garantir que este livro apresentava uma unidade gráfica mais agradável para o leitor e que em nada prejudica o conteúdo dos artigos/capítulos escritos por Joan Pagès, alguns com a participação de colegas que com ele trabalharam diariamente, ao longo de muitos anos: Antoni Santisteban Fernández e Neus González-Monfort, aos autores do Prefácio desta edição, e ainda Montserrat Oller.

Com esta coletânea estamos longe de esgotar os temas que envolvem o estudo e a investigação em torno da Didática das Ciências Sociais. Ficamos também muito longe de dar um retrato completo do pensamento de Joan Pagès e do seu importante contributo para a construção desta área científica. Só esperamos que as suas palavras, agora traduzidas em português, sejam uma fonte de inspiração para professores e estudantes que se preparam para lecionar História e Geografia, com a preocupação de formar “melhores pessoas” e, deste modo, contribuir para a construção de um mundo mais justo, democrático e solidário.

*Alfredo Gomes Dias
Maria João Barroso Hortas*

I. A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ²

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.182>

² Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

Resumo:

O autor apresenta algumas considerações sobre as origens da Didática das Ciências Sociais, destacando as relações que identifica entre os problemas da prática de ensinar e a criação e institucionalização da DCS como área de conhecimento universitário. Apresentam-se algumas das mudanças que se registaram na conceptualização da DCS, assim como as finalidades do seu currículo na formação de professores.

1. Porquê uma Didática das Ciências Sociais? Qual é o seu objeto de estudo?

Desde as origens da escola pública, uma das principais preocupações dos professores consiste em saber como ensinar os conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Ainda hoje é frequente ouvir os estudantes que se encontram em formação inicial e os professores em serviço perguntar: “é isto, como se ensina?”. Durante muito tempo, a Didática Geral tentou dar resposta a esta questão, a partir da construção de modelos gerais direcionados para os problemas do ensino de todo o tipo de conteúdos. A formação de áreas de conhecimento dirigida a problemas do ensino de conteúdos concretos é muito mais recente. Como todos sabemos, o aparecimento das Didáticas Específicas³ dedicadas à análise e à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos concretos, e à formação de professores, pode situar-se entre a década de 1960 e de 1970, não obstante a existência de antecedentes importantes, tanto no mundo anglo-saxónico como em Espanha, e em países que lhes são próximos. A institucionalização deste campo de conhecimento, e o seu reconhecimento como área do saber universitário ocorreu em Espanha na década de oitenta. Esta institucionalização tem tido, na minha opinião, grande importância na construção de uma Didática das Ciências Sociais e na sua consolidação como um dos pilares da formação de professores.

Por que razão as Didáticas Específicas, entre elas a Didática das Ciências Sociais, surgem tão tardiamente no panorama educativo? Porque até à massificação e progressiva democratização do sistema educativo, os problemas de ensino e aprendizagem dos conteúdos não eram evidentes nem se manifestavam de forma tão crua como acontece a partir deste momento. Com a massificação, e a extensão da duração do ensino obrigatório, começou a falar-se de “insucesso escolar”, isto é, a existência de alunos e alunas que não conseguem aprender nas escolas o que foi considerado como a cultura “básica” de toda a população escolar. A preocupação em torno deste insucesso deu origem a uma abundante literatura e investigação de todo o género, tanto de tipo sociológico sobre as condicionantes sociais e a influência do meio nas aprendizagens, como de tipo psicológico sobre os problemas e os obstáculos da aprendizagem e as estratégias mais adequadas para superá-los. Além disto, gerou um trabalho de base a partir do qual muitos professores refletiram e questionaram as suas próprias práticas de ensino, procurando alternativas para enfrentar as dificuldades dos seus alunos.

Esta preocupação em evitar o fracasso escolar é uma das razões que explica o aparecimento das Didáticas Específicas no nosso país e nos países que nos estão próximos (veja-se, por exemplo, Develay,

³ Neste texto uniformizamos o uso de maiúsculas quando o autor se refere a “Didáticas Específicas”. *Nota dos tradutores.*

1997 ou Porlán, 1998). Em Espanha, a Lei Geral de Educação provocou um relevante impulso em importantes grupos de professores do ensino básico, secundário e superior, que começaram a pensar sobre a sua prática de ensino e a procurar alternativas a práticas consideradas como autoritárias e, em geral, pouco eficazes para a maioria da população escolar, em especial para os dois cursos de ensino médio (BUP⁴ e FP⁵).

Assim, apesar da preocupação pelo ensino de conteúdos escolares remontar às origens do ensino público, só se converte num problema quando ocorreu a sua massificação. E foi para tentar investigar as causas deste problema e encontrar respostas, que surgiram as Didáticas Específicas, constituindo-se como novas vertentes no campo educativo e na formação de professores. Contudo, as Didáticas Específicas não surgem, nem da formação institucional por onde passam os professores, nem da investigação pedagógica e didática que existe no ensino superior. Surgem, sim, da reflexão e análise desenvolvida pelos professores sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, surgem dos problemas da prática. Sem a prévia preocupação pela reflexão e pela análise do que ocorre na sala de aula, quando se ensinam e aprendem conteúdos, as Didáticas não teriam aparecido. Provavelmente, tão pouco teriam aparecido sem a massificação do sistema educativo e o confronto com o “insucesso escolar”. O surgimento de um campo de conhecimentos teórico-práticos, cuja institucionalização se plasmou com a afirmação das Didáticas Específicas na formação de professores e nas instituições de ensino superior, é, pois, uma consequência de um vasto processo cujo protagonismo deve ser atribuído, em primeiro lugar, aos professores de educação básica e secundária que iniciaram a renovação das suas práticas criando novos conhecimentos, partindo da sua reflexão na prática e sobre a prática.

Tal como já tivemos ocasião de apresentar em outras ocasiões (Pagès, 1993 e 1994), a Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento, e a Didática das disciplinas que a formam – Didática da Geografia, da História e da História da Arte, entre outras disciplinas sociais e humanas –, alimenta-se dos conhecimentos que emergem da prática de ensinar conteúdos sociais. Ocupa-se do estudo das relações entre o professor, o aluno e o saber escolar, no contexto de uma sala de aula, de uma escola e num determinado momento histórico, e investiga as suas origens e tradições. Pretende construir conhecimentos teórico-práticos que permitam analisar e compreender o que ocorre quando se ensina e aprende Ciências Sociais, em contextos concretos, e pensar alternativas para o seu ensino. São conhecimentos que emergem da prática e dirigem-se para a prática. Mas, constituem um corpo de conhecimento distinto daqueles que constituem o próprio ensino das Ciências Sociais. São conhecimentos construídos, na prática e da prática, pelos seus protagonistas (os docentes, os estudantes e os saberes) e direcionados para os professores, em formação ou já em serviço, para compreender o que se faz ou o que se deixa por fazer, que racionalidade preside à sua prática, para poder preparar a sua intervenção e tomar decisões na prática, assim como para poder analisar o que ocorreu, ou não, no que respeita à aprendizagem dos alunos, e procurar alternativas

⁴ Bacharelato Unificado Polivalente correspondia ao ensino secundário (dos 14 aos 16 anos de idade: 9.º, 10.º e 11.º do atual Secundário em Portugal), definido pela Lei Geral de Educação de 1970. *Nota dos tradutores.*

⁵ Formação Profissional. *Nota dos tradutores.*

para poder melhorá-la. O conhecimento que emana de todas e de cada uma destas ações constitui a razão de ser da Didática das Ciências Sociais, e a base do seu currículo na formação de professores e o seu desenvolvimento configuram uma nova prática que é, também, objeto de reflexão e investigação: a prática de ensinar o ofício de ensinar Ciências Sociais.

2. A Didática das Ciências Sociais e a formação de professores

Ensinar o ofício de ensinar Ciências Sociais é a principal finalidade da Didática das Ciências Sociais na formação de professores. Como é sabido, este ensino produz-se num determinado contexto institucional e requer a colaboração de outros ensinamentos. Hoje, considera-se que, na investigação sobre o conhecimento dos professores, as Didáticas Específicas, entre elas a Didática das Ciências Sociais, constituem um dos saberes básicos da competência profissional dos professores, juntamente com o conhecimento das matérias a ensinar e os conhecimentos psicopedagógicos e sociológicos mais gerais. As relações entre estes conhecimentos na formação de professores e, mais particularmente, entre os grupos de docentes que se dedicam ao seu ensino, não foram nem são, lamentavelmente, tão fluentes como seria desejável, pois poderiam contribuir para inovar esse ensino e colocar os professores perante os novos desafios das sociedades da comunicação e da informação. E isto é porque ainda há quem duvide do lugar que a Didática das Ciências Sociais deve ocupar na formação de professores: um lugar central, que se coloca entre o conhecimento das matérias a ensinar e os conhecimentos psicopedagógicos e sociológicos mais gerais.

Como afirma Moniot (1993, p. 5), relativamente à Didática da História, “a didática de uma disciplina não é algo que venha depois dela, para além de ela ou ao seu lado, para lhe dar uma espécie de suplemento pedagógico útil (...). Ocupa-se em refletir sobre o ensino. Trata-se de conhecer as operações que ocorrem quando se aprende uma disciplina e, ao serviço desta aprendizagem, procura a melhor maneira de resolver os problemas que surgem quando se ensina: em última análise, trata-se de exercer o ofício de ensinar, com conhecimento de causa”. A Didática das Ciências Sociais, portanto, projeta os conhecimentos que se obtêm a partir da análise da prática para ensinar o ofício de ensinar.

Todavia, qual tem sido o lugar que a Didática das Ciências Sociais tem ocupado, até muito recentemente, na formação de professores? É conhecido que a formação de professores do ensino primário, em Didática das Ciências Sociais, ou das suas disciplinas, esteve submetida, quer aos saberes disciplinares, quer aos psicopedagógicos, enquanto na formação para o ensino secundário era praticamente inexistente. Em ambos os casos, pode-se afirmar que era uma formação incompleta e deficiente.

Para Delgado (1999), numa brilhante investigação sobre a história da formação de professores em Espanha no século XX, os planos de estudos do Magistério de 1967 e 1971 não deram uma resposta satisfatória à formação profissional dos professores do ensino básico para aprender a ensinar Ciências Sociais. No plano de estudo de 1967, pretendeu-se orientar a formação de professores para os aspetos metodológicos e didáticos, e a História e a Geografia passaram a denominar-se Didática de... “mas não foi

essa a orientação que se deu ao seu ensino; apesar de certos temas que pretendiam responder à mudança da tendência – mais profissional – de transmissão dos conteúdos, o ensino da História pouco se orientou para a formação didática, seguindo uma linha culturalista de conhecimento dos conteúdos, em parte devido a fragilidades nos planos de estudos e, em parte, pela débil formação didática dos professores das Escolas Normais” (p. 363).

No Plano de 1971, derivado da Lei Geral da Educação, em vigor até aos inícios dos anos noventa, continuaram por resolver os problemas da formação didática dos professores primários. Por várias razões. Em primeiro lugar, porque o currículo estava pensado para ensinar na Segunda Etapa de EGB⁶ e não na primeira. Em segundo lugar, porque a Didática estava subordinada às restantes disciplinas profissionais. Segundo Delgado (p. 395), na especialidade das Ciências Humanas, “A maior percentagem das horas é ocupada pelo setor das disciplinas pedagógicas que cobre 38% do horário (...). Entre elas, em primeiro lugar aparece a Pedagogia geral e a Psicossociologia da educação e em último, a grande distância, a Didática da Geografia e da História, com uma hora semanal. Quer dizer, aumentou-se a carga horária em relação aos conceitos educativos gerais e reduziu-se a sua aplicação às matérias específicas que constituem posteriormente a base de trabalho dos professores”.

Por seu lado, a situação da formação de professores do secundário para ensinar Ciências Sociais era muito pior. Com a Lei Geral de Educação criou-se a CAP – Curso de Aptidão Pedagógica – para aplicar um verniz profissionalizante aos licenciados que desejam aceder à função pública através de concurso. Nem a Didática das Ciências Sociais, nem as restantes disciplinas em que se divide, conseguiram formar nestes professores uma competência didática que os preparasse para lidar com a complexidade do ensino dos saberes sociais (Esteve, 1997; Garcia & Pagès, 1999).

Todavia, apesar disto, foi entre estes professores que surgiu a preocupação inicial em relação aos problemas do ensino e da aprendizagem das disciplinas sociais e, por consequência, a Didática das Ciências Sociais. Desde os finais dos anos de 1960 e durante os anos de 1970, o setor mais ativo destes professores, agrupados em Movimentos de Renovação Pedagógica e em alguns Institutos de Ciências da Educação, no caso da secundária, começou a questionar as suas práticas e a elaborar alternativas para um ensino das Ciências Sociais, da Geografia e da História diferente. Posteriormente, alguns deles tiveram um papel muito ativo, desde a Administração ou desde o ensino, na Reforma curricular impulsionada pela LOGSE⁷, enquanto outros – talvez em menor número – acederam ao ensino universitário e lutaram para conseguir o reconhecimento da Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento universitário e para dignificar esta formação nos planos de estudos da formação de professores do ensino básico e secundário.

⁶ EGB – Educação Geral Básica, em Espanha: correspondia ao 6.º, 7.º e 8.º anos. *Nota dos tradutores.*

⁷ LOGSE – Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo, publicada em 3 de outubro de 1990. Substituiu a Lei Geral de Educação. *Nota dos tradutores*

A situação atual, com os novos planos de estudos da formação de professores e com o novo curso de pós-graduação de formação de professores de secundário, é institucionalmente melhor que no passado, mas talvez ainda não esteja em consonância com os importantes contributos teórico-práticos que surgiram nos últimos anos.

3. Algumas mudanças relevantes na conceptualização da Didática das Ciências Sociais na formação de professores

Efetivamente, a conceptualização da Didática das Ciências Sociais, e o seu corpo de conhecimentos teórico-práticos, que surgiu nos últimos anos está radicalmente diferente do que se defendia nos anos setenta. A constatação desta mudança pode comprovar-se perfeitamente comparando textos didáticos dos anos sessenta e setenta com os textos mais recentes. Por exemplo, o texto de Sánchez Adell (1977, primeira edição 1969) sobre Didática da História e o texto de Souto (1998) sobre Didática da Geografia.

A conceção de Didática de História, que emana do texto de Sánchez Adell, consiste, fundamentalmente, numa relação dos recursos ou das fontes utilizáveis no seu ensino, com uns capítulos introdutórios dedicados à historiografia. A relação dos seus dezanove capítulos é suficientemente ilustrativa de uma determinada conceção didática, talvez a maioritária, naqueles anos: a história, ciência do passado (I e II); a investigação científica em história; as ciências auxiliares da história; o tempo e a história; o espaço geográfico e a história; o ensino da história na educação básica; métodos para o ensino da história; recursos didáticos do ensino da história; os manuais no ensino da história; as biografias no ensino da história; os meios audiovisuais; o contacto com as fontes escritas e com as publicações; o comentário de textos históricos; a história e os monumentos, a arte e a história; a história através dos nomes; a história na paisagem e a história local.

Como se pode comprovar, o protagonismo desta conceção de didática é assumido pela história e os recursos gerados pela própria história para construir o conhecimento do passado. Sem a pretensão de querer desmerecer a importância que tem para os professores o conhecimento e a utilização das fontes históricas no ensino, parece evidente que, além disso, é necessário que saiba como selecionar e sequenciar os conteúdos que através destas fontes podem ensinar-se, que problemas podem gerar a sua aprendizagem e como se podem superar. Textos com conceções semelhantes eram utilizados, regra geral, nas Escolas Normais para a formação de professores e de professoras (veja-se, por exemplo, Aldana, 1982). Regra geral, os seus autores eram professores de história que, com estes textos, incorporavam no seu ensino, e na formação de professores, alguns conhecimentos metodológicos centrados em como ensinar.

Junto a estes textos havia outros, de uso menos frequente, com uma conceção didática diferente. Sem deixarem de ser livros em que a didática se concebia fundamentalmente como uma metodologia, incluíam reflexões sobre o valor do ensino das ciências sociais, sobre os conteúdos e sobre alguns problemas de aprendizagem. Talvez uma das obras mais paradigmáticas seja a de Leif e Rustin (1957, na sua versão

francesa, 1961 na sua versão castelhana). As duas partes desta obra estavam dedicadas, respetivamente, à História e à Geografia. Ambas se dividiam em dois capítulos, o primeiro de natureza teórica e o segundo, metodológica. No caso da História, os epígrafos do primeiro capítulo – *Um ensino difícil* – eram: *O que é a história?*, *Para que serve a história?*, *A história é acessível às crianças? E, A história deve ser ensinada na escola primária?*. No caso da Geografia – *O significado deste ensino* – reduziam-se a dois e não se colocavam como perguntas: *O objeto da geografia* e *A criança e a geografia*. O segundo capítulo tem, nas duas secções, o mesmo título: *Como ensinar história e Como ensinar geografia*.

A obra de Souto (1998), pelo seu lado, permite ilustrar a evolução produzida na Didática nos últimos anos. Diferente do que aconteceu em obras anteriores, Souto começa o seu trabalho definindo o que se entende por Didática da Geografia. Na sua definição inicial aparecem os conteúdos fundamentais que desenvolve ao longo de quatro partes e dos quinze capítulos em que divide o seu trabalho:

Isto significa definir a didática da geografia como um conjunto de saberes que não se ocupam apenas dos conceitos próprios desta área. Também devemos considerar o contexto social e a comunicação com os alunos. Ensinar bem uma pessoa pressupõe dominar o conteúdo que se vai desenvolver na aula, organizar bem o discurso conceptual e uma proposta adequada de tarefas. Se tudo isto é necessário, não é suficiente. Faz falta conhecer, além disso, como aprendem os nossos alunos, que obstáculos impedem a sua aprendizagem, que barreiras existem entre o nosso desejo de ensinar e os seus interesses em relação às propostas de aprendizagem (p. 12).

Souto dedica a primeira parte da sua obra à *Geografia ensinada nas escolas e institutos*. Nela analisa os planos institucionais no período compreendido entre 1960 e 1990 e a prática do seu ensino. A segunda, estabelece *Os elementos de uma didática da geografia para o século XXI*, elementos que desenvolve em cinco capítulos (*Finalidades e objetivos numa programação de geografia*, *Os conteúdos didáticos e a praxis da geografia como corpo de conhecimentos*, *Metodologia e estratégias de aprendizagem*, *Metodologia e procedimentos para ensinar* e *A avaliação em geografia*). Na terceira parte, destinada à *Sequência de aprendizagem geográfica nas diferentes idades escolares*, apresenta, em primeiro lugar, critérios e orientações para a sequência dos conteúdos que, posteriormente, exemplifica em 3-8 anos, 8-11, 12-16 e 16-18. A quarta parte dedica-se a *Investigar para inovar em didática da geografia. Os desafios do futuro século XXI*. Nela analisa a investigação e a inovação existente na didática da geografia em países próximos, as propostas de inovação e os projetos curriculares existentes em Espanha, e, finalmente, realiza algumas propostas para investigar e inovar a partir das práticas de sala de aula.

As quatro questões deste trabalho constituem um bloco muito sólido e bem entrelaçado nas preocupações que hoje ocupam a Didática. A intencionalidade da Didática, quanto à definição dos conhecimentos destinados aos professores, está bem desenhada nas seguintes palavras do autor:

As rotinas que sobrevivem de épocas anteriores são um grande obstáculo, pois existe desconhecimento e desconfiança sobre os currículos oficiais, continuando a esperar-se que um bom livro resolva a sequência e a metodologia dos conteúdos. Pensamos que é necessário redefinir a figura profissional do docente.

Um profissional que seja capaz de interpretar as normas legais a partir dos fundamentos da disciplina que vai lecionar. Um professor que saiba entender os obstáculos que se levantam entre a mente e os interesses dos alunos e as suas propostas de aprendizagem. Um docente que seja capaz de entender as chaves do mundo em que vivemos para que possa analisar criticamente a informação e lecionar aos seus alunos um conjunto de conteúdos didáticos que sejam úteis para integrar-se na sociedade (Souto, 1998, pp. 78-79).

A obra de Souto pode ser considerada, sem dúvida, como um exemplo do que constitui o ensino da Didática das Ciências Sociais na formação inicial e contínua de professores. Souto incorpora no seu trabalho o contributo de diferentes campos de conhecimento para construir um modelo de análise da prática e da intervenção destinado aos professores.

A conceção de Didática de Souto não é, evidentemente, a única que existe. Coexistem hoje no nosso país [Espanha] distintas conceções de didática das ciências sociais e distintas linhas de pensamento que, embora partilhando os mesmos “objetos”, desenvolvem-nos a partir de diferentes conceções teóricas e epistemológicas. Esta diversidade não é, do nosso ponto de vista, um obstáculo para o crescimento didático. Pelo contrário, como qualquer outra diversidade supõe um enriquecimento. Talvez o obstáculo apareça quando, sob a denominação de Didática das Ciências Sociais, aparecem produtos cujo conteúdo didático não vai para além da sua designação, ou produtos que se apresentam como os únicos detentores da verdade. Ou quando se inventam novos domínios do conhecimento didático distantes do conhecimento escolar e que, na minha conceção, não são outra coisa senão obras ou trabalhos de divulgação do conhecimento científico.

4. O currículo de Didática das Ciências Sociais na formação de professores: para que ensinamos Didática das Ciências Sociais?

No âmbito das Didáticas Específicas, praticamente ninguém duvida hoje da idiosincrasia do conhecimento didático nem da sua natureza integradora de outros saberes que fazem parte do conhecimento profissional dos professores. Nas palavras de Porlán e Rivero (1998, pp. 81-82), num trabalho dedicado à Didática das Ciências,

O conhecimento próprio das Didáticas Específicas é o que Bromme (1988) denomina um conhecimento misto, no sentido em que os conhecimentos psicopedagógicos se integram com os que se relacionam com a matéria que se ensina. Esta união de conhecimentos não supõe, do nosso ponto de vista, e utilizando uma analogia, uma mistura física entre eles, mas uma reação química que permite a aparição de um corpo de conhecimentos diferenciado. As Didáticas específicas utilizam e reinterpretam os conhecimentos científicos e psicopedagógicos para explicar os processos de ensino e aprendizagem de uma matéria escolar determinada e para propor orientações concretas de desenho e desenvolvimento curricular (Porlán & Rivero, 1998, p. 84).

Por esta razão, estes autores consideram que as Didáticas Específicas, aliadas aos saberes metadisciplinares “constituem um primeiro nível de integração epistemológica e de transformação de significados que facilitam a formulação dos conteúdos do conhecimento prático profissional” (Porlán & Rivero, 1998, p. 84).

Os conteúdos deste conhecimento devem constituir a coluna vertebral do currículo da Didática das Ciências Sociais na formação de professores. De um currículo cuja finalidade deve ser preparar os professores para que sejam capazes de exercer a sua profissão – ensinar Ciências Sociais – dispondo dos conhecimentos que os convertam num profissional reflexivo, capazes de tomar decisões no complexo mundo da prática. Num trabalho recente, Rozada (1999, p. 55) assinala que

O importante na formação de um professor é o que aprende para ser responsável por essa reconstrução do saber, porque nela estão implicados todos os fatores que intervêm no ensino. Para ensinar não só é necessário saber, mas também saber como se sabe e porque se sabe deste modo, assim como revelar também a funcionalidade que o professor já deu àqueles saberes e que poderá dar para a formação de indivíduos críticos; é necessário também colocar-se no lugar dos alunos e tentar compreender o seu mundo com o fim de procurar o seu significado e sentido para o conhecimento escolar; e é necessário adquirir a capacidade de “construir” e “desconstruir” esse conhecimento junto dos alunos e em diálogo com eles.

As palavras de Rozada, extraídas de um texto muito sugestivo e provocador, sintetizam aquilo que alguns de nós pretendem fazer para formar os professores em Didática das Ciências Sociais. E ainda quando Rozada não acredita na institucionalização da Didática das Ciências Sociais, ou na sua “pretensão em constituir-se como uma disciplina académica” (p. 48), nem “na existência de uma comunidade de especialistas que se ocupem de produzi-la para que os professores a apliquem” (p. 49), a sua própria obra é uma evidência, demasiado importante (veja-se, por exemplo, Rozada, 1977), desta existência e da necessidade de que algumas pessoas se ocupem de formar professores para que sejam capazes de atuar em consonância com os princípios das palavras anteriores.

Assim se reconheceu a raiz da Lei de Reforma Universitária, com o novo mapa de áreas de conhecimento, em que figuram pela primeira vez na história da universidade espanhola, as Didáticas Específicas com essas áreas de conhecimento. O reconhecimento da existência de um campo de saber cuja finalidade era, por um lado, a análise das práticas de ensino de conteúdos concretos, no nosso caso os que derivam das disciplinas sociais, e, por outro lado, a formação dos professores para ensinar estes conteúdos. Igualmente, reconheceu-se a existência de um grupo de profissionais que se têm dedicado a esta tarefa.

À margem de alguns problemas derivados da articulação do organigrama organizativo universitário, problemas ainda não resolvidos considerando tratar-se de uma área recente, das políticas universitárias e dos interesses corporativos dos departamentos, o certo é que a institucionalização da Didática das Ciências Sociais pressupõe o reconhecimento de um campo de problemas e a legitimação do trabalho realizado na prática pelo setor mais dinâmico dos professores, desde há muitos anos antes da institucionalização.

Após o reconhecimento da Didática das Ciências Sociais como área de conhecimento universitária, os professores do ensino superior que se dedicam a esta área de formação assumiram o desafio de dar coerência à sua ação, procurando alternativas programáticas que orientaram e direcionaram a sua prática. Este tem sido, e ainda é, o sentido que tem o trabalho da Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais⁸ nos seus Simpósios (em abril de 2000 se celebrará o XI, na Universidade de Huelva, dedicado a “Modelos, conteúdos e experiências na formação de professores de Ciências Sociais”). Certamente que não foi possível chegar a um discurso unitário, nem a práticas homogêneas. Mas também não era isso que se pretendia. Todavia, colocou-se em debate todos e cada um dos temas essenciais da formação dos professores em Didática das Ciências Sociais dos professores e avançou-se na constituição de um campo de problemáticas, que têm permitido fixar os conteúdos dos diferentes programas de formação e dar resposta aos problemas das práticas de ensino.

Nas Atas dos diferentes Simpósios abundam os exemplos que ilustram como se aborda hoje a Didática das Ciências Sociais na formação de professores. Todavia, há problemas que se mantêm. A institucionalização da Didática das Ciências Sociais na formação de professores não significa que a sua integração nos planos de estudos da formação de professores do ensino básico esteja resolvida. A atual hegemonia das disciplinas psicopedagógicas e a pouca relação entre as Didáticas Específicas e entre estas e a prática, na formação de educadores e professores dificultam, em nossa opinião, a possibilidade de abordagens mais inovadoras na sua capacitação didática e profissional. A pouca consideração da formação profissional dos futuros professores do ensino secundário, manifestada pelos organismos oficiais e da universidade, relega, como é sabido, a capacitação didática para a CAP⁹ ou para a futura pós-graduação profissionalizante, e evita uma abordagem mais genuína e inovadora, sobre a formação profissional que deveriam receber os futuros professores do ensino secundário.

Em suma, enquanto domínio de conhecimento, a Didáticas das Ciências Sociais cresceu e consolidou-se, tanto no mundo universitário como entre os professores do ensino básico e secundário. Na Universidade existem já programas de doutoramento em Didática das Ciências Sociais, assim como com linhas de investigação específicas que vão aumentando o volume de conhecimentos sobre o que ocorre quando se ensina e aprende Ciências Sociais, e quando se formam os professores para o seu ensino.

No ensino secundário, é cada vez maior o número de professores que investigam sobre a sua prática de ensino e sobre os problemas de aprendizagem dos seus alunos. Também é cada vez maior o número de propostas de inovação construídas a partir do conhecimento emanado da prática e da investigação didática. A situação da Didática das Ciências Sociais é, sem dúvida, qualitativamente diferente do que era há trinta, vinte ou dez anos. Por isso, podemos manter a esperança de que a sua evolução seguirá em

⁸ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). Consultar <http://didactica-ciencias-sociales.org/> *Nota dos tradutores.*

⁹ CAP. Curso de Adaptación Pedagógica: atualmente substituído pelo Máster Universitario de Formación del Profesorado. Em Espanha utiliza-se, por vezes, a designação de “maestro”, no sentido de identificar educadores do pré-escolar e docentes do ensino básico que, em Portugal, são formados nas Escolas Superiores de Educação. *Nota dos tradutores.*

alta, e será cada vez maior a sua influência na formação de professores que, certamente, há de oferecer mais espaço para a aprendizagem social dos cidadãos e das cidadãs, na construção da sua consciência democrática.

Referências bibliográficas

- Aldana, S. (1982). *Didáctica de las Ciencias Humanas. Historia*. Marfil.
- Delgado, C. (1999). *Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*. [Tese de doutoramento]. Universidad de Murcia.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- García, T., & Pagès, J. (1999). La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 2, 53-69.
- Leif, J., & Rustin, G. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Kapelusz.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Nathan.
- Pagès, J. (1993). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 175-185.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Díada.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal.
- Rozada, J. M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *con-Ciencia Social*, 3, 42-69.
- Sanchez Adell, J. (1977). *Didáctica de la historia*. Anubar Ediciones.

II. O CURRÍCULO DA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA DCS¹⁰

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.183>

¹⁰ Pagès, J. (2000). El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. In Joan Pagès, Gabriel Travé & Jesús Estepa (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-58). Universidad de Huelva.

O currículo de Didática das Ciências Sociais

Para selecionar os conteúdos de um currículo de Didática das Ciências Sociais devemos partir necessariamente da prática de ensino desses conteúdos nas salas de educação infantil e primária, e nas escolas de secundário e bacharelato. Importa conhecer e investigar as práticas de ensino das Ciências Sociais, da Geografia, da História e da História de Arte; analisar os problemas desse ensino e das aprendizagens que lhes estão associadas, e investigar e analisar as suas causas; analisar o currículo, as suas características e a sua racionalidade, e, em particular, as finalidades e valores que pretende transmitir; analisar e apreciar as propostas e os materiais curriculares utilizados pelos professores; analisar a influência dos contextos e a tradição das práticas de ensino, etc. ... As investigações que se têm vindo a realizar sobre as práticas de ensino, assim como a análise do currículo e das propostas e materiais curriculares, oferecem-nos informações relevantes para a construção do currículo da Didática das Ciências Sociais. Do mesmo modo, também deve ser considerado o contributo das investigações centradas nos professores, em especial, no seu pensamento e nas suas crenças, e dos debates, propostas e investigações sobre as competências e os conhecimentos dos professores. Sem dúvida que as fontes do currículo de Didática das Ciências Sociais são ricas e diversificadas, abrangendo os conhecimentos referidos anteriormente e outros que emanam diretamente da prática de ensino, como, por exemplo, os que resultam da epistemologia das diferentes Ciências Sociais e, ainda, da própria Ciência, e ainda os procedentes da Psicologia da Educação e da Sociologia, para referir alguns exemplos.

A complexidade da tarefa é, conseqüentemente, enorme, como o é, igualmente, o seu desenvolvimento na prática, o qual, por sua vez, mobiliza também conhecimentos sobre os conteúdos, e os métodos e as estratégias de ensino. Todavia, os conhecimentos que advêm da prática de ensino da Didática das Ciências Sociais, e, por outro lado, os que resultam dos currículos da formação de professores, só raramente são considerados no desenho do seu currículo. Assim, podemos afirmar que no nosso país, e na maioria dos países que nos são próximos, talvez com a exceção dos Estados Unidos da América, o conhecimento do desenho e do desenvolvimento do currículo de Didática das Ciências Sociais na prática formativa do ensino superior e nos contextos escolares, onde os futuros educadores e professores realizam as suas práticas, é ainda pouco conhecido e não tem merecido, até há poucos anos, o interesse da investigação em didática.

Motivado pelo desconhecimento sobre o que ocorre quando se ensina e se aprende Didática das Ciências Sociais, há algum tempo abordei esta área da investigação sob duas perspetivas. Em primeiro lugar, para justificar as bases teóricas do meu projeto docente, procurei saber que conhecimento existia e que se tinha investigado sobre o ensino e a aprendizagem na formação de professores para ensinar Ciências Sociais e confirmei alguns dos contributos mais relevantes neste campo (Pagès, 1997). Com Garcia (Garcia & Pagès, 1999), também procurei as investigações sobre a formação de professores do ensino secundário. Em segundo lugar, em consequência do estudo feito, propus-me, por um lado, investigar as minhas próprias práticas (Pagès, 1996) e, por outro lado, promover uma linha de investigação no programa de doutoramento em Didática das Ciências Sociais da Universidade Autónoma de Barcelona. Neste

sentido, incentivei um grupo de colegas da minha Universidade a investigar sobre a área da formação inicial de professores em Didática das Ciências Sociais e ofereci-lhes o meu apoio e a minha orientação.

Neste Simpósio apresentam-se alguns dos primeiros resultados desta linha de investigação (consultar as comunicações de Bravo, Llobet, Riera e Santisteban). A minha comunicação pretende contextualizar, teórica e metodologicamente, estes trabalhos através da apresentação de alguns resultados de novas investigações ou estudos centrados nos estudantes, futuros professores, e na sua formação para ensinar Ciências Sociais. A finalidade de todas as investigações analisadas, e das que aquele grupo apresenta, é a de criar conhecimento para melhorar o currículo e o ensino da Didática das Ciências Sociais na formação inicial de professores (Pagès, 1999)¹¹ e, conseqüentemente, o ensino das Ciências Sociais.

Conhecimentos e perspectivas dos estudantes da formação de professores de Ciências Sociais no início dos seus estudos profissionais¹²

É cada vez maior o número de investigações sobre a formação inicial de professores de Ciências Sociais, direcionadas ao estudo dos conhecimentos e das perspectivas dos estudantes. Poucos põem em dúvida que os estudantes iniciam os seus estudos profissionais com muitos conhecimentos e ideias sobre a profissão e sobre o ensino das Ciências Sociais. De um modo geral, considera-se que estes conhecimentos e estas ideias são amplas, variadas e heterogêneas. Também se considera que decorrem das suas experiências enquanto alunos, particularmente, a partir da imagem que retêm do percurso que se encontram a fazer no curso de formação inicial que frequentam, assim como nas fases educativas anteriores, incluindo a universitária. São ainda influenciados pelos meios de comunicação social, família, amigos e outras experiências educativas em que participaram. Estes conhecimentos de que são portadores, podem estar em conformidade com o saber científico ou profissional – que é pouco frequente –, podem estar incompletas e serem parciais, errôneas ou estereotipadas.

Assim, concordamos que os estudantes da formação inicial de professores têm as suas ideias acerca da profissão e que estas tiveram origem nas suas experiências escolares anteriores. É o que Slekar (1998) denomina de “Apprenticeship of Observation”, aprendizagem que se inicia no momento em que o estudante entra na escola e que continua ao longo dos seus estudos. Durante esta longa etapa, os estudantes criam os seus modelos de ensino e formam o seu pensamento como futuros professores.

¹¹ Este estudo não pretende ser exaustivo. O seu objetivo é oferecer um panorama sobre o que se está investigando neste campo e as repercussões que este conhecimento pode ter para a Didática das Ciências Sociais. O meu trabalho complementa-se com os contributos de Bravo, Llobet, Riera e Santisteban. *Nota do autor.*

¹² Entendo por conhecimentos e perspectivas aqueles elementos do pensamento dos estudantes que se relacionam com o ensino das Ciências Sociais. Na literatura que existe atualmente aparecem, para além destes conceitos, os conceitos de representações prévias, esquemas de conhecimento, concepções ou ideias prévias, pontos de vista, crenças, pensamento dos estudantes, teorias implícitas, etc... Importa recordar que uma das primeiras investigadoras neste campo, a professora Adler (veja-se Adler, 1984 e Goodman & Adler, 1985), utilizou o conceito de perspectiva. Na minha opinião, o conceito de perspectiva caracteriza melhor os objetivos destas investigações,

O problema que se discute em muitas investigações relaciona-se com o impacto que pode ter a formação inicial de professores nestas ideias, neste pensamento, no conhecimento dos estudantes em formação para serem professores sobre o ensino das Ciências Sociais. Para alguns investigadores, o impacto da formação inicial é pouco considerável devido ao facto destas ideias dos estudantes serem muito resistentes à mudança. Contudo, recentemente, considera-se que aquele impacto pode ser maior se estas ideias forem o ponto de partida da sua formação e um referente que se mantém ao longo do seu processo formativo. Regra geral, a investigação considera que estas ideias refletem uma imagem muito clássica do ensino das Ciências Sociais, uma imagem do que convencionámos chamar de “ensino tradicional”, transmissivo. Por isso, não é de estranhar que muitos investigadores se interroguem se é possível aos estudantes da formação inicial adotarem as perspetivas atuais sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais, se não analisarem rigorosamente os seus pontos de vista prévios sobre o saber, o ensino e a aprendizagem (Sl-ekar, 1998). Para alguns autores, o resultado da formação inicial dependerá basicamente da compreensão que os estudantes tenham do seu próprio sistema de crenças, da sua racionalidade e das suas limitações teórico-práticas. Mas também dependerá das experiências que tenham oportunidade de realizar, tanto nos anos letivos de formação em Didática das Ciências Sociais, como nas práticas de ensino supervisionado que realizem nas escolas.

Para a maior parte dos investigadores, o mais importante não é questionar estes conhecimentos e ideias, mas atuar sobre eles e reconhecer se mudaram e em que sentido mudaram. Alguns investigadores apresentam-nos como desafios que se colocam aos professores de Didática das Ciências Sociais, outros sugerem maneiras de utilizá-los, outros examinam as mudanças que ocorreram em conseqüências de determinadas estratégias de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da sua formação.

Que imagem apresentam as investigações analisadas sobre o ensino das Ciências Sociais, ou de disciplinas que as incluem?

Há um amplo consenso no reconhecimento de que as experiências escolares dos estudantes na formação inicial de professores se encontram muito distantes das atuais conceções sobre o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais. Regra geral, são experiências pouco valorizadas pelos estudantes. A maior parte das investigações destaca que a imagem do saber social, geográfico ou histórico, de muitos estudantes a frequentar cursos de formação inicial de professores obedece a uma conceção positivista. O ensino encontra-se centrado no professor e a aprendizagem apela ao uso da memória.

Owens (1997), por exemplo, investigou as ideias de um total de 562 estudantes, distribuídos por sete universidades da Florida. Estes estudantes foram divididos em dois grupos, conforme tivessem

na medida em que, genericamente, o que pretendem não é apenas indagar sobre o que conhecem os estudantes da formação inicial, mas também como o aprenderam, qual a sua origem e racionalidade, e ainda, fundamentalmente, como é que estes conhecimentos podem projetar-se na sua formação como professores e, em conseqüência, como podem ser contemplados nesta formação. *Nota do autor.*

(50,2%), ou não, frequentado as unidades curriculares de Didática das Ciências Sociais. Aplicou um questionário, e analisou e apresentou os resultados sob a forma de desafios para a formação no âmbito da Didática das Ciências Sociais. Estes desafios são obstáculos que os professores de Didática das Ciências Sociais devem ter presentes nos seus cursos de formação de modo a que os estudantes os possam superar. Em sua opinião, o primeiro desafio refere-se às experiências passadas. Um grande número de estudantes classifica-as como negativas, deixando aos professores de Didática o desafio de mudar aquela percepção negativa e convencê-los de que as Ciências Sociais são uma área de conhecimento importante e vital para a formação dos cidadãos. O segundo desafio, na sequência do primeiro, é a falta de interesse dos estudantes da formação inicial pelo ensino das Ciências Sociais. Deste modo, o objetivo que importa superar é convencê-los de que o ensino das Ciências Sociais pode ser uma experiência prazerosa, significativa e relevante para os professores do ensino primário e para os seus alunos. O terceiro desafio diz respeito à natureza e às características do conhecimento social que possuem os estudantes, em especial as que se referem à raça, classe e género. Segundo este autor, muitas daquelas crenças podem considerar-se conservadoras, as quais dificultam uma abordagem multicultural do ensino das Ciências Sociais. Finalmente, os dois últimos desafios relacionam-se com a seleção dos conteúdos das unidades curriculares de Didática das Ciências Sociais e as práticas que os estudantes realizam nas escolas. Quanto ao primeiro caso, Owens considera, por um lado, que os professores de Didática das Ciências Sociais não podem ignorar os conhecimentos e as atitudes prévias dos estudantes; por outro lado, que devem aproveitar a predisposição dos estudantes para aceitar o que lhes é ensinado nas unidades curriculares de Didática, em especial se o fizerem sob a forma de problemas sobre os quais devem refletir. No que concerne às práticas, este autor aconselha a implementar estratégias de modo a que os estudantes tirem o máximo proveito delas. Owens também acredita que quando as práticas e a formação académica se articulam de forma coincidente, os desafios são mais facilmente superados.

Sem dúvida que o ensino ministrado aos estudantes influencia a sua conceção sobre as disciplinas sociais e a natureza do seu saber, a seleção dos conteúdos, e os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem. Realizaram-se algumas investigações direcionadas para a descoberta destas conceções. Por exemplo, os trabalhos de Leat (1996) e de Nga-Yee (1998) sobre a imagem que os estudantes dos cursos de professores de história e geografia têm sobre estas disciplinas e o seu ensino.

Leat analisa alguns dos construtos mais importantes nas imagens dos estudantes para professores de geografia e demonstra a sua influência no desenvolvimento profissional. Leat considera ser fundamental analisar estas imagens a fim de estabelecer estratégias que provoquem mudanças conceptuais. Através da aplicação de um questionário a todos os estudantes que aspiravam a ser professores (cerca de 200), reconheceram-se as origens destas imagens e a sua influência nas conceções que têm sobre o ofício do professor. Foram solicitadas informações sobre alguns professores concretos que, na sua opinião, podiam considerar-se como bons professores, pediu-se que se descrevessem a si próprios como professores de uma turma (o que ensinariam, como ensinariam, o que fariam os alunos, etc. ...) e, finalmente, solicitava-se aos estudantes que caracterizassem o trabalho do professor. As informações recolhidas sugerem que as

imagens dos estudantes são monolíticas, que as utilizam de um modo indiscriminado e que os seus estilos de ensino são parecidos aos que observaram ao longo da sua escolarização. Depois de entrevistar em profundidade dois estudantes, Leat conclui, assinalando (a) que algumas imagens são mais apropriadas para a ação do que outras; (b) que é necessário considerar estas imagens na formação inicial de professores; e (c) que é provável que estas imagens mudem com dificuldade devido ao pouco impacto que tem a formação inicial.

Não é da mesma opinião Nga-Yee, que investigou as perceções dos estudantes para professores de geografia, do primeiro e do último ano do Hong Kong Institute of Education. Através da aplicação de um questionário, investigou as perceções daqueles estudantes sobre os objetivos da educação e os métodos de ensino da geografia, a natureza da geografia e o seu ensino, os fatores que influenciam o uso de métodos de ensino nas aulas de geografia, etc. ... Os resultados indicam que o papel da formação inicial não é tão reduzido como têm assinalado outros investigadores. Na sua opinião, no processo de aprendizagem para ensinar geografia, os estudantes sofrem muitas influências, desde os cursos na universidade até às práticas, que lhes permitem repensar as suas conceções prévias e reconsiderar o papel que deverão assumir como futuros professores.

Não temos dúvidas de que a mudança das conceções e dos conhecimentos prévios dos estudantes é mais fácil de alcançar quando, em vez de ignorar essas conceções, partimos delas para atuarmos no sentido de as modificar. Isto é assinalado por Pendry (1998) em relação à formação de professores de história. Para esta autora, é grande a diversidade que existe entre os estudantes que querem ser professores de história, se tivermos em conta as suas experiências anteriores. No seu trabalho, a título de exemplo, apresenta três casos de estudantes com perspetivas diferentes sobre

- a) a natureza e o valor da história e do seu ensino;
- b) a aprendizagem da história e o papel do professor; na sua opinião os estudantes têm ideias muito claras sobre quem é e quem não é um professor eficaz;
- c) a educação em geral e a sua contribuição enquanto professores;
- d) o que necessitam aprender para que as suas ideias se concretizem, e o que lhes falta aprender sobre isso.

Por isso, considera que estas perspetivas devem ser consideradas na formação inicial de professores, pois, ao atuar como filtros ou lentes, determinam as suas aprendizagens. Para além disso, permitem compreender o que o estudante faz ou deixa de fazer e aprender ao longo da sua formação. Na opinião desta autora, nem são ideias inúteis, nem devem ser ignoradas ou tomadas como descabidas. É sabido que são ideias que oferecem muita resistência à mudança e que, provavelmente, as não conseguem modificar durante a sua formação inicial de professores de Ciências Sociais, tendo em conta a diferença que se verifica entre o longo período da sua gestação e a brevidade em que ocorre a formação. Assim, para Pendry, o

mais adequado é investigá-las através de debates com os estudantes, analisando os seus comentários sobre outros professores, e utilizá-las através do que considera ser um “delicado equilíbrio entre legitimação e discussão” (p. 24). Uma vez conhecidas, importa ajudar os estudantes a explorar os seus fundamentos e a sua racionalidade, trabalhando com elas, mais do que contra elas, ora comprovando o seu interesse para a prática educativa ora aceitando a existência de diferentes pontos de vista ou de interpretação sobre vários aspetos, como as finalidades do ensino da história, as estratégias de ensino mais adequadas, etc..

Os conhecimentos e perspectivas dos estudantes sobre o ensino das Ciências Sociais mudam durante a formação de professores?

Podem, desde logo, mudar se forem objeto de análise e reflexão por parte dos próprios estudantes. Podem, também, mudar quando as experiências de aprendizagem na Didática das Ciências Sociais se basearem nas concepções mais atuais do saber social e do ensino e aprendizagem. E quando, nas práticas docentes, forem experimentados modelos alternativos de ensino coerentes com as novas ideias desenvolvidas no ensino superior. Na opinião de Agell (1998), existem evidências suficientes que demonstram a possibilidade de introduzir mudanças e reestruturar as crenças dos futuros professores, no decurso da sua interação com os conteúdos e métodos das unidades curriculares de Didáticas e das suas experiências práticas na sala de aula.

Na sua investigação sobre a “aprendizagem de observação” dos estudantes, na formação inicial, Slekar (1998) afirma que a história aprendida pelos estudantes afeta as suas crenças sobre o seu ensino e a aprendizagem, e a sua compreensão sobre a maneira de ensinar. Parte dos problemas do ensino da história e relaciona-os com a concepção epistemológica que se tem do saber histórico e das suas repercussões no ensino, e interroga-se sobre as implicações que pode ter, nos estudantes da formação inicial de professores, a concepção de história adquirida ao longo da sua escolaridade. Exemplifica com o debate historiográfico entre a objetividade do saber histórico ou a natureza interpretativa desse mesmo saber. Quando os professores transmitem uma concepção do saber histórico como um saber objetivo, aprendido através da leitura e da memorização mecânica – hipótese mais do que provável – pergunta-se: a) como é que esta concepção determina as crenças dos estudantes da formação inicial e o seu posicionamento no ensino da história? b) como é que os estudantes podem assumir novas concepções de um ensino da história mais interpretativo e mais vinculado com uma aprendizagem de natureza construtivista, quando a sua formação e as suas crenças foram construídas num outro modelo? e c) como podem os futuros professores ser orientados, na didática, de modo a neles provocar um conflito cognitivo e uma mudança conceptual?

Existem várias investigações que pretendem dar resposta a estas questões. Algumas centram-se, especificamente, nas aprendizagens de conteúdos e de competências, dos estudantes, que se consideram como requisitos ou condições prévias para o ensino nas aulas de primária e secundária, as quais, em geral, se baseiam nos contributos de cada uma das ciências. Outras, pelo contrário, estabelecem uma estreita relação entre a teoria e a prática. Entre as primeiras, destacam-se as que se centram na concepção de história

e no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Também existem algumas que analisam o desenvolvimento da reflexão crítica enquanto condição básica para o exercício da docência.

Yeager e Davis Jr. (1994, 1995), Yeager e Wilson (1997), Kay e Davis Jr. (1998) e Seixas (1998), por exemplo, investigam sobre o conhecimento histórico dos estudantes, em especial, sobre o seu pensamento histórico, e sobre a maneira de o utilizar nas suas aulas. O seu objetivo é averiguar como é que os estudantes aprendem a ensinar história nas unidades curriculares de Didática.

O ponto de partida destas investigações baseia-se em diferentes trabalhos e investigações sobre a aprendizagem da história por parte das crianças. Estas investigações demonstram que os alunos da primária estão capacitados para entender problemas históricos e a natureza interpretativa da história. O problema do ensino da história não está, pois, em quem aprende, mas em quem ensina, no que ensina e como ensina. Por isso, considera-se necessário conhecer o conhecimento do professor, ou do estudante que deseja ser professor, sobre a história e o pensamento histórico, para, desde a formação inicial, ensiná-los a intervir na prática de acordo com estas novas ideias. Em definitivo, trata-se de saber como mudam as suas ideias e aprendem a ensinar história.

Yeager e Davis Jr. (1994) descobriram que o pensamento histórico dos estudantes de formação inicial é muito semelhante entre os que pretendem ser professores do ensino primário ou do ensino secundário, apesar destes últimos terem uma formação mais ampla no campo da história. E comprovaram que as unidades curriculares de Didática podem ter um papel muito valioso para desenvolver as epistemologias das disciplinas que os futuros professores devem dominar no ensino. Os estudantes que participaram nestes estudos afirmam que as unidades de Didática lhes ofereceram uma perspetiva diferente sobre o ensino da história. Num trabalho posterior (Yeager & Davis Jr., 1995), investigaram a compreensão dos estudantes sobre o modo como os historiadores constroem a história e como analisam as evidências recolhidas durante o processo de investigação histórica. Os investigadores são da opinião de que, se as unidades de Didática não partirem destes conhecimentos, incidindo neles, pode-se reforçar a tendência dos futuros professores continuarem a ensinar uma história objetiva e factual.

Posteriormente, Yeager e Wilson (1997) analisaram o modo como as unidades de Didática podem facilitar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de professores do ensino secundário. E, conseqüentemente, para prepará-los para ensinar os alunos a pensar historicamente. O seu estudo baseia-se nas observações e entrevistas realizadas a 30 estudantes que frequentavam o curso de formação de professores de Ciências Sociais do ensino secundário, no âmbito de uma unidade curricular de Didática implementada numa universidade, na qual se promove o cruzamento entre a componente de formação que se realiza dentro da universidade e a componente das práticas implementadas nas escolas pelos estudantes. Na sua opinião, a unidade de Didática foi a chave para que os estudantes dessem mais atenção à necessidade de formar o pensamento histórico dos seus alunos. Porém, concluem o seu trabalho afirmando que fazem falta mais investigações sobre o modo como os estudantes pensam historicamente e como abordam os conteúdos e os recursos da história.

Pelo seu lado, Seixas (1998) investiga as dificuldades que os estudantes experimentam, nas aulas de história, para desenhar exercícios baseados na utilização de fontes primárias de maneira crítica e construtiva. No seu trabalho, analisa simultaneamente o pensamento dos estudantes sobre os recursos da história e as suas concepções sobre o pensamento dos seus alunos sobre esses mesmos recursos.

Nesta mesma linha de investigação também encontramos Fehn e Koeppen (1998), e Haeussler e Davis Jr. (1998). A investigação dos primeiros centra-se numa unidade curricular de Didática das Ciências Sociais para estudantes a frequentar a formação inicial de professores para o ensino secundário e a influência que esta teve na sua formação enquanto professores. Concretamente, através de entrevistas e produções escritas, estudam a forma como um grupo de 11 estudantes, futuros professores de Ciências Sociais, aprende a ensinar história, utilizando fontes primárias para interpretar o passado, e utilizam estes conhecimentos nas aulas no ciclo secundário. Na sua opinião, a compreensão dos estudantes sobre o modo como os historiadores constroem o conhecimento histórico e a aprendizagem de uma didática coerente com esse processo, pode contribuir para que eles desenhem e experimentem a implementação de práticas alternativas. Os onze estudantes utilizaram nas suas aulas fontes primárias diversas, e quatro deles solicitaram aos seus alunos a escrita de textos históricos baseados nas fontes consultadas ou que criticassem textos históricos de outros colegas. Estes dois investigadores concluíram que as unidades curriculares da Didática têm uma importante incidência nos estudantes, quando estes interpretam e agem nas situações concretas de ensino. Porém, questionam se esta influência perdura quando os estudantes ficam sob a tutela dos professores cooperantes e se perdurará no futuro. Haeussler e Davis Jr., por outro lado, investigaram como o pensamento crítico dos estudantes, a frequentar a formação inicial de professores de Ciências Sociais, se reflete nos seus textos históricos, isto é, produzidos no domínio do saber histórico.

Outra preocupação destes investigadores consistiu em conhecer o impacto das unidades curriculares de Didática das Ciências Sociais no desenvolvimento das concepções éticas e morais do trabalho dos professores e na reflexão sobre as condições sociais de ensino dos estudantes em formação. Dinkelman (1999) investigou a influência da unidade curricular de Didática no desenvolvimento de professores críticos reflexivos, capazes de promover uma educação cívica democrática. No seu trabalho, um estudo de caso centrado em três estudantes, futuros professores de Ciências Sociais do ensino secundário, no âmbito de uma unidade de Ciências Sociais por ele lecionada, descreve a evolução destes estudantes ao longo do semestre. Estuda a sua evolução, caso a caso, dando atenção às suas ideias iniciais sobre o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais, analisando o modo como estas foram mudando. Fez entrevistas pessoais aos estudantes e analisou as produções escritas de cada um deles. Concluiu que a sua investigação revelava que os três estudantes tinham desenvolvido a sua reflexão crítica ao longo do semestre e que estavam capacitados para pensar sobre o seu trabalho de forma crítica. Todavia, não alteraram os seus pontos de vista sobre a cidadania democrática crítica, nem desenvolveram uma compreensão racional do seu trabalho, enquanto professores de Ciências Sociais.

Apesar dos resultados desta investigação, parece que quando incidimos sobre os conhecimentos,

as ideias, as crenças dos estudantes em formação, registam mudanças positivas, isto é, ocorre uma mudança conceptual. Isto é o que consta na maioria das investigações consultadas. Outra coisa é saber se esta mudança conceptual é acompanhada por uma mudança nos comportamentos dos estudantes, enquanto futuros professores do ensino primário ou secundário. Parece também ser mais fácil que estas mudanças ocorram quando existe coerência entre a teoria e a prática, algo que, aparentemente, nem sempre acontece.

Por vezes, esta coerência decorre da aquisição de métodos de ensino proporcionados institucionalmente. É o caso da investigação de Puk (1996) sobre a resolução de problemas. Puk elaborou um programa de formação centrado neste método, direcionado para estudantes em formação de professores do ensino primário de Ciências Sociais, numa província em que este método é uma das principais componentes da sua filosofia educativa. Através das suas observações comprovou que os estudantes da formação inicial podem aprender estratégias deste tipo num curto espaço de tempo e aplicá-las nas aulas com êxito.

Como é que as práticas influenciam a formação dos futuros professores de Ciências Sociais?

Existem várias investigações que procuram conhecer a influência da formação prática nos futuros professores de Ciências Sociais. Nos casos que apresento, relaciona-se esta componente com a formação teórica recebida nas instituições formadoras de ensino superior, procurando a coerência entre as duas práticas ou entre as ideias que as sustentam.

Um exemplo dos resultados desta coerência é apresentado no trabalho de McFadyen e Szymanski (1997). Estas autoras analisam as perceções de um grupo de 41 estudantes durante a sua formação inicial de professores de estudos sociais do ensino primário, e as mudanças produzidas depois das aulas de uma unidade curricular de Didática. Utilizando um método etnográfico, analisam a maneira como os estudantes examinam as mudanças das suas perceções sobre como ensinar Ciências Sociais e a sua confiança e capacidade para planificar e lecionar no ensino primário, em aulas que foram observadas, examinadas e debatidas pelas investigadoras. Na sua opinião, as respostas a estes estudantes em formação, indicam que, no início da unidade curricular de Didática, os estudantes estavam conscientes das suas experiências anteriores, qualificando-as como aborrecidas (*boring*) e baseadas em métodos tradicionais (aulas expositivas, manuais, explicações orais, etc...). A observação e interpretação dos resultados das aulas de Didática e das práticas em sala de aula permite-lhes afirmar que a disciplina de Didática provocou em certos estudantes importantes mudanças conceptuais que identificam perante uma nova e distinta maneira de entender o ensino das Ciências Sociais. Assinalam como aspetos determinantes desta mudança o enfoque construtivista desenvolvido na didática e a prática reflexiva. Afirmam que a mudança não é fácil, mas quando é lançado o desafio aos estudantes, nas unidades curriculares de didática, para analisarem as suas conceções, oferecendo-lhes experiências alternativas, pedimos que pensem sobre os problemas do ensino das Ciências Sociais, que discutam explicações alternativas, que as experimentem, etc., isto é, que desenvolvam uma prática reflexiva, é possível que se estabeleçam as bases para uma mudança das práticas de ensino das Ciências Sociais.

Contudo, como já foi salientado, a mudança conceptual dos estudantes, no domínio das Ciências Sociais, parece ser mais fácil de alcançar do que a mudança das práticas. A influência das unidades curriculares de Didática e das práticas na mudança das perspectivas dos estudantes também foi investigada por Wilson e Readance (1993) e por Wilson, Konopak e Readance (1994). No primeiro trabalho, Wilson e Readance (1993) investigaram as perspectivas de quatro estudantes da formação inicial de professores de Ciências Sociais do ensino primário e a sua evolução no decorrer das unidades curriculares de Didática e das práticas. O seu estudo baseou-se num questionário inicial – um Inventário de Conceitos sobre Ciências Sociais (CSSI) – e em entrevistas e observações na sala de aula. Nas suas conclusões, destacam a mudança das suas concepções sobre o ensino das Ciências Sociais, as quais foram melhorando durante o curso e continuaram a melhorar no decorrer das práticas.

Num trabalho posterior, Wilson, Konopak e Readance (1994) analisaram as crenças e as práticas dos estudantes da formação inicial de professores do ensino secundário, comparando as suas concepções antes e durante as práticas e analisando em profundidade as decisões e as práticas de um dos estudantes. Com a sua investigação pretendiam compreender como podiam evoluir as perspectivas dos estudantes. Passaram um questionário – a CSSI – a 11 estudantes no início da unidade curricular de Didática e no final das práticas, para determinar as suas concepções sobre o ensino das Ciências Sociais e analisar a sua evolução, e estudaram em profundidade um dos estudantes, na sua prática, utilizando materiais e instrumentos diversificados. No seu trabalho, expõem as características e a racionalidade da unidade curricular de Didática das Ciências Sociais (um semestre) e o tipo de trabalho que os estudantes realizam nas práticas, no semestre seguinte. Os resultados do seu trabalho indicam que as mudanças das concepções dos 11 estudantes foram positivas, mas que as práticas do estudante analisado nem sempre foram coerentes com as suas concepções. Estas concepções eram coerentes com as que se planificaram nas aulas de Didática das Ciências Sociais (utilização de métodos e materiais alternativos ao manual escolar, interação social, etc.), mas à medida que as práticas iam avançando, o estudante utilizava cada vez mais o manual e menos os materiais alternativos. As razões esgrimidas pelo estudante para justificar a mudança eram que os métodos alternativos exigiam demasiado tempo, que não podiam cobrir todo o programa e que a professora de turma preferia que se utilizasse mais o manual. As mudanças na conduta do estudante começaram a produzir-se quando aumentou a influência da professora cooperante, passando a ser maior da do supervisor da universidade.

Um dos problemas dos resultados da formação inicial de professores em Didática das Ciências Sociais relaciona-se com a última situação descrita pelos autores: as relações teoria e prática, a influência dos professores e das professoras cooperantes nas práticas dos estudantes, e as diferenças entre as suas concepções sobre o ensino das Ciências Sociais e as concessões dos professores de Didática. A influência dos professores cooperantes sobre os estudantes, na prática de ensino, pode ser muito grande e pode contribuir para reforçar as suas teorias prévias ou para modificá-las. Em geral, a primeira coisa que os estudantes em formação descobrem, quando iniciam as suas práticas no ensino primário e secundário, é a falta de coerência entre a formação na universidade e a prática. Para muitos estudantes, a prática é uma fonte de

conhecimento didático muito importante e, muitas vezes, é mais valorizada do que aquilo que se ensina na universidade. Contudo, a influência dos professores cooperantes, do clima de escola, pode ter repercussões negativas nas concepções, atitudes e comportamentos que os estudantes em formação tinham começado a adquirir na sequência da sua passagem pelas unidades curriculares da Didática. A prática pode voltar a dar visibilidade às suas ideias, conhecimentos e perspectivas iniciais e recuar nas mudanças que já tinham começado a realizar.

As relações entre a Universidade e as escolas onde decorrem as práticas foram estudadas por McFadyen e Beth (1998). A sua investigação, de desenho etnográfico, não está centrada diretamente nas práticas dos estudantes em formação para professores de Ciências Sociais, mas num programa de colaboração escolas-universidades para o Desenvolvimento Profissional das Escolas (PDS). O objetivo era estudar a experiência vivida por nove professores de Ciências Sociais de duas escolas de ensino primário e as suas perceções em relação a ela. Dentro deste marco, investigaram os pontos fortes e os pontos fracos desta colaboração, que se referiam às práticas dos estudantes. A maioria dos professores entrevistados foram ou são professores cooperantes nas práticas. Assinalam que ter estudantes a estagiar nas suas aulas implicou mais trabalho, mas valorizaram positivamente a sua presença porque levaram “ideias refrescantes” e eram pessoas ansiosas tanto por aprender como por ensinar. Todavia, alguns não consideraram tão positiva a presença dos professores universitários nas suas aulas e, quase todos, consideram, depois de reconhecer a experiência como positiva, que os principais obstáculos para uma boa colaboração entre as escolas e as universidades são a falta de tempo e a atitude de ambas as partes.

Sem dúvida que são necessárias mais investigações sobre a natureza das relações universidade-escolas, pois a colaboração de jardins de infância e de escolas do ensino primário e secundário é fundamental para a formação inicial de educadores e professores. Mas também pode ser fundamental para os educadores e professores dessas salas, os quais podem beneficiar, tanto da presença dos estudantes de professores como das investigações, ideias e propostas que se concebem nas universidades. E, sem dúvida, também o é para os professores de Didática das universidades que precisam de saber o que ocorre nas práticas e como o devem utilizar nos seus programas de formação. Neste sentido, investigar os contributos dos professores cooperantes para a formação inicial de professores e as aprendizagens que realizam nas aulas deveria traduzir-se em projetos que relacionassem mais estreitamente a formação inicial e a formação contínua de professores.

Para além destas investigações, existem outros trabalhos sobre a aprendizagem prática dos estudantes que frequentam a formação de professores de Ciências Sociais. Assim, por exemplo, Wade (1995) deu ênfase ao desenvolvimento dos estudantes da formação inicial em Ciências Sociais enquanto cidadãos ativos através do que designa por “Community Service Learning”. Este serviço consiste em construir propostas de trabalho úteis para a escola e para a comunidade, vinculadas à Didática das Ciências Sociais e às práticas de ensino das Ciências Sociais como, por exemplo, recolher histórias orais de cidadãos mais idosos para o currículo de história nas escolas. A experiência realizou-se com o envolvimento de 41

estudantes em formação no domínio das Ciências Sociais. Estes estudantes, não só realizavam o serviço, como também deviam refletir sobre ele. Os resultados da experiência foram avaliados positivamente, considerando que facilitaram a mudança das concepções dos estudantes, os quais observaram e experimentaram outras maneiras de ensinar Ciências Sociais.

Outras investigações

Concluirei esta revisão apresentando outras linhas de investigação. A primeira relaciona-se com os conhecimentos concretos dos estudantes na formação inicial de professores no domínio das Ciências Sociais. A segunda com os programas de formação de professores de Ciências Sociais, entre os quais se aborda a Didática das Ciências Sociais.

A investigação de Osunde, Tlou e Brown (1996) não se refere à imagem da profissão de ensinar que têm os estudantes, mas aos seus conhecimentos concretos e às repercussões que estes têm quando se ensinam os alunos do ensino primário e secundário. Concretamente, analisam o conhecimento que têm 100 estudantes da formação de professores primários das Ciências Sociais sobre África. Partem do princípio que o conhecimento escolar que têm os meninos norte-americanos sobre África está centrado em aspetos exóticos e repleto de concepções erróneas e estereotipadas. E atribuem esta situação à falta de preparação dos professores. Para confirmar as suas hipóteses, investigaram, através de um questionário, as imagens de África dos estudantes da formação de professores de Ciências Sociais. Nas suas conclusões afirmam que a imagem de África destes estudantes, como na maioria dos cidadãos norte-americanos, é a imagem da África de Tarzan, que a televisão disseminou de forma recorrente nas mentes norte-americanas. E afirmam que os estudantes necessitam de receber informação adequada se querem ensinar corretamente sobre África aos alunos do ensino primário.

Provavelmente, a presença de concepções erróneas e estereotipadas é um dos principais problemas do ensino das Ciências Sociais nas escolas. O que, provavelmente, se relaciona, tanto com os conhecimentos adquiridos pelos estudantes através dos poderosos meios de informação, como a televisão, como com o ensino que receberam. Têm razão estes investigadores quando reclamam sobre a necessidade de preparar melhor os futuros professores para ensinar conteúdos sobre África. Contudo, dada a quantidade de conhecimentos que podem ser objeto do ensino das Ciências Sociais, uma preparação adequada para todos eles e de cada um deles é inviável. Talvez a solução esteja numa formação epistemológica, baseada em ideias concretas, que os habilite a reconhecer o que sabem e o que não sabem, e que os oriente sobre o que devem fazer para aprender o que devem ensinar, se o querem fazer bem. Esta linha de investigação é aplicável a muitos conteúdos concretos e, a partir da Didática, é importante tê-la presente, pois temos de convencer os estudantes sobre a necessidade de continuarem a aprender ao longo da sua vida profissional, de atualizar periodicamente os seus conhecimentos e de não ensinarem nada sem tê-lo aprendido previamente.

A segunda linha de investigação afasta-se das que até agora foram apresentadas. Todavia, é de

enorme relevância para compreender e explicar o papel da Didática na formação dos professores. Trata-se de investigar os contextos institucionais onde esta formação tem lugar e do modo como a influencia e determina. Shiveley (1996) desenvolveu um estudo de caso qualitativo de três programas de formação de professores das Ciências Sociais de três universidades diferentes. Observou a vida das universidades, entrevistou professores, alunos e administradores, e analisou documentos de todo o tipo. Sem ignorar a grande influência que os fatores externos de tipo político, económico, cultural, etc., têm na formação de professores, privilegiou o contexto institucional porque é nele onde as relações de poder se concretizam e dão lugar a programas de um ou outro tipo. O conjunto das categorias analisadas (estudantes, professores, relações com outros profissionais, rigor no trabalho, investigação, etc...) permitiu apresentar um retrato muito preciso do modo como cada universidade concretiza a formação de professores de Ciências Sociais. Entre as diferenças mais evidentes, destaca o tamanho das instituições (quanto maior é a universidade mais são as potencialidades dos programas de formação dos futuros professores de Ciências Sociais) e o grau de coerência e a estrutura dos programas em função das finalidades que cada universidade define para a formação de professores de Ciências Sociais. Na minha opinião, o valor desta investigação reside precisamente na necessidade de identificar os planos de formação de professores das Ciências Sociais, e no lugar que neles ocupa a Didática das Ciências Sociais, num contexto em que a correlação de forças se materializa de um modo concreto e permite explicar e compreender porque é que a formação de professores de Ciências Sociais ainda continua a ser como é.

Considerações finais

A finalidade desta revisão, como foi assinalado no início, é fazer ressaltar a importância da investigação na formação de professores em Didática das Ciências Sociais. As investigações analisadas, e outras já revistas anteriormente, facilitaram-nos o acesso a conhecimentos importantes para poder iniciar uma linha de investigação própria, tanto em relação com os problemas a investigar, como com a metodologia a utilizar. Como se poderá comprovar, os trabalhos de Bravo, Llobet, Riera e Santisteban, apresentados neste simpósio, desenvolvem temas semelhantes aos que foram aqui apresentados e com metodologias similares, mas a partir da situação atual que se vive em relação à Didática das Ciências Sociais nas universidades espanholas.

O objetivo último destas investigações e da linha de trabalho que estamos desenvolvendo no programa de Doutoramento em Didática das Ciências Sociais da Universidade Autònoma de Barcelona não consiste somente em melhorar o nosso currículo de Didática das Ciências Sociais e as nossas práticas de ensino, mas também em formar professores e professoras capazes de ensinar Ciências Sociais que permitam aos cidadãos e às cidadãs construir um futuro mais justo, mais solidário e tolerante. Em última análise, investigar a nossa prática, conhecer a sua racionalidade, só é, na minha opinião, um meio, um instrumento, para intervir na melhoria das práticas de ensino das Ciências Sociais e na formação democrática dos jovens cidadãos e cidadãs.

Referências bibliográficas

- Adler, S. (1984). A field study of selected student teacher perspectives toward social studies. *Theory & Research in Social Education*, 12(1), 13-30.
- Angell, A. (1998). Learning to teach social studies: a case study of belief restructuring. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 509-529.
- Dinkelman, T. (1999). Critical reflection in a social studies methods. *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 329-357.
- Fehn, B., & Koeppen, K. (1998). Intensive document-based instructions in a social studies methods course and student teachers' attitudes and practice in subsequent field experiences. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 461-484.
- Garcia, T., & Pagès, J. (1999). La formación em Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 53-69.
- Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: a study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 12(2), 1-10.
- Haeussler, C., & Davis, O. (1998). Historical constructions: how social studies student teacher's historical thinking is reflected in their writing oh history. *Theory & Research in Social Education*, 6(2), 173-197.
- Hughes, A., Sears, A., & Clark, G. (1998). Adapting Problem-Based Learning to Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 531-548.
- Kay Gillaspie, M. & Davis, O. (1998). Historical constructions: how elementary student teacher's historical thinking is reflected in their writing oh history. *The International Journal of Social Education*, 12(2), 35-45.
- Leat, D. (1996). Geography student teachers and their images of teaching. *International Research in Geographical and Environment Education*, 5(1), 63-68.
- McFadyen, L., & Beth, M. (1998). Professional partnerships in social education: a challenging labyrinth for educators. *JSSR*, 22(2), 3-10.
- Moron, J. (1998). A research study designed to improve the preparation of social studies teachers. *Education*, 117(2), 241-251.
- Nga-Yee Cheng, I. (1998). Perceptions of Hong Kong geography student teachers about geography teaching. *Geographical Education*, 11, 42-49.
- Osunde, E., Tlou, J., & Brown, N. (1996). Persisting and common stereotypes in U. S. students' knowledge of Africa: a study preservice social studies teachers. *The Social Studies*, 87(3), 119-124.

- Owens, W. (1997). The challenges of teaching social studies methods to preservice elementary teachers. *The Social Studies*, 88(3), 113-120.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿como aprovecharlas? *Investigación em la Escuela*, 28, 103-114.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. In Antoni Santisteban Fernández (Coor.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). AUPDCS.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J., & Davison, J. (1998). *History teachers in the making professional learning*. Open University Press.
- Puk, T. (1996). Instructing preservice student teachers how to use a process of inquiry to teach elementary social studies. *JSSR*, 20(2), 39-44.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 310-341.
- Shiveley, J. (1996). Institutional context in teacher education: a multisite comparative case study of three social studies teacher preparation programs. *JSSR*, 20(2), 53-59.
- Slekar, T. (1998). Epistemological Entanglements: preservice elementary school teachers' 'apprenticeship of observation' and the teaching of history. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 485-507.
- Wade, R. (1995). Developing active citizens: community service learning in social studies teacher education. *The Social Studies*, 86(3), 122-128.
- Wilson, E., Konopak, B., & Readance J. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: examining conceptions and practices. *Theory & Research in Social Education*, 22(3), 364-379.
- Wilson, E., & Readance J. (1993). Preservice elementary teachers' perspectives and practice of social studies: the influence of methods instruction and the cooperating teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 222-231.
- Yeager, E., & Davis, O. (1994). Understanding the 'Knowing How' of history: elementary student teachers' thinking about historical texts. *JSSR*, 18(2), 2-9.
- Yeager, E., & Davis, O. (1995). Between campus and classroom: secondary student teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 1-8.

Yeager, E., & Wilson, E. (1997). Teaching historical thinking in the social studies methods course: a case study. *The Social Studies*, 88(3), 121-126.

III. COMO AVALIAR O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS? ¹³

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.184>

¹³ González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? In Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche & Antoni Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación em el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. I, pp. 221-231). AUPDCS

Este trabalho apresenta alguns resultados de uma investigação sobre o processo de formação do pensamento histórico dos alunos. Trata-se de avaliar este processo a partir de uma conceção de avaliação enquanto instrumento para recolher informação sobre a construção de competências históricas. Por este motivo, o trabalho com os alunos começou com a planificação de um problema a resolver, relacionado com o exílio da Guerra Civil: Porque se foram embora? (Santisteban, González & Pagès, 2010). Este trabalho desenvolveu-se em três fases.

Na primeira fase, os alunos tinham de interpretar fontes históricas primárias que explicavam as causas do exílio, para construir uma primeira resposta à questão. Na segunda, apresentaram-se três interpretações de historiadores com visões diversas, pelo que os alunos deviam rever a sua resposta inicial e reelaborá-la. E por último, o tema era construir uma narração histórica final sobre as causas do exílio, com a elaboração de um vídeo, incluindo imagens, canções, etc. Esta tarefa permitiu usar uma linguagem diferente da habitual e mais próxima dos seus interesses, favorecendo narrativas mais complexas e matizadas.

Esta investigação sobre a avaliação da formação do pensamento histórico dos alunos realizou-se a partir dos princípios da teoria *fundamentada: grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

Breve descrição do projeto

Os antecedentes

Este foi o terceiro projeto sobre a formação do pensamento histórico desenvolvido pelo grupo GREDICS¹⁴, desde 2005. Foi possível a sua concretização graças aos apoios à inovação e investigação educativas (ARIE) da agência AGAUR da *Generalitat de Catalunya*.

O objetivo

O nosso principal objetivo nas investigações realizadas nos últimos anos consistiu em estabelecer critérios que favorecessem o desenvolvimento do pensamento histórico e das competências históricas através da conceção e experimentação de materiais didáticos centrados na explicação causal e na compreensão do passado. Entendemos, aliás, que a formação do pensamento histórico inclui a aprendizagem de capacidades para a empatia e a narração histórica. Também acreditamos que o desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da consciência histórica.

A compreensão do passado requer a aprendizagem dos mecanismos de interpretação histórica. Pressupõe saber que a história que se ensina e se aprende não é o passado, mas uma construção, uma interpretação do que sucedeu. Neste sentido, é uma aprendizagem chave já que permite preparar os jov-

¹⁴ Grupo de investigação reconhecido pela *Generalitat de Catalunya*. 2009SGR468. *Nota dos autores*.

ens para saberem diferenciar entre os factos e a sua interpretação. Por isso, pensamos que o pensamento histórico é um aspeto imprescindível da educação para uma cidadania democrática. Nos nossos projetos, temos trabalhado com diferentes aspetos do pensamento histórico. Neste caso, temos posto ênfase na “interpretação histórica”, mas tendo sempre em conta as relações que esta tem com a causalidade, a empatia e a narração. Por outro lado, temos constatado a necessidade do uso de linguagens diversas para melhorar as aprendizagens da história. Nesta investigação, temos analisado e valorizado as vantagens de usar outras linguagens narrativas, como a linguagem audiovisual, para construir relatos e narrativas históricas sobre o exílio dos republicanos espanhóis.

A amostra

A fase empírica da investigação desenvolveu-se em quatro centros educativos de Educação Secundária¹⁵ localizados nos arredores da cidade de Barcelona (dois centros concertados¹⁶ e dois públicos). Participaram 300 alunos, desde o 2.º de ESO [13-14 anos] até ao 2.º de Bacharelato¹⁷

A equipa de investigação

A equipa de investigação deste projeto foi formado por treze professores¹⁸: sete de Educação Secundária e seis da UAB [Universidade Autónoma de Barcelona]. Tal permitiu estabelecer fortes vínculos entre a teoria e a prática, assim como utilizar instrumentos de recolha de informação próprios das investigações etnográficas e da investigação-ação, já que os professores eram também investigadores e, para além disso, alguns investigadores colocavam-se como observadores participantes. Tanto uns como os outros participaram em todo o processo: desde a definição dos objetivos de investigação até à experimentação nas aulas, passando pela conceção de todos e cada um dos materiais didáticos utilizados (neste caso, vídeo, questionário, atividades de ensino-aprendizagem, seleção de fontes...). No percurso da investigação que o GRADICS tem vindo a desenvolver faz alguns anos, este projeto partilha os princípios da teoria crítica, por um lado, e da investigação qualitativa centrada no estudo de casos, por outro.

Formação do pensamento histórico: bases teóricas

A finalidade mais importante do ensino da história é a de formar o pensamento histórico dos alunos, enquanto parte essencial da sua formação cidadã, para poder interpretar o mundo atual e para melhor gerir o futuro (Pagès, 2009). Neste sentido, temos definido, em outros trabalhos, o que é o pensamento

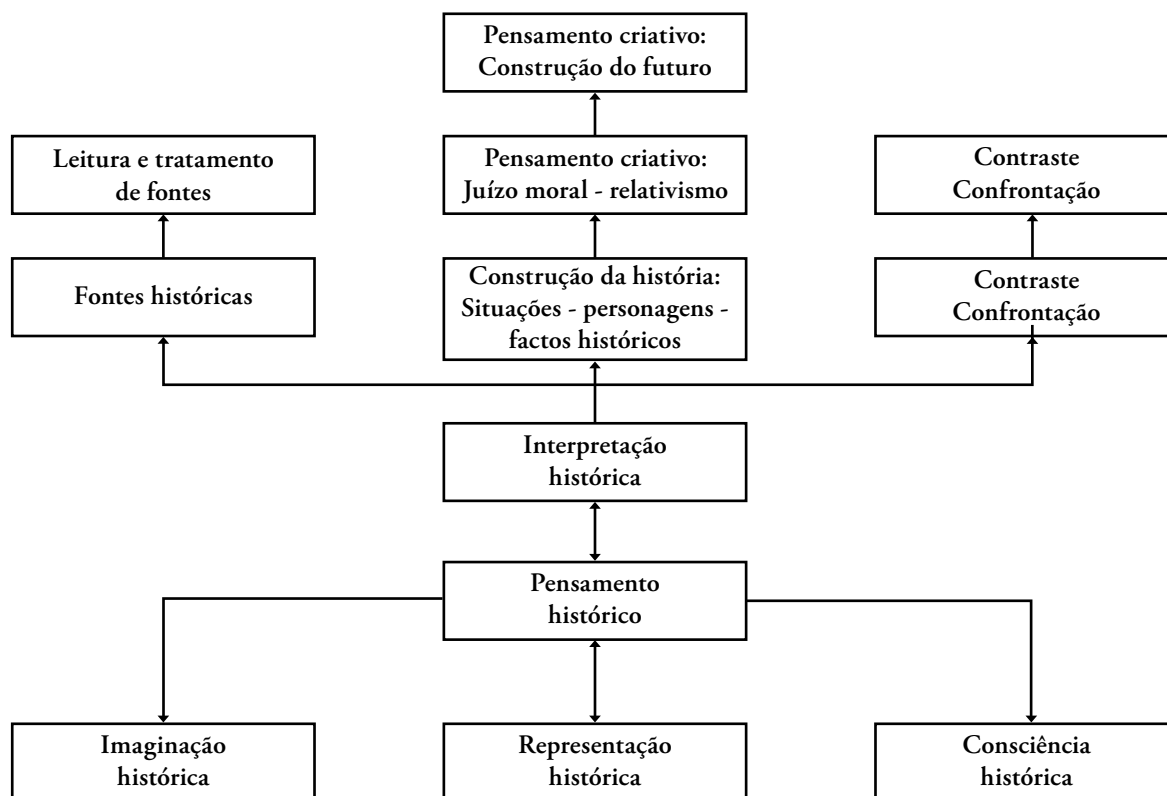
¹⁵ Escolas secundárias. *Nota dos tradutores.*

¹⁶ Escolas privadas com financiamento público. *Nota dos tradutores.*

¹⁷ *Bachillerato*, corresponde à educação secundária pós obrigatória (16-18 anos). *Nota dos tradutores.*

¹⁸ Joan Berlanga, Agnès Boixader, Teresa Casas, Vicent Espi, Marina Fernández, Neus González, Gustavo González, Jesús Granados, Cecília Llobet, Joan Llusà, Jordi Mayol, Joan Pagès e Antoni Santisteban. *Nota dos autores.*

histórico a partir da didática da história e das ciências sociais (Santisteban González & Pagès, 2010): que competências se relacionam com o pensamento histórico? que temos de avaliar na sala de aula?



Pensar historicamente requer, em primeiro lugar, desenvolver uma consciência da temporalidade, uma consciência histórica, que relacione passado com presente e que se dirija ao futuro. Em segundo lugar, são necessárias capacidades para desenvolver a imaginação histórica e a empatia histórica. Em terceiro lugar, as capacidades para a representação histórica, desde a narração até à explicação causal. E, em último lugar, a interpretação das fontes históricas e do conhecimento do processo de construção do conhecimento histórico. Neste trabalho vamos dar especial atenção ao conceito de interpretação a partir das fontes históricas.

A interpretação histórica

A interpretação das fontes histórica primárias têm um grande valor educativo (Santisteban & Pagès, 2006; Pagès & Santisteban, 2008) já que permite:

- superar a estrutura organizativa dos manuais;
- conhecer a história próxima em relação a outras histórias;
- apresentar o conhecimento histórico como um conhecimento discutível;

- introduzir aspetos da vida quotidiana das pessoas;
- aumentar a motivação dos alunos e aproximá-los, de maneira mais efetiva, dos conteúdos da disciplina;
- questionar o próprio conceito de interpretação da história confrontando as fontes com o manual;
- contemplar o que aconteceu numa espécie de “estado natural” e colocar os alunos em contacto direto, sem intermediários, com o passado;
- aumentar o protagonismo e a autonomia do aluno;
- introduzir situações educativas diferentes das habituais (trabalho fora da sala de aula em arquivos ou museus, observações diretas ou trabalho de campo, entrevistas...);
- adquirir, progressivamente, competências históricas.

O uso das fontes não tem sentido se não forem decodificadas e interpretadas para construir uma determinada visão do passado. As fontes não são autónomas, requerendo a intervenção do historiador para lhes outorgar um significado (Jenkins, 2009). Portanto, a interpretação implica um complexo processo de trabalho. Neste sentido, Mattozzi (2009) considera que nas primeiras experiências da escola italiana nos anos setenta e oitenta do século XX, os professores pensavam que só o facto de trabalhar com fontes, ou dar a conhecer diversos documentos históricos aos alunos, proporcionava uma aprendizagem significativa da história, mas na realidade o que se alcançava era um conhecimento superficial de alguns aspetos do passado. As fontes históricas têm uma estrutura informativa que vai desde a simples descrição até a inferências cada vez mais complexas e à comparação com outras fontes. Nas fontes existem informações explícitas e implícitas – ou silêncios –, que requerem uma análise detalhada do contexto.

As fontes históricas têm um valor epistemológico, didático e formativo, são relevantes para o conhecimento histórico, favorecem a aprendizagem de competências e a autonomia. “La gestione del flusso di informazione, che attraversa la nostra società, richiede competenze che soprattutto le discipline storiche possono dare. Proprio mediante i metodi di analisi delle fonti la storia può fornire gli strumenti metodologici necessari i a [sic] formare soggetti consapevoli, critici e autonomi” (Rosso, 2006, p. 112). Este autor considera que, a partir desta perspetiva, o trabalho com fontes e a sua interpretação histórica favorecem a formação de uma cidadania democrática crítica.

O nosso modelo de formação das capacidades para a interpretação histórica necessita de três tipos de recursos: (a) a leitura e tratamento de documentos ou evidências históricas; (b) a confrontação de fontes históricas com interpretações diferentes ou opostas; e (c) a compreensão do processo de construção da história. O trabalho direto com fontes históricas favorece a aprendizagem da interpretação histórica, assim como a inclusão da experiência histórica (Ankersmit, 2004). Neste sentido, o trabalho com fontes deve

partir de uma pergunta ou de um problema histórico e, ao mesmo tempo, o processo de resolução deve desenhar-se a partir de métodos interativos e cooperativos (Santisteban, 2009; González & Santisteban, 2011).

Desenvolvimento da investigação

O projeto de investigação desenvolveu-se em três fases:

1. A inovação começou com uma introdução ao contexto histórico. Este iniciou-se com a apresentação de um vídeo elaborado e narrado por uma jovem do quarto curso da ESO19. Uma vez contextualizado o problema, os alunos tiveram de interpretar várias fontes históricas primárias, como fotografias, textos biográficos, documentos oficiais, diários, etc., para elaborar um texto que desse resposta à pergunta “Porque se foram embora?”. As fontes estavam classificadas em blocos, reunidas em pequenas pastas, que foram entregues a cada um dos grupos da turma. Cada bloco correspondia a uma das causas que havia provocado o exílio depois da guerra (esta informação não foi disponibilizada aos alunos). Cada grupo devia analisar as fontes – valorizando a informação nelas incluída –, interpretar o seu conteúdo e dar uma resposta inicial à pergunta. Assim, dispusemos da primeira narração ou representação histórica dos alunos sobre o problema apresentado.

2. Na segunda fase, apresentaram-se aos alunos diferentes interpretações sobre o exílio, realizadas por historiadores com visões distintas sobre as causas e as consequências da fuga em massa. A partir destas interpretações historiográficas, os alunos avaliaram e reviram os textos que elaboraram como resposta à pergunta inicial.

3. Por último, na terceira fase, os alunos construíram uma narração histórica sobre o exílio, na forma de um vídeo elaborado com documentação diversa facilitada num CD-ROM (fotografias, documentos, ilustrações, vídeos, canções, etc.). Também lhes foi sugerido que procurassem informação na Internet ou em outros meios de comunicação. Este vídeo permitiu utilizar uma narração histórica diferente e provavelmente mais próxima dos interesses dos alunos, mas também mais complexa.

Avaliação da formação do pensamento histórico

Todo o processo de avaliação da formação do pensamento histórico dos alunos realizou-se a partir dos princípios da *Teoria fundamentada*, *Grounded Theory*. Esta teoria descrita de início por Glaser e Strauss (1967) e desenvolvida posteriormente por estes e outros autores, parte da base que o método de investigação qualitativa deve usar um conjunto de procedimentos sistemáticos para desenvolver indutivamente uma teoria fundamentada sobre o fenómeno a investigar (Strauss & Corbin, 1990). Como assinala Barca (2007, p. 37), um método como este permite “a compreensão das ideias dos sujeitos acerca da História

¹⁹ ESO – Educação Secundária Obrigatória, com quatro anos. O “quarto curso” corresponde ao 4.º ano (15-16 anos).

como explicação, evidência, objetividade, narrativa”.

Esta teoria fundamentada tem sido utilizada em diversas investigações relacionadas com a compreensão que têm os alunos da narrativa histórica e, em concreto, das suas ideias sobre as razões que explicam a existência de diferentes narrativas sobre uma mesma realidade (Gago, 2007 e 2009). Para Gago, esta metodologia centra-se numa “descrição rigorosa da realidade em estudo e na construção de teoria. Deste modo, a descrição implica seleção e interpretação, reduzindo-se e ordenando-se os dados” (Gago, 2007, p. 70). Esta investigadora utilizou esta teoria fundamentada na análise das ideias de um grupo de alunos portugueses sobre o conceito de narrativa, sobre o papel do historiador e sobre o passado.

Este projeto serviu-nos para a análise da prática e a observação da construção das aprendizagens históricas, e para fazer emergir uma teoria explicativa sobre como se forma o pensamento histórico nos alunos.

Avaliação dos resultados obtidos

Algumas observações gerais

Depois da análise do processo seguido no desenho dos materiais, das observações de aulas e da avaliação das planificações diárias dos professores que levaram a cabo a experimentação, destacamos os seguintes aspetos:

- Os alunos são capazes de interpretar fontes primárias. Não é nenhuma novidade, mas constatámo-lo uma vez mais. Interpretam-nas e obtêm informação a partir delas, mas faz falta prepará-los para as usar corretamente e poder aprofundar a sua utilização e interpretação. Alguns grupos de alunos consideraram que a atividade consistia no clássico “comentário de texto”, mais do que numa análise de fontes, pois “procuravam” a resposta correta e/ou literal nas fontes escritas. Considera-se que, possivelmente, poder-se-ia reduzir o número de fontes ou disponibilizar mais tempo para a atividade, para facilitar a análise e a recolha de informações.
- Os alunos classificam as fontes secundárias por temas e não por conteúdo ideológico. No processo de análise, procuram mais as diferenças do que a diversidade nas abordagens. Considera-se necessário contextualizar explicitamente as fontes e a intencionalidade dos autores.
- Os professores consideram que trabalhar em grupo para a construção de um produto final, como foi o caso do vídeo, ajuda a desenvolver capacidades essenciais do pensamento histórico, sendo uma tarefa que necessita de mais tempo disponível. O tempo reservado para a atividade – duas horas – foi insuficiente e exigiu, aos grupos, um trabalho adicional fora do horário escolar. Há que dizer que, maioritariamente, os alunos estavam mais motivados, pelo que fazer um esforço suplementar não constituiu um problema.

- A organização horária dos centros educativos é um inconveniente importante no desenvolvimento deste tipo de projetos, já que as sessões de 50-60 minutos são demasiado curtas para desenvolver atividades cooperativas ou de discussão e análise.
- A falta de rotina na realização deste tipo de atividades, baseadas na resolução de problemas, na indagação e na cooperação, resultou num problema. A maioria dos alunos espera por ter atividades no formato de “comentário de texto” clássico. Por este motivo, inicialmente, os alunos entendiam que deviam de ir à procura de uma resposta literal num dos textos que receberam. Mas esses textos eram fontes históricas que deviam interpretar-se e em nenhum caso podiam ser trabalhados sem ter em conta o contexto, a origem ou a sua intencionalidade. Em geral, os alunos estão acostumados a um tipo de atividades algorítmicas, e muito pouco rotinados a realizar tarefas heurísticas, que requerem outro tipo de capacidades, embora se reconheça que o trabalho do historiador ou a construção da história ou das representações históricas requerem, sempre, um desenvolvimento mais heurístico do que algorítmico.
- O trabalho de pesquisa nas fontes históricas, assim como o trabalho a partir de metodologias para a interação e a cooperação entre iguais, facilitou aprendizagens de competências históricas mais difíceis de alcançar com outros métodos.
- A utilização de um instrumento de representação histórica em forma de narração audiovisual – destinado à apresentação em público, ao contraste e ao debate de opiniões entre os grupos – favoreceu a formação de competências históricas, isto é, foi uma metodologia muito eficaz, na medida em que motivou os alunos e os resultados alcançados são muito gratificantes.

Evolução das representações históricas dos alunos. Análise e avaliação da construção do pensamento histórico

As conclusões que aqui se apresentam são produto da análise comparativa entre o primeiro texto que os alunos elaboraram (a partir da análise das fontes primárias) e a última narração que fizeram (a que constituiu de guião para o vídeo final). Podemos constatar, no trabalho apresentado por todos os grupos de alunos (desde o 2.º ESO ao 2.º Bacharelato), uma evolução muito positiva entre a primeira narração histórica e a segunda, já que a segunda tem mais elementos, mais informações e é conceptualmente mais complexa. Observamos melhorias nos seguintes domínios:

- Na *tipologia dos textos*: o primeiro é mais a resposta a uma pergunta do que a solução a um problema. Por exemplo, no primeiro texto alguns alunos responderam como se se tratasse de um comentário de texto, e procuraram respostas nas fontes. Em contrapartida, o segundo é uma narração histórica com uma lógica que incorpora matizes, detalhes e explicações causais. Enquanto no primeiro só há uma leitura das fontes, no segundo podem observar-se indicadores próprios da interpretação histórica: construção da história (presença de cenários,

personagens, factos históricos), pensamento crítico (juízos morais), pensamento criativo (construção do futuro).

- No *uso de conceitos e na contextualização*: o primeiro texto repete alguns conceitos gerais como o medo de ir para a cadeia, as represálias, etc., que se podem deduzir da análise das fontes históricas, das fotografias de fuzilamentos ou bombardeamentos, dos textos que citam a repressão, dos testemunhos das vítimas, etc. No segundo texto também apareceram estes conceitos, mas acrescentam-se detalhes, datas e dados concretos (personagens, batalhas...) que ajudam a contextualizar e a situar a sua narração, e oferecem nuances que, de imediato, se enriquecem com as imagens da apresentação audiovisual. Pode-se afirmar que os alunos utilizam os recursos ao seu alcance (discurso, imagens, pequenos documentários...) de maneira criativa e resolutiva, o que nos dá indicadores de que estão desenvolvendo as capacidades da imaginação e da narração histórica.
- Na *estrutura narrativa*: o primeiro texto não tem uma estrutura narrativa temporal; muitos textos são apenas uma lista de causas e razões. Em contrapartida, o segundo aproxima-se mais de uma narração argumentada, na maioria dos casos muito bem construída, já que se contextualizam e descrevem cenários históricos, aparecem datas, personagens e acontecimentos significativos dentro do discurso narrativo. As causas do exílio vão aparecendo enquadradas pelo uso das referências às fontes. Consideramos que se mobilizaram competências próprias da interpretação histórica, mas também de consciência histórica, na medida em que se estabeleceram relações temporais complexas e matizadas.
- No *uso das fontes secundárias*: comparando os dois textos, podemos afirmar que a atividade que deixou menos marcas nos textos dos alunos foi a análise das interpretações dos historiadores, as quais, praticamente, não vemos refletidas nas narrações dos grupos. Parece que contextualizá-las é uma tarefa que requer mais conhecimentos e mais prática neste tipo de atividades, pois os alunos não conhecem a ideologia e o ponto de partida das interpretações dos historiadores dos textos selecionados. Portanto, torna-se necessária a integração explícita da intencionalidade dos autores e da sua ideologia política.
- Nos *materiais desenhados*: a estrutura dos materiais permitiu observar como os alunos foram construindo o seu pensamento histórico e desenvolveram capacidades. Consideramos que os materiais dão resposta às duas finalidades que este modelo de investigação propõe. Por um lado, deve oferecer informação para a investigação e para poder avaliar o processo de construção do pensamento histórico. E, por outro lado, responde aos princípios da inovação didática na prática de sala de aula.
- Na *avaliação da investigação*: a partir da investigação baseada na teoria fundamentada, demonstra-se que a avaliação mais eficaz é a que se baseia na comunicação, entre professor e aluno, e entre os alunos e as alunas na sala de aula, partindo da necessidade de solucionar

um problema ou responder, de forma fundamentada, a uma pergunta. Além disso, o processo seguido e as próprias características da equipa de investigação permitiram avaliar a eficiência da metodologia e dos instrumentos de recolha da informação, dos materiais e da dinâmica seguida, assim como a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Finalmente, queremos destacar que os professores reconhecem que a evolução da maioria dos alunos foi positiva e que se realizou um esforço para construir uma narração histórica adequada, que incidiu numa perceção diferente da história por parte dos alunos.

Propostas de futuro

Esta investigação permitiu-nos constatar a importância que têm as fontes históricas na construção do conhecimento e na sua avaliação. Pensamos, com Limón e Carretero (2004, p. 249) que “um requisito importante na hora de resolver um problema [ou de dar resposta a uma pergunta histórica, acrescentamos nós] e, em sentido mais geral, na hora de pensar é procurar evidências e ponderá-las”. E, ainda, que para o estudo do pensamento e da solução de problemas é importante “a análise da maneira como as pessoas procuram, selecionam, avaliam e utilizam as evidências na tomada de decisões ou na resolução de problemas”.

Em consequência, importa continuar a investigação sobre a utilização de fontes e evidências no ensino da história que permitam ir mais além do estreito limite do manual escolar ou de alguns produtos virtuais que reproduzem modelos de aprendizagem memorizada, embora formalmente pareçam mais atrativos e mais motivadores. A aprendizagem baseada na utilização das fontes para o desenvolvimento do pensamento histórico não é, como é sabido, nenhuma novidade. Contudo, às vezes, dá a sensação de que um importante setor dos professores esqueceu o valor educativo das estratégias baseadas no uso seletivo, crítico e criativo de uma fonte e nas possibilidades reais de utilizá-las como meios para a avaliação inicial, contínua e final dos seus conhecimentos.

Devemos continuar a aprofundar a análise das narrativas que surgem nos vídeos dos alunos, com uma análise mais pormenorizada da sua estrutura, da sua sequência cronológica ou temporal, dos conceitos mobilizados, dos argumentos construídos, do uso das fontes na narração final. Estamos convencidos que a quantidade de informação contida nos vídeos e a sua análise, a partir da perspectiva da teoria fundamentada, nos permitirá aproximar muito mais da compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento histórico.

Atualmente, continuamos a trabalhar na análise da formação do pensamento histórico, como um aspeto fundamental da competência social e cidadã. O nosso objetivo consiste em averiguar as chaves sobre o modo como os alunos utilizam o conhecimento histórico, para ler o presente e pensar o futuro. Por este motivo, estamos a investigar sobre o ensino das Ciências Sociais a partir de problemas sociais relevantes ou questões socialmente vivas, nas quais a perspectiva histórica joga um papel fundamental. Na

etapa atual, a investigação que temos vindo a apresentar oferece-nos as bases em que assentar propostas de futuro. Queremos saber o que valorizar e como melhorar a formação do pensamento histórico. As dificuldades são muitas, mas a tarefa é muito estimulante e criativa.

Bibliografia

- Ankersmit, F. (2004). *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*. Fondo de Cultura Económica.
- Barca, I. (2007). Investigação em Educação Histórica. In M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 26-42). Editora UTFPR.
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 68-88). Editora UTFPR.
- Gago, M. (2009). “Uso(s)” e “unidade(s)” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In M. A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 175-196). Editora UTFPR.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- González Monfort, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia. Siglo XXI*.
- Limón, M., & Carretero, M. (2004). Evaluación de evidencias y razonamiento histórico. In M. Carretero & J. F. Voss (Comps.), *Ap*
- Mattozzi, I. (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1070-2007. In J. Pagès & P. González (Eds.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes* (pp. 33-52). Servei de Publicacions UAB.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In M. A. Jara (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rosso, E. (2005). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. In A. Bernardi (a cura di, 2006), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 105-134). UTET.

- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula*, 189, 12-15.
- Santisteban, A., González Monfort, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M. Ávila, P. Rivero & P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico/AUPDCS
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. In M. Casas & C. Tomàs (Coords.), *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos* (pp. 468/129-468/160). Wolters Kluwer Educación.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

IV. A EDUCAÇÃO POLÍTICA E O ENSINO DA ATUALIDADE NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA ²⁰

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.185>

²⁰ Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.

Resumo

Neste artigo reflexiona-se sobre a necessidade de relacionar a formação política dos jovens com o ensino da atualidade. Dá-se ênfase à necessidade de uma formação democrática da juventude, destacando as origens da nossa democracia e os desafios do futuro. Exemplifica-se a formação democrática a partir do ensino da atualidade, seguindo os contributos de Le Roux (2004).

Palavras-chave: Ensino da História. Formação política. Jovens e educação. Educação para a cidadania.

“Tratar de saber, quando somos arrastados pela tempestade, de que lado sopra o vento, seja para deixar-se levar, seja para dar-lhe a cara.”

Vásquez-Rial, H. (2000). *Las leyes del pasado*. Barcelona. Ediciones B., p. 101.

Em Educação: um tesouro a descobrir, um texto de 1996, hoje praticamente esquecido devido à ditadura da atualidade e da velocidade das mudanças que se produzem em todas as dimensões da vida, podia ler-se:

A educação não pode contentar-se com reunir algumas pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação num projeto comum ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de facto no dia a dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola (pp. 52-53).²¹

Velhas aspirações de uma conceção inovadora e utópica da educação e da escola que ainda não foram alcançadas e que, segundo o Relatório Delors, deveriam inspirar a educação do século XXI. Velhas aspirações que constituem um ponto de referência imprescindível na prática de alguns professores, mas que para amplos setores sociais e profissionais, não deixaram de ter o qualificativo de utópicas.

Porquê a educação política ou, melhor dizendo, a educação política democrática? Porque faz falta, uma vez mais, dar testemunho de onde estamos e para onde queremos ir. Porque faz falta recuperar a memória, atualizar o nosso discurso e avançar por um caminho no qual os ideais da escola por que temos lutado continuem sendo as referências das nossas práticas, em tempos em que o desencanto, o conformismo, o desemprego e a miséria, a violência de todo o tipo, todos consequência da crise económica, se

²¹ Para esta citação, optou-se por seguir a versão em língua portuguesa: Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. ASA.

sobrepôs à vida política, social, cultural, intelectual e educativa de muitos países. Porque é necessário que as jovens gerações estejam preparadas para recolher o testemunho da luta pela democracia e saibam ficar frente aos desafios do futuro, a partir do conhecimento e a partir do compromisso com elas próprias, como pessoas, com a sua sociedade e com os homens e as mulheres do resto do mundo. Porque faz falta educar a ilusão e os desejos de participar em aventuras coletivas para além das falsas igualdades derivadas de um consumismo desenfreado.

A preocupação por uma educação política democrática das novas gerações não é um fenómeno particular de nenhum país. Nem das nações da velha Europa. É um problema mundial que tem, como é óbvio, concretizações diferentes segundo o contexto e a história de cada país. Assim, nos países ocidentais, com uma larga trajetória de regimes políticos democráticos, frequentemente se salienta o fracasso do sistema escolar em democratizar-se e em democratizar a cidadania, a qual se critica por ter uma atitude demasiado apática face aos problemas da vida pública. No caso dos países que chegaram à democracia depois de largos períodos de turbulência política – ditaduras de todo o tipo, guerras civis ou confronto entre vizinhos – a preocupação consiste em implicar as novas gerações na construção de um futuro democrático.

Em todos os casos, pede-se à escola uma atitude militante na construção de uma consciência cívica democrática, que permita avançar para uma sociedade e um mundo mais justo e mais igualitário. Considera-se que a democracia não é o estádio final, mas um processo sempre inacabado que implica vivências, conhecimento e compromisso. Assim, por exemplo, o salientaram, a partir de perspetivas distintas, Beane e Apple (1997) ou Freire (1993). Para os primeiros, a democracia e as escolas democráticas não são fruto do acaso. As escolas só se convertem em democráticas quando os educadores tentam, de forma explícita, criar oportunidades para dar vida à democracia através da organização e dos processos de participação escolares e através de um currículo que mobiliza experiências democráticas. Freire (1993), por seu lado, considerava que não se deve

esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começar a democratização da eleição e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola (...) é parte da democratização da sociedade. Por outras palavras, a democratização da escola não é um simples epifenómeno, resultado mecânico da transformação global, mas também um fator de mudanças (p. 108).

De onde vimos?

A aprendizagem da política, da política democrática, tem antecedentes importantes na Catalunha, em Espanha e em todo o mundo ocidental. De facto, a educação ou a instrução cívica, acompanhada frequentemente pela educação moral, aparecem nos planos de estudo das escolas públicas nos finais do século XIX como um elemento-chave para a formação da cidadania. É uma educação centrada nos valores do patriotismo, da nação, e das ideologias conservadoras e liberais, destinada à formação de bons cidadãos e cidadãs no sentido de, como assinalou Cousinet (1972) para França, ensinar aos futuros eleitores e elei-

toras a organização do sistema político, as suas vantagens e como nele participar. A formação cidadã era, de certa maneira, um instrumento de propaganda ao serviço da nação e de uma determinada conceção de cidadania nacional.

Ao lado da sua institucionalização, apareceram nos finais do século XIX e durante a primeira metade do século XX propostas muito mais arrojadas, vinculadas à escola moderna, à escola nova e praticamente a todas as tentativas de renovação educativa. Possivelmente, a proposta mais emblemática é a de John Dewey (1985). Para ele, “a democracia que proclama como ideal a igualdade de oportunidades requer uma educação em que o ensino e a aplicação social, as ideias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz, estão unidos, do princípio ao fim” (p. 99).

O ensino e a sua aplicação social são uma constante em todas as abordagens feitas na Europa e nos Estados Unidos. Apesar das diferenças, os contributos, por exemplo, de Kerschensteiner (1934) ou de Freinet (1972) vão neste mesmo sentido: a educação cívica e moral deve projetar a sua tarefa na formação de crianças e jovens, que lutem para conseguir o bem comum.

O choque que representou a Segunda Guerra Mundial não modificou o valor destes ideais. Tão pouco, o largo período da ditadura franquista em Espanha, com a sua “Formação do Espírito Nacional” incluída, não conseguiu que estas ideias desaparecessem do plano educativo. O que se manifestou, desde meados do século XX, foram as enormes dificuldades para democratizar as escolas e o próprio sistema educativo devidos, em grande medida, à sua progressiva e forte burocratização. A democratização da escola e a educação política democrática eram, e continuam a ser, fenómenos apesar de tudo minoritários. Em meados da década de 1950, Washburne (1967) escrevia:

A filosofia em que assenta a educação formal consistiu em forçar as jovens mentes a adquirir os conhecimentos que os adultos consideram que se devem possuir, treiná-los para se submeterem à disciplina, impor-lhes a aprendizagem de certas competências e, depois, abandoná-los a si mesmos, como membros plenos de uma democracia. É curioso que a mesma filosofia informa a educação dos estados autocráticos” (p. 63).

Por esta razão reivindicava, uma vez mais, uma educação democrática entendida como uma forma de vida, em que cada personagem gozava das maiores oportunidades para exercer as suas faculdades como indivíduo e como membro da sua sociedade. E propunha uma educação política destinada a criar uma consciência mundial baseada nos princípios aprovados pelas Nações Unidas no final da Segunda Guerra Mundial.

Vivência democrática e conhecimento democrático devem constituir-se como os dois referentes importantes de um modelo de escola que aposta numa cidadania democrática. A aposta por uma educação democrática deve influenciar a organização do currículo, com realismo e sem demagogia.

Na Catalunha e em Espanha, a recuperação das liberdades depois da morte do ditador (1975), a aprovação da Constituição, dos Estatutos Autonómicos que configuram um estado descentralizado, o

pluralismos político e sindical, a liberdade de imprensa e de reunião, e as sucessivas contendas eleitorais em todos os níveis da vida política (municipal, autonómico, estatal e europeu), etc. ... converteram a nossa sociedade numa sociedade democrática comparável, para todos os efeitos, com qualquer país vizinho do nosso. Mas a democratização da escola e do currículo escolar continua a ser um problema. Tal como acontece nos países de quem somos vizinhos. As razões não são fáceis de explicar e resultam de muitas causas. Para Giroux (1993), e para muitos outros sociólogos críticos, as principais razões relacionam-se com a filosofia e as práticas educativas impostas nos Estados Unidos e na Europa pelos governos conservadores.

Para onde queremos ir?

Hoje, a preocupação por uma educação democrática é praticamente universal. De facto, está muito relacionada com a preocupação existente, também em todo o mundo, por uma educação para os valores. Com frequência se diz, e se escreve, que as jovens gerações não têm valores e os seus comportamentos não estão de acordo com aquilo que a sociedade adulta considera pertinente. É certo que setores da juventude, felizmente minoritários, estão seguindo linhas ideológicas fundamentalistas e comportamentos xenófobos, intolerantes e violentos. Também uma imensa maioria de jovens manifestam um grande desinteresse pela política, pelo menos pela política institucional. E também é certo que setores cada vez mais numerosos procuram e levam à prática formas alternativas de participação política como aconteceu de forma relevante com o movimento do 15M em Espanha. Certamente, o seu questionamento sobre a política, tal como foi entendida até agora, criou algumas incertezas, mas representou a entrada de um novo ar que deveria rejuvenescer a democracia e aproximá-la mais da cidadania. Em qualquer caso, as atitudes políticas da juventude são um produto da sociedade adulta, dos tempos que lhe coube viver e do que aprenderam e não aprenderam durante a sua passagem pela escola. O mundo que as gerações adultas construíram não é um mundo perfeito, nem um mundo em que as novas gerações têm um fácil acolhimento. Basta observar atentamente a realidade mediática para comprovar o grau de cinismo existente nas sociedades ocidentais ou observar com olhos críticos à nossa volta para entender melhor os problemas que vão herdar as meninas e as meninas e os e as jovens.

Que devemos fazer? Para onde devemos ir? Em primeiro lugar, temos de ter consciência de que a educação política se ensina e aprende. Desde o nascimento da escola pública que os alunos se socializam politicamente. Portanto, importa refletir sobre qual deverá ser o seu lugar nas escolas e o seu peso no currículo escolar. Existe uma grande variedade de propostas que abarcam, a partir de áreas muito concretas, diferentes abordagens como, por exemplo, a educação para os valores ou o ensino dos direitos humanos, ou outras mais genéricas centradas na aprendizagem da participação democrática ou em domínios curriculares específicos do conhecimento, como é o caso das Ciências Sociais.

Em nenhum caso, a educação política democrática é concebida como uma instrução, mas como um todo que deverá incluir necessariamente vivências, participação e conhecimento. Considera-se que deverá envolver a escola no seu conjunto, o seu projeto educativo e a sua praxis quotidiana. Relaciona-se com

metodologias de ensino e aprendizagem como o trabalho cooperativo, a assembleia, os debates, etc. ... de todas as áreas de conhecimento e com o desenvolvimento de capacidades relacionadas com o pensamento crítico. Liga-se a todos os saberes escolares na medida em que estes não são politicamente neutros, nem na sua construção nem no seu ensino. Recomenda-se uma aprendizagem baseada mais na qualidade que na quantidade e mais na construção de conhecimentos do que na transmissão e memorização repetitiva. Os conteúdos devem estar centrados nos problemas políticos que sejam facilmente identificáveis como tais e sobre os quais se possa intervir. Algumas propostas apontam para uma mudança dos conteúdos das ciências sociais e, em especial, da antiga educação cívica, centrando-os em problemas sociais relevantes ou em questões socialmente vivas através das quais os alunos aprendam a analisar, avaliar, participar, em última análise, a exercer as suas competências políticas democráticas.

A educação política, entendida deste modo, pode oferecer aos alunos a possibilidade de vivenciar e estudar simultaneamente situações democráticas e conteúdos de natureza política. A escola pode converter-se num espaço organizativo e social onde os alunos possam aprender a viver em democracia e a iniciar-se na complexidade da vida política para aprender a participar e intervir de maneira consciente na construção de uma sociedade democrática, plural, tolerante, dialogante, justa e solidária. O combate por uma educação política democrática continua e provavelmente não tem fim. É um caminho com muitas bifurcações e com enormes possibilidades educativas se for realizado com aquela pitada de utopia que caracteriza todas as tarefas educativas mais nobres.

Um exemplo: ensinar a atualidade para se situar no mundo

A atualidade é o grande cenário em que se desenvolve a nossa existência, é a cortina de fundo das nossas vivências e uma base de dados fundamental do nosso pensamento, do nosso saber, de nossas atitudes e de boa parte dos nossos comportamentos. Somos filhos do nosso presente e este se apresenta e se representa na atualidade.

Mas, o que é a atualidade?, como devemos considerá-la na escola? Como se relaciona com a educação política democrática? Podemos ensinar ao ritmo dos acontecimentos atuais? O que devemos ensinar sobre os acontecimentos atuais, do próprio presente, para que os nossos rapazes e raparigas, os nossos jovens, se possam localizar no seu mundo (ou pelo menos não perder muito o rumo)?

Não é a primeira vez que se formulam perguntas como estas, a partir da escola. Por isso, não são perguntas originais. A atualidade tem estado muito presente, e de muitas maneiras, na escola, em especial nas escolas partidárias da renovação pedagógica. Primeiro, utilizou-se a imprensa escrita, principalmente os jornais diários. Depois, a televisão e, em menor medida, o rádio. Agora, é o momento das tecnologias da informação e da comunicação, desde a internet ao telemóvel. A atualidade tem servido para ensinar línguas, ciências sociais, geografia e história, matemática, ciências naturais, etc. ... A atualidade tem dado origem a fortes planos educativos, sobre todo o tipo de catástrofes naturais, conflitos sociais, políticos,

religiosos e sobre problemas económicos. Ou, simplesmente, tem servido para localizar lugares no mapa, para aprender ou estar informados sobre a cultura e a arte.

A atualidade é “uma coisa de agora, do momento, de moda”, uma coisa “que interessa agora, de que se fala muito, agora”, como se pode ler quando se procura o significado em qualquer dicionário. Efetivamente, se procuramos no Google “atualidade” aparecem mais de dois milhões de entradas em espanhol nas quais se referem à atualidade como as notícias de agora, do presente. Notícias que chegam aos cidadãos através dos meios de comunicação. E que, portanto, são selecionadas entre muitíssimas coisas no mundo, mas que nem todas são consideradas “atualidade”. Assim, por exemplo, considera-se mais atual um problema, um conflito ou uma catástrofe que uma situação de vida normal. São mais atuais as mortes violentas provocadas, por exemplo, por um atentado terrorista, que as mortes diárias de muitas crianças africanas por fome, desnutrição ou doenças curáveis, em qualquer país ocidental. E assim sucessivamente.

Temos de ensinar na escola as “coisas de agora, da moda”?, Quais?, as que se referem à política, à economia, à vida quotidiana, ao desporto ou aos inventos científicos e técnicos?, Quando é que devemos ensinar: na primária, no secundário, no bacharelato?, Temos de ensinar a atualidade problemática ou também podemos ensinar coisas do quotidiano, sobre a normalidade da vida das pessoas?, Temos de ensinar apenas os factos, ou também as interpretações dos factos?

Neste trabalho não vamos considerar o papel da internet nem do telemóvel, nem o importante papel que estão adquirindo as redes sociais na informação, na formação, na ação e na atualidade. Parece que se lhes pode aplicar, apesar das diferenças técnicas, mas não apenas técnicas, o mesmo tipo de reflexões que se aplicam à imprensa, à rádio e à televisão.

A presença da atualidade na escola tem sido e é considerada, por muitos professores e por muitos estudiosos da educação, uma condição quase essencial para fortalecer a formação social e democrática das raparigas e dos rapazes. A atualidade proporciona informação, promove o interesse pelo saber, desperta a sensibilidade e apela à participação. A atualidade gera diálogo e debate, reflexão, questionamento e crítica e, em última análise, aprendizagem política democrática.

Como é sabido, os cidadãos e as cidadãs mais informados estão mais capacitados para interpretar a realidade e para tomar decisões e intervir na vida social e política. Todavia, também há quem afirme que trabalhar a atualidade pressupõe incorporar o presente nas aulas, e ensinar o presente é mais difícil e complexo que o estudo do passado. Em especial, quando se trata de questões vivas, de problemas que ilustram a diversidade ideológica das sociedades contemporâneas e sobre as quais existem pontos de vista e interpretações diferentes.

É possível abordarmos a atualidade de diferentes maneiras. Dependerá se a consideramos como um objeto de estudo preferencial, com uma finalidade em si mesma, ou como meio para aprender outros conteúdos. Entre estas duas possibilidades, que não são incompatíveis, podemos encontrar outras abordagens. Seguindo Le Roux (2004), podemos considerar as abordagens seguintes:

a) A atualidade como pretexto. Tudo o que ocorre na atualidade – ou quase – é consequência de situações que têm as suas origens no passado. O passado – a compreensão da história – apresenta dificuldades para muitas crianças e para muitos jovens, tanto pela natureza do problema, do facto ou do período histórico que se estuda, como pelo alto nível de conceptualização que é necessário dominar para interpretar corretamente uma qualquer situação do passado. Utilizar a atualidade como pretexto pode converter-se numa via para reconstruir mais facilmente os antecedentes do nosso mundo, da atualidade, seja utilizando o método retrospectivo – do presente ao passado – ou um método comparativo (em que se assemelha e em que se diferencia esta situação com outra parecida, que ocorreu há cem ou trezentos anos?). Por exemplo, a circulação viária nas cidades e, em especial, nos bairros antigos; os problemas do turismo no litoral e a opção pelo turismo como motor de crescimento económico na década de 1960, em muitos lugares do mundo; a festa da Hispanidade ou do 11 de setembro, marcos históricos em Espanha e na Catalunha, por serem as festas nacionais de ambas; o património cultural e artístico ou determinados aspetos relacionados com a memória histórica afetos a questões socialmente vivas...

b) A atualidade como presente. Muitos aspetos da atualidade têm interesse por si mesmos e necessitam de ser compreendidos e explicados no contexto em que se produziram e desenvolveram, embora seja possível que, para a sua compreensão, se tenha de recorrer ao conhecimento social, científico, cultural, tecnológico, etc. Por exemplo:

- Porque é que os Estados Unidos da América se outorgaram no papel de polícias do mundo? Desde quando exercem esta função? Quem lhes concedeu esse estatuto?
- Porque é que ainda não foram encontradas soluções para determinadas doenças mortais? Porque morrem ainda milhões de crianças no mundo com fome?
- Porque é que os efeitos dos furacões são diferentes no Haiti e na Flórida?
- Porque é que ninguém assume comportamentos racistas com os jogadores de futebol de cor, por exemplo e, pelo contrário, tem esse tipo de comportamentos com muitas pessoas negras que vêm para a Europa em pequenos barcos?

c) A atualidade como comparação. Trata-se de utilizar a atualidade como ponto de referência para estabelecer comparações com o passado ou, perante o mesmo tipo de situação, com outras partes do mundo. Por exemplo:

- o sistema político democrático é frequentemente criticado por muitas pessoas sem ter presente que é um regime que garante as liberdades e que para existir morreu muita gente em sua defesa. Comparar a atual situação em Espanha com o franquismo e com a monarquia absoluta ou o feudalismo. Quem tinha o poder? Quem o outorgava?, etc... Ou comparar a situação política que se vive em qualquer país europeu com a que se vive em qualquer ditadura asiática

ou africana (Guiné Equatorial ou Coreia do Norte, por exemplo).

- o mal funcionamento do sistema sanitário, educativo ou dos transportes públicos atuais. Comparar a situação atual com a que se vivia há 50 ou 100 anos ou com a de outros países no mundo ajudaria, provavelmente, a relativizar as nossas perceções e a defender com maior afinco o estado de bem-estar.
- porque é que conhecemos tão pouco de África, que se encontra próxima da Europa, e conhecemos tanto dos EUA que estão bastante mais distantes?
- porque se produzem tantas “deslocalizações” de indústrias em Espanha e em outros países europeus?

d) A atualidade como problema. A problematização da atualidade – perguntar-se o porquê do que acontece – converte-nos em cidadãos e cidadãs que desenvolvem capacidades intelectuais que nos permitem ir além do que parece evidente, aprofundando a razão por que sucedem determinadas coisas. Tal permite-nos formar uma opinião fundamentada e não ficar com a opinião dos outros (dos média), e ter uma atitude participativa perante os problemas e a sua resolução (quer se trate de problemas próximos, quer se trate de problemas distantes). Por exemplo:

- permite-nos distinguir melhor o que é um facto e o que é uma opinião sobre um facto (nos debates televisivos ou radiofónicos, por exemplo, muitos participantes tentam vender a sua opinião como se fosse a realidade);
- permite-nos saber quando se diz a verdade ou quando se mente (por exemplo, as declarações de muitos políticos sobre a crise económica e os seus responsáveis, as manifestações de setores da igreja e da direita em relação à educação para a cidadania), etc...

e) A atualidade como perspectiva. Trata-se de utilizar a atualidade para prever um ou mais cenários futuros a partir de uma situação atual. Definitivamente, trata-se de ensinar as crianças e os jovens que a atualidade está presente, mas que antes de “ser presente” tinha sido futuro e logo será passado, da mesma maneira que qualquer período do passado antes foi futuro e depois foi presente, ou que qualquer futuro será presente e, posteriormente, passado. E que, neste jogo temporal e social, temos de saber que é o futuro o que determina as nossas ações como pessoas e como cidadãos e cidadãs. E, em consequência, temos de aprender a planificá-lo e a intervir para que seja possível realizar aquilo em que acreditamos que deve ser a nossa realidade. Ensinar “O que poderia acontecer se...?”, “O que deveríamos de fazer para...?”, “O que gostaria que acontecesse se...?” não é fazer ciência ficção, mas educação para a cidadania. Por exemplo:

- Que temos de fazer para evitar as mudanças climáticas?
- Que temos de fazer para evitar atitudes pouco cívicas, racistas, etc. ...?

Todos, e cada um dos exemplos citados, podem ser ensinados tanto na primária como na secundária e bacharelato. A atualidade pode ser objeto de estudo em qualquer etapa educativa se o que se ensina é significativo e ilustrativo para a sociedade e para quem aprende. O importante, para a formação democrática, não é tanto ensinar o jornal ou a imprensa escrita, nem ensinar o funcionamento da televisão, da rádio ou da internet – o que também se pode, sem dúvida, fazer –, mas utilizar os *media* como meios que aproximam o aluno do mundo e ao que nele acontece, que nos informam – ou desinformam – e nos formam – ou deformam – sobre aqueles acontecimentos, problemas ou situações consideradas relevantes num determinado momento, e mostrar aos alunos como o conhecimento escolar pode ajudar a tornar compreensível a atualidade e a desvendar o que há atrás de cada notícia. Para nos entendermos, trata-se de utilizar a atualidade e os *media* como janelas abertas ao mundo, reconhecendo, todavia, que nos aproximam do mundo de uma determinada maneira, a partir de uma perspetiva concreta que implica informação e interpretação, que implica factos e valores, e que para poder fazer parte do nosso conhecimento e do nosso pensamento tem de se confrontar com o conhecimento científico, com os contributos dos conhecimentos disciplinares.

Nos programas oficiais do ensino primário e secundário catalães, existem muitos conteúdos que podem ilustrar-se, ampliar-se, enriquecer-se ou contrastar-se com a atualidade e com a informação que chega dos *media* e das tecnologias de informação. Também as denominadas competências básicas têm relação com a informação, com a atualidade e com os *media*, e devem ajudar a entender como se constrói a atualidade e como se utiliza. Por exemplo:

-Competência transversais	1. Competência comunicativa linguística e audiovisual (competência comunicativa)
	2. Tratamento da informação e competência digital (competência metodológica)
- Competência centrada em conviver e habitar o mundo	8. Competência social e cidadã

Não parece que nenhuma destas competências se possa desenvolver e alcançar sem ter em conta a atualidade e os *media* que a criam e difundem. Provavelmente, sem ter em conta tão pouco os conteúdos das diferentes áreas e disciplinas. Significa isto que a atualidade deve converter-se em mais uma área de conhecimento ou que se deve implementar de forma transversal em todas e cada uma, como se fosse mais uma competência?

O ensino da atualidade pode, sem dúvida, implementar-se de maneira transversal já que a realidade é tão variada e heterogênea como o são os próprios conteúdos escolares. O mais importante, todavia, é desenvolver com os alunos uma opinião formada e informada que o capacite para localizar-se no mundo e no presente. Na sociedade da informação e da comunicação, numa sociedade plural e democrática, a escola e os professores, em particular os de Ciências Sociais e de História, devem apresentar com rigor o papel que deve ser atribuído à atualidade, a fim de garantir que as crianças e os jovens estejam suficientemente preparados como cidadãos para decifrá-la (o que é o PISA?, o que nos diz da nossa realidade educativa?), analisá-la criticamente (a situação na Catalunha e em Espanha está assim tão má?, porquê?, que argumentos se utilizam para fazer esse diagnóstico?) e utilizá-la para deixar-se levar por ela (já me chega o que se passa!) ou para dar-lhe a cara (não concordo com o que se está a passar e atuo para evitá-lo!), a fim de manter o mundo tal como está ou para possibilitar a existência de outros mundos, nos quais a informação que expressa a atualidade está ao serviço da democracia e da cidadania. O que está em causa, em última análise, é construir uma cidadania profundamente convencida dos valores da democracia que ponha fim à situação descrita por Galeano há alguns anos.

Neste mundo sem alma que os media nos apresentam como o único possível, os povos foram substituídos pelos mercados; os cidadãos pelos consumidores; as nações pelas empresas; as cidades pelas aglomerações; as relações humanas pela competência comercial. Nunca a economia mundial foi tão pouco democrática e jamais o mundo foi tão escandalosamente injusto.

Eduardo Galeano, 1996, Ver une société de l'incommunication, Penser le XXIe siècle. Manière de voir 52. Le Monde Diplomatique, p. 32.

Porque outro mundo é possível, temos de recuperar os valores da educação política democrática e promover o seu ensino com criatividade, com coragem e com a suficiente dose de utopia para que a atualidade não negue às jovens gerações a possibilidade de um futuro melhor. Talvez a releitura dos clássicos da pedagogia progressista nos possa facilitar, se somos capazes de adaptar as suas ideias ao nosso mundo, o trabalho que temos de realizar nas nossas aulas (por exemplo, John Dewey).

Referências bibliográficas

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. INRP.
- Cotton, K. (2001). *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducatingforCitizenship.pdf>
- Cousinet, R. (1972). *La Nueva Escuela*. Luis Miracle.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.

- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic. EUMO/Diputació de Barcelona.
- Dupoizat, D., Jamet, C., Khalaf-Girardon, F., Menand, J., & Verdoire, J. (1996). *Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*. Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Lyon.
- Freinet, C. (1972). *L'educació moral i cívica*. Laia.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Garcia Novell, F. (1994). Educación para la comunicación. *Vela Mayor*, 1(4), 7-14.
- Kerschensteiner, G. (1934). *La educación cívica*. Labor.
- Le Roux, A. (Coord.). (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* L'Harmattan.
- Morduchowicz, R. (1995). *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Aique.
- Pagès, J., Pujol, R., Roig, A., Sala, C., Tacher, P., & Mata, M. (1981). *L'Educació cívica a l'escola: de 5 a 14 any: recursos per als mestres*. Rosa Sensat, Edicions 62.
- Pagès, J. (1993). L'educació política a l'escola. *Plecs d'Història Local*, 47, 41-43.
- Pagès, J. (1999). L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable. *Perspectiva Escolar*, 234, 2-12.
- Pagès, J. (2002). De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica. *Perspectiva Escolar*, 270, 2-9.
- Pagès, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què? *Perspectiva Escolar*, 322, 2-11.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schultz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Losada.

V. ENSINAR A JUSTIÇA²²

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.186>

²⁰ Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.

Valer-se por si mesmo em muitas das infinitas questões que se apresentam na vida social, sem ter de recorrer a mediadores, poucas vezes desinteressados, e sem expor-se aos prejuízos que o desconhecimento das questões que tratamos provoca aos ignorantes e aos que, não o sendo, dirigiram a sua atividade para outros ramos do saber que, talvez, não tenham imediata aplicação. (Franganillo, 1915, p. 8).

Pretendemos que a criança veja de tal modo claro e palpável que nada há de fantástico, incompreensível, artificioso nem arbitrário, nesse aparente emaranhado com que o poder de Estado vai dando forma e rodeando de seguras garantias as múltiplas relações dos homens em sociedade. (Sanz Boronat; Feliu Egidio, 1922, p. 4).

Nos últimos anos, a justiça e, em particular, determinados juízes estão adquirindo um enorme protagonismo em Espanha devido fundamentalmente à corrupção que salpicou profundamente a vida política deste país. Sem dúvida, a justiça tem de atuar nestes casos e, para além do mais, é conveniente para a saúde da democracia que o faça com transparência e com a maior rapidez possível. Todavia, para além destes casos mediáticos, a justiça está muito presente na vida quotidiana da cidadania. Por isso, deveria fazer parte dos conhecimentos sobre cidadania a adquirir na escolaridade obrigatória. Não parece que a sua invisibilidade, a sua ausência ou a sua pouca presença nos currículos escolares, seja aceitável num mundo em que, de forma ativa ou de forma passiva, somos consumidores do direito e da lei e, em consequência, somos protagonistas da justiça.

Este nosso trabalho pretende assinalar as razões pelas quais é necessário que os conhecimentos vinculados ao direito, à justiça e à lei integrem os currículos de estudo sociais na escolaridade obrigatória, como o fazem outros países ou fizeram no passado. Analisamos os conteúdos que se ensinam ou se ensinaram e fazemos uma proposta dos que se poderiam ensinar na ESO.

Os conteúdos referentes ao direito, à justiça e à lei na educação para a cidadania democrática

A importância que adquiriu a formação cidadã, a cidadania, desde o final do século XX, promoveu o crescimento do interesse pelos conteúdos referidos na formação cívico-política, na formação democrática, dos jovens cidadãos, e deu origem a um importante crescimento de projetos e de materiais curriculares que, sob diferentes conceptualizações, costumam incluir conhecimentos relacionados com o direito, a justiça e a lei. Este interesse foi motivado, entre outras razões, pelos resultados de investigações como, por exemplo, aquela que foi dirigida por Torney-Purta (1999) sobre o pouco impacto da escola na formação democrática dos adolescentes.

Nos últimos anos aumentou o número de propostas e de materiais relacionados com esta formação. As propostas educativas têm diferentes denominações, mas todas têm como finalidade a formação democrática dos alunos na escolaridade obrigatória e, em especial, entre os adolescentes. A maioria entronca numa tradição educativa muito presente nos países democráticos, concretizada nos programas de civismo, instrução cívica, primeiro, e de educação cívica e formação cidadã, depois. Assim, por exemplo, encontramos propostas em praticamente todos os países democráticos do mundo – os mais antigos e os

mais recentes – com o nome de *Citizenship Education*, de *Citizenship and Democracy*, de *Éducation à la Citoyenneté*, de *Education for Democratic Citizenship*, de *Educación Ciudadana*, de *Educación Cívica Democrática*, ou simplesmente, com o nome clássico de *Educación Cívica*. Também a partir de organismos internacionais, como o UNESCO, o Conselho da Europa ou inclusive a União Europeia, promovem programas no mesmo sentido. Tudo isto decorre em paralelo com um importante incremento de propostas relacionadas com a educação para valores, educação ética, educação moral, o ensino dos direitos humanos, etc...

Na maior parte destas propostas explicitam-se conteúdos relacionados com o direito, a justiça e a lei, também sobre diferentes denominações e vinculados a diferentes áreas curriculares. Por exemplo, a proposta didática sobre o ensino da justiça, a partir de uma perspectiva cidadã, realizada sob os auspícios da Fondation Roi Baudouin (Tozzi, 2001) para a Bélgica francófona, aproxima-se mais do ensino da filosofia e da ética do que do ensino das ciências sociais, da geografia e da história, como se propõe, nomeadamente, nos trabalhos editados por Allen (1999) para o ensino da justiça social na escola primária e secundária dos Estados Unidos da América. O mais frequente é que estes conteúdos marquem presença nas propostas de educação cívica, educação cidadã ou educação para a democracia, como é o caso, por exemplo, das propostas avançadas por Audigier (1999) em França, ou por Hirst (1998) na Austrália. Todavia, existem propostas educativas centradas no direito, na justiça e na lei como, por exemplo, em França, a proposta de Robert (1999) ou nos Estados Unidos, as propostas realizadas por ABA (ver, American Bar Association, 1995). Nos Estados Unidos e no Canadá, estes estudos encontram-se juntos sob a designação de LRE (*Law-Related Education*), mas costumam fazer parte da educação cidadã e da educação cívica.

O valor educativo destas práticas de ensino (para quê ensinar conteúdos relacionados com o direito, a justiça e a lei?)

Em todos os trabalhos consultados se destaca, no sentido de estabelecer o valor educativo do ensino de conteúdos relacionados com o direito, a justiça e a lei, que não se visa formar juristas, mas sim formar cidadãos e cidadãs conhecedores dos seus direitos e dos seus deveres, e do sistema jurídico do seu país, formar pessoas responsáveis e comprometidas com o funcionamento da democracia e da liberdade. Yates (1997, p. 197), por exemplo, considera que o estudo da lei tem de permitir desenvolver nos jovens a compreensão e a apreciação do seu papel social. Neste sentido, destaca o seu valor socializador. Afirma: “Sem um conhecimento dos direitos segundo a lei, não há liberdade (...), sem um respeito geral pela lei, a segurança individual está em perigo”. Entende que se trata de criar nos e nas adolescentes uma consciência dos direitos e responsabilidades, que torne possível a democracia, e de compreender que as leis são necessárias e beneficiam toda a sociedade.

Para Audigier (1999), o estudo do direito é um dos fios condutores da cidadania, é uma referência privilegiada da democracia, porque permite aos alunos a iniciação à argumentação, ao exame crítico, à

livre confrontação e à cultura do debate. Evita ainda cair em posturas moralizadoras e permite aprofundar a necessária reflexão sobre os valores democráticos. Estas competências e atitudes também são partilhadas por Robert (1999), que afirma que o que está em causa é que o ensino do direito favoreça o desenvolvimento, nos e nas adolescentes, de uma *competência social* que os prepare para a vida social e a sua compreensão. Esta competência deverá familiarizá-los com as instituições e os seus mecanismos de funcionamento, assim como com uma linguagem mais cuidada, no momento de falar de justiça, e deverá ser acompanhada de atitudes positivas em relação à lei e à justiça. Próximo desta posição encontramos Tozzi (2001), quando afirma que o objetivo da “educação para a Justiça” é sensibilizar os jovens para a compreensão da importância da democracia, do funcionamento da justiça, e para que compreendam melhor o seu papel enquanto cidadãos.

Finalmente, na Ata aprovada em 1978 por ABA²³ sobre a LRE²⁴ (1995) afirma-se que o objetivo é preparar os cidadãos e as cidadãs não especializados no conhecimento e nos procedimentos relacionados com a lei, nos processos legais, no sistema legal, e nos princípios e valores fundamentais em que se baseiam.

A concretização desses objetivos em conteúdo revela a existência de uma grande variedade de propostas ou conteúdos que podem ser ensinados. Começamos por fazer uma lista dos conceitos centrais e das áreas temáticas oferecidas em algumas propostas curriculares. Na tabela que se segue, poderá observar a amplitude das diferentes propostas (Tabela 1).

A proposta de Tozzi (2001) assume o direito e a justiça numa perspetiva ética e moral. O quadro conceptual construído por Tozzi permite comprovar que a conceção do ensino da justiça se inclui no que consideramos ser a educação cívica ou cidadã. Tozzi realiza um importante esforço de conceptualização – seleciona poucos conceitos, mas define-os com muita precisão – porque pretende que a aquisição de conhecimentos relativos à justiça seja acompanhada do desenvolvimento de competências de âmbito cognitivo (saber pensar, saber refletir) e no âmbito da ação (saber decidir, saber atuar). O trabalho coordenado por Roche (2002) evidencia a importância que volta a ter a educação cívica nos países democráticos e, em particular, em França. Participa num dicionário enciclopédico no qual se definem e analisam os principais conceitos da educação cívica classificados em quatro dimensões: a educação cívica propriamente dita; a educação moral; a educação jurídica, cujos conceitos aparecem na Tabela 1; e a educação política, com conceitos relacionados com a organização política do estado e do mundo, com os diferentes sistemas políticos, ou com conflitos e problemas políticos de diferente natureza.

²³ ABA Task Force for American Democracy: Consultar: [ABA Task Force for American Democracy \(americanbar.org\)](http://americanbar.org).

²⁴ LRE Law-Related Education. Consultar: [Law Related Education | Office of Justice Programs \(ojp.gov\)](http://ojp.gov).

Tabela 1

Conceitos ou noções que se consideram fundamentais no ensino do direito e da justiça.

Proposta de...	Conceitos
ACJD (Associação Catalã de Juristas Democráticos), 2000	Advogado, Capacidade legal, Colégio de advogados, Contratos, Deliberação, Delito, Direito (civil catalão, civil comum), Direito à defesa, Direito de sucessão, Direito penal, Direitos fundamentais, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Censo, Estatutos dos trabalhadores, Filiação, Adoção, Fiscal, Procurador Geral, Jurisdição social, Tribunais de juízes, Lei dos estrangeiros, Lei da segurança social, Lei de Menores, Maioria e minoria da idade penal, Organização da justiça, Responsabilidade civil, Separação matrimonial e divórcio, Sistema eleitoral, Tribunal de jurados, Violência doméstica, Maus tratos, Veredito.
Centro para a Educação Cívica, 1994	Advogado, Autoridade, Conflitos, Demissão, Direitos económicos, Direitos pessoais, Direitos políticos, Idade penal, Procurador de Menores; Habeas Corpus, Jurisdição social, Juiz, Lei, Lei civil, Lei criminal, Lei de menores, Lei natural, Poder, Poder judicial, Proteção judicial, Responsabilidade civil, Responsabilidade penal, Responsabilidades cívicas, Responsabilidades pessoais, Seleção e limites dos direitos.
Roche et al, 2002	Advogado, Arbitragem, Associação, Contrato, Contraditório, Convicção (íntima), Culpabilidade, Declaração, Delinquência, Direito, Direitos, Direitos Humanos, Direito à greve, Direito da criança, Direito internacional, Detenção, Discriminação, Estrangeiro, Infração, Jurado, Jurisprudência, Legalidade (princípio de), Lei/legislação, Maioria(minoria, Minorias (direitos das), Nacionalidade, Naturalização, Pena, Recurso (via de), Refugiados/asilo (direito de), Repressão, Segurança, Sentença, Sistema judicial.
Tozzi, 2001	Direito, Justiça/injustiça, Justo/injusto, Lei, Dever, Norma, Regra, Sanção, Poder, Violência.

Num outro sentido, a proposta de conteúdos elaborada pelo Centro para a Educação Cívica (1994) dos Estados Unidos, a pedido da administração educativa do país, pretende dar resposta às mudanças curriculares por ela impulsionadas desde o início da década de 1990. Esta proposta – em conjunto com outras de história, geografia, estudos sociais, economia, ... – estava dedicada a oferecer aos estados, às escolas e aos professores os “standard nacionais” de conteúdos da área dos estudos sociais (seleção e sequência a partir do jardim de infância até ao 12.º ano). Os conteúdos referentes ao direito, à justiça e à lei misturam-se com conteúdos relacionados com o sistema político, o seu funcionamento, etc...

Finalmente, o trabalho do grupo de juristas catalães da ACJD (2000) é uma proposta centrada em situações do quotidiano, em problemas sociais com que se debatem os cidadãos e as cidadãs da Catalunha. Nesta proposta – pensada para intervir diretamente na prática educativa –, os conceitos centrais estão ancorados nos problemas estudados e nos casos em que se apresentam (Queralt et al., 2002).

A situação do ensino do direito, da justiça e da lei, em Espanha: antecedentes

A situação do ensino do direito, da justiça e da lei em Espanha tem ido a reboque da vida política do país, desde a Lei Moyano (1857), senão antes, até aos dias de hoje. Sem pretensões de sermos exaustivos, apresentamos neste trabalho algumas propostas para o ensino do direito, da justiça e da lei realizadas na primeira metade do século XX, no âmbito dos programas de educação cívica²⁵.

Autor, título, referência²⁶	Conteúdo
Cabré y Bru, A. (1909). Educación cívica.	Título I. Direito Político. Conteúdos sobre a organização política do Estado, incluindo o poder judicial. São descritas suas características e o papel dos jurados.

²⁵ Por razões de espaço só em alguns casos exemplificaremos os conteúdos concretos. *Nota dos autores.*

²⁶ Optou-se por incluir nesta coluna da tabela a informação tal como está escrita no original. *Nota dos tradutores.*

<p>Libro del alumno (lectura comentada). Barcelona. El Anuario de la Exportación</p> <p>Profesor de la Normal y Licenciado en Derecho</p>	<p>Título II. Direito Penal. São trabalhados conceitos como: ordem social, crime, punição, relações entre crime e punição...</p> <p>Título III. Direito Civil. Inclui o tratamento de temas como a pessoa, a família e o casamento, a propriedade e a sucessão (o testamento).</p> <p>Título IV. Direito processual. Funções judiciais, julgamento, procedimento em matéria penal.</p> <p>Título V. Direito Internacional.</p>
<p>Franganillo y Monge, M. (1915). Lecturas cívicas comentadas. Geron. Dálmau Carles, Pla & Comp. Editores.</p> <p>Profesor de la Normal, Director de la Escuela Graduada de Frenegal de la Sierra (Badajoz), Caballero de la Orden Civil de Alfonso XII por méritos en la enseñanza.</p>	<p>Cap. VIII. Família-Casamento-Teus pais.</p> <p>Cap. IX. Bens: Categorias-Testamento.</p> <p>Cap. X. Conselho Tutelar-Família.</p> <p>Cap. XI. Imóvel-Expropriação-Apropriação-Usufruto-Utilização de habitação-Servidões.</p> <p>Cap. XII. Obrigações-Contratos-Compra/venda-Câmbio, permuta-Arendamento e Censos.</p> <p>Cap. XIII. Escritura-Propriedade intelectual e industrial-Registo de propriedade-Milhagens-Contribuições: categorias.</p> <p>Cap. XVI. Conquista de direitos-Direitos coletivos dos espanhóis.</p> <p>Cap. XVII. Direito eleitoral.</p> <p>Cap. XXV. Tribunal Judiciário-Municipal.</p> <p>Cap. XXVI. Juizado Investigativo-Crimes-Ações Judiciais.</p> <p>Cap. XXVII. Audiências-Julgamento oral e público-Júri.</p>
<p>Manrique, G. (1933). Educación moral y cívica. Barcelona. Editorial Ruiz Romero. Inspector de 1ª enseñanza de Madrid.</p>	<p>Temas: V. Moralidade e dever, VI. Justiça social, VII. Valor cívico, XIII. Tolerância, XVII. Liberdade, XXXII. Várias formas de Estado, XXXIII. Soberania nacional, XXXIV. Sufrágio universal, XXXIX. Organização da justiça, XL. Respeito pela lei, XLI. A seleção dos melhores, XLVI. O direito das pessoas.</p>
<p>Palau Vera, J. (1921). La educación del ciudadano. Barcelona. Seix&Barral.</p> <p>Licenciado en filosofía.</p>	<p>3. O que o cidadão deve à Comunidade: Como o protege contra os malfetores, como protege contra o fogo, etc... São oferecidos dados sobre a segurança em Barcelona em 1913 e sobre os serviços da Guarda municipal.</p> <p>4. A grande comunidade nacional. C) Os grandes órgãos estatais: o poder judiciário.</p> <p>5. O que o cidadão deve fazer pela Comunidade. Os deveres do cidadão: como o cidadão deve contribuir para a ordem na sua localidade.</p>
<p>Rucabado, R. (1920). Compendi d'Educació Civil. Sabadell. Impremta Canals i Vila.</p> <p>Premio del Excmo. Ayuntamiento de Sabadell al mejor compendio de educación civil y política en los Jocs Florals de esta ciudad de 3 de agosto de 1918.</p>	<p>1.ª parte: questões relativas ao direito, à justiça e à lei: lei, lei natural, lei eterna, leis positivas, sanção, reparação, justiça, justiça distributiva, justiça comutativa, direito, coação da lei, dever, dever jurídico, direito e dever, liberdade, moral, etc.</p> <p>2.ª parte: direitos inatos, direitos adquiridos, direito à vida, direito à legítima defesa, direito à independência ou liberdade de ação, etc.</p> <p>4.ª parte: poderes e funções do Estado, deveres do cidadão para com o Estado, direitos do cidadão em relação ao Estado, o direito catalão.</p>
<p>Ruiz Amado, R. (1913). La educación moral. Segunda edición notablemente refundida. Barcelona. Librería Religiosa.</p> <p>El autor es miembro de la Compañía de Jesús.</p>	<p>Capítulo III:</p> <p>Art. VI. Moralidade e a ideia de liberdade.</p> <p>Art. VII. História nacional e a ideia de benevolência.</p> <p>Art. VIII. Geografia e a ideia de Direito.</p> <p>Art. IX. A ideia de perfeição e artes plásticas.</p> <p>Art. X. Educação moral em outras disciplinas.</p> <p>Art. XI. A ideia de sanção.</p>
<p>Sanz Boronat, P., & Feliu Egido, V. (1922). El pequeño ciudadano. El Derecho en la Escuela. Primer libro. Barcelona. J. Ruiz Romero, Sucesor de J. Bastinos.</p> <p>Subtítulo: Lecturas, conversaciones y relatos infantiles para la educación social y cívica del niño</p> <p>Los autores son: Sanz Boronat, doctor en Derecho y Catedrático, por oposición directa, del Instituto de Barcelona. Feliu Egido, licenciado en Derecho y Profesor Ayudante en el mismo Instituto</p>	<p>Os capítulos estão divididos em duas partes: Primeira Tarde e Tarde, precedidas de introdução.</p> <p>Em Primeira Tarde são levantadas questões mais gerais ou mais ligadas ao direito civil, enquanto em Tarde são levantadas questões relacionadas com a justiça.</p> <p>Primeira Tarde: I. Legislação, II. Contratação, III. Casamento, IV. Representação e suas classes, V. Expropriação forçada, VI. Registro civil. VII. Censos (...), XVII. Direito de propriedade, XVIII. Maneiras de adquirir XIX. Crimes contra a propriedade.</p> <p>Tarde: XX. Administração da justiça, XXI. Acusação Criminal, XXII. Tutela, XXIII. Sucessões, XXIV. Efeitos comerciais, XXV. Crimes e contratos, XXVI. deveres cívicos.</p>

<p>Torroja Valls, R. (1933). <i>La Educación moral y cívica en la Escuela actual. El fundamento científico. La metodología. Tema</i></p>	<p>No programa proposto, composto por 60 aulas – 44 de Moral – e 16 de Civismo, existem algumas lições relacionadas ao conteúdo jurídico: - lição 40: Não matarás. Homicídio e pena de morte. Opiniões antigas e modernas.</p>
<p>y sugerencias. 25 lecciones vividas. Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla editores.</p>	<p>- lição 41. O direito de propriedade. - lição 54. Obediência às leis e autoridades. Leis e autoridades não são algo imposto por um poder tirânico: são o produto de vontade de todos os cidadãos.</p>
<p>Tudela, A. de (1924). <i>La educación cívica en la escuela primaria. Estudio de Metodología Pedagógica aplicada a la enseñanza del Derecho usual. Gerona. Dalmau Carles, Pla editores.</i></p>	<p>Primeira parte. Teoria. I. Plano para estudar a Didática especial de qualquer disciplina. II. Aplicação do plano regular ao ensino do Direito Comum. III. Notas ou características peculiares que a Educação Cívica oferece. 4. Programa de Didática do Ensino de Direito. Segunda parte. Prática. I. Aulas a alunos “normalistas”²⁷, em sala de aula, sobre Direito Penal, industriais e internacionais. II. Aulas para crianças, na Escola Prática do Normal²⁸ de Professores, nas preliminares da matéria e no Direito Civil. III. Outras aulas infantis, na Escola Baixeras, de Direito Político e em Sociologia. 4. Testes de final de curso realizados com professores-alunos.</p>

Como pode ser comprovado, os textos estão pensados tanto para a escola como para a formação de professores e professoras do ensino primário. Para além destes materiais, tivemos oportunidade de verificar como alguns manuais do ensino da história integram conteúdos relacionados com a evolução do direito e da justiça. É particularmente interessante o texto de Santiago Sobrequés, de história do 3.º ano do Bacharelato²⁹ (1972).

Uma proposta para ensinar e aprender a justiça

O ensino do direito, a justiça e a lei deveria iniciar-se nas aulas desde as primeiras idades já que o dia a dia dos alunos permite a conceptualização do que é justo, muitas vezes a partir de situações vividas como injustas.

Nas aulas do ensino primário poderiam ser feitas propostas como: (1) a análise de situações de vida quotidiana que produzem, por exemplo, no seu próprio meio familiar, nas suas relações com os adultos ou os irmãos; na sua sala de aula ou no recreio, ao aplicar as regras de um jogo, entre outra – trata-se de analisar situações que permitiriam avaliar se são, ou não, justas e argumentar sobre as decisões; (2) a literatura para a infância que, a partir de personagens ficcionadas, permite dar sentido ao direito, à justiça e à lei, e refletir sobre situações quotidianas à luz do direito.

Em todo o caso, seria necessário que os alunos do ensino primário descobrissem que nem sempre é fácil tomar decisões sobre o que é justo e compreendessem que é necessária a igualdade no momento de conceder a todos os mesmos direitos.

²⁷ Normalistas: alunos das escolas onde se realizam as práticas da escola de ensino. *Nota dos tradutores.*

²⁸ *Idem.*

²⁹ Nível escolar equivalente aos 13 anos, 8.º ano atualmente em Portugal /2.º ESO em Espanha. *Nota dos tradutores.*

Esta proposta tem origem num trabalho anterior sobre as representações de um grupo de adolescentes catalães sobre o direito, a justiça e a lei (Pagès & Oller, 2007; Oller & Pagès, 2007). E alicerça-se na colaboração do Instituto de Educação do Município de Barcelona, do Conselho de Coordenação Pedagógica de Barcelona e do Tribunal Superior de Justiça da Catalunha (Casas, Oller, & Pagès, 2010). Com este trabalho pretende-se oferecer aos professores do ESO exemplos de como aproximar a justiça dos alunos. A proposta inclui quatro blocos. O primeiro – **Conhecer a justiça** – está pensado para informar sobre o que é a justiça, a imagem que socialmente se tem dela e a função e a organização do poder judicial e da administração da justiça na Catalunha e em Espanha. O segundo bloco – **Viver a justiça** – pretende aproximar os alunos de um conceito de justiça mais próximo do que aquele que provém do direito e da administração. Pretende-se aproximar os e as adolescentes da justiça que emana da relação pessoal como membros de um estado de direito ou ao conceito de justiça social, conceitos que se manifestam em situações que nos rodeiam que não implicam necessariamente o aparato da justiça. Propõem-se três temas: nascimento de uma criança: o registo civil; a justiça social: ajudar quem mais necessita; e, um conflito na sala de aula. Por seu lado, o terceiro bloco – **Pedir justiça** – apresenta as circunstâncias em que é necessário recorrer à administração da justiça a partir de situações bem conhecidas: conflitos na família como a separação dos pais; conflitos em empresas, como o despedimento da mãe; ou vivências relacionadas com pequenos delitos como o roubo de uma motocicleta. No quarto bloco – **Fazer justiça** – propõem-se situações que exigem conhecer o funcionamento da justiça, da lei e do direito [Quem intervém num tribunal? Que fazem as pessoas que intervêm no tribunal? O meu irmão é jurado num julgamento. O que é um processo judicial?], pois a justiça democrática precisa que os cidadãos e as cidadãs a sintam como sua e estejam preparados para nela poder participar em qualquer uma das muitas situações possíveis.

Em síntese, esta proposta pretende que o ensino do direito e da justiça tenha um espaço no currículo escolar, fazendo parte dos conhecimentos que se incluem numa cidadania que possa participar plenamente na vida de uma sociedade democrática.

Referências bibliográficas

- ABA Special Committee on Youth Education for Citizenship (1995). *Essentials of Law-Related Education. A Guide for practitioners & policymakers*. https://www.americanbar.org/groups/public_education/
- ACJD (2002). *L'Arnau descobreix el món de la justícia (aproximació al dret)*. Fundació J. Bofill.
- Allen, J. (Ed.). (1999). *Class Actions. Teaching for Social Justice in Elementary and Middle School*. Teachers College Press. Columbia University.
- Audigier, F. et al. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. INRP.

- Casas, T., Oller, M., & Pagès, J. (2010). *Ensenyar i aprendre la justícia*. Quaderns del Consell de Coordinació Pedagògica, 5. Tribunal Superior de Justícia de Catalunya. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Center for Civic Education (1994). *National Standards for Civics and Government*. Calabasas, California.
- Hirst, J. (1998). *Discovering Democracy. A Guide to Government and Law in Australia*. Commonwealth Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia. Curriculum Corporation.
- Oller, M., & Pagès, J. (2007). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85.
- Pagès, J., & Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- Queralt, J. M. et al. (2002). Educar i ensenyar també en els valors del dret i de la justícia. *Perspectiva Escolar*, 270, 22-27.
- Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. ESF éditeur. [Traducción español: Robert, F. (2003). *Vivir y enseñar el Derecho en la escuela*. Díada].
- Roche, G. (Coord.). (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. ESF editeur.
- Sobrequés, S. (1972). *Cives. Historia Antigua y Media. 3º Curso de Bachillerato*. Teide.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. (Eds.). (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.
- Tozzi, M. (2001). *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Fondation Roi Baudouin. Les éditions européennes.
- Yates, R. (1997). Law-Related Education in Social Studies. In I. Wright & A. Sears (Eds.), *Trends & Issues in Canadian Social Studies* (pp. 195-207). Pacific Educational Press.

VI. CIDADANIA GLOBAL E ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O FUTURO ³⁰

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.187>

³⁰ Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales – REIDICS*, 5, 5-22.

Agrupemo-nos todos, na luta final!

O género humano é a Internacional.

1. Introdução

Sou dos que acredita que as mudanças, a menos que venham balizadas por resultados de investigações suficientemente marcantes, não nos deveriam fazer perder de vista a função principal da escola, pelo menos na sua etapa obrigatória. A finalidade fundamental da escolaridade obrigatória e, por consequência, dos ensinamentos e das aprendizagens que nela ocorrem, ou deviam ocorrer, é formar a cidadania para o seu presente e o seu futuro. Assim, creio que a formação para a cidadania global deveria ser um problema de todas e de cada uma das áreas do currículo e, portanto, da política educativa e curricular. Acredito, ainda, que o ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de uma cidadania democrática deve ser objeto da prática e da convivência quotidiana, ainda antes de vir a ser objeto de prédica nas aulas e da sua posterior avaliação. A coerência entre a vivência e o discurso é nuclear, se queremos formar os nossos alunos nos princípios de uma cidadania democrática e se os queremos capacitar para participar ativamente na construção do seu mundo com as restantes pessoas.

A educação para a cidadania global continua a ser um projeto, uma utopia. Só alguns pequenos grupos de professores e os serviços educativos de algumas ONG estão avançando com propostas de mudança e alteração dos currículos, e desenvolvendo materiais úteis para uma abordagem centrada na Educação para uma cidadania global.

Apesar disso, acredito que é cada vez mais urgente e necessário educar as nossas crianças e os nossos jovens numa perspetiva que os situe no mundo e, conseqüentemente, que os possa ajudar a ter consciência do que significa ser cidadãos e cidadãs, hoje, e mais concretamente, cidadãos e cidadãs globais, quer dizer, cidadãos e cidadãs do mundo.

O autor deste texto trabalhou, com mais ou menos felicidade, neste tema, praticamente desde o momento em que iniciou a sua profissão de professor e como didata das ciências sociais. A finalidade das propostas e dos materiais produzidos, só ou em parceria com outros colegas, pretendia apresentar o mundo como uma globalidade e os seres humanos que nele vivem como uma unidade com direitos e deveres comuns. Punham ênfase no assinalar de que os seres humanos de qualquer lugar do planeta riem e choram da mesma maneira, reproduzem-se e morrem biologicamente de igual modo, alimentam-se, comunicam, vivem num lugar, protegem-se da natureza e interatuam com ela, organizam-se, etc., mas fazem-no de forma distinta, dando origem ao que apelidamos de cultura. Esta cultura, como é óbvio, será sempre plural e refletirá sempre a diversidade de respostas aos problemas comuns da humanidade.

O êxito tem sido escasso, não porque tenhamos deixado de insistir neste enfoque, confrontando-nos com os enfoques nacionalistas e eurocêntricos existentes e resistentes à mudança e à realidade que viveram as jovens gerações de alunos e alunas, pelo menos desde o final da II Guerra Mundial. Uma realidade que, como assinalou Lester R. Brown, em 1979, não conseguiu os êxitos desejados: “os estudantes

de ontem – os adultos de hoje – têm demonstrado estar pobremente preparados para os problemas com os quais se confrontam no mundo atual” (p. 175).

Na minha opinião, as palavras de Brown continuam hoje válidas, quase quarenta anos depois, como podemos comprovar diariamente. Claro que existem situações, falhas no sistema-mundo neoliberal, que nos fazem ser otimistas. Mas fará falta muita educação para ser possível passar de um mundo global ao serviço dos interesses da economia, para um mundo global ao serviço dos interesses da cidadania; de um mundo sem fronteiras económicas, para um mundo sem fronteiras políticas; de um mundo em que o comércio é livre, para um mundo em que as pessoas circulam com maior liberdade, se possível, do que as mercadorias e o dinheiro.

2. O que entendo por educação para a cidadania global

Não vou aprofundar este aspeto, neste espaço, pois considero que já foi muito tratado na rica, ampla e heterogénea literatura que existe sobre o assunto. Numa tese recente, Carolina Garcia (2016) fez uma revisão sobre os diferentes enfoques que existem sobre cidadania e educação para a cidadania. Em relação à cidadania global, seguindo as palavras de Davies (2006), afirma que é uma proposta

que busca representar as condições culturais e políticas do mundo globalizado, integrando as quatro dimensões da cidadania – cívica, política, social e cultural –, para alcançar a igualdade efetiva entre os cidadãos, independentemente da sua origem étnica ou cultural. A isto se acrescenta a procura da justiça social e a promoção de uma participação ativa a partir das próprias formas e interesses culturais, através da formação de uma identidade em diferentes escalas, que incorpore os distintos níveis de permanência: comunitária, local, nacional e global (Davies, 2006) (García, 2016, p. 50).

Posteriormente, analisa as diferenças entre a educação cidadã cosmopolita –

uma educação (...) [que] deve superar os limites do estado-nação, romper com a identificação entre cidadania e identidade nacional e promover uma cidadania orientada para a compreensão entre pessoas, através do conhecimento e a valorização dos Direitos Humanos (p. 55).

e a educação cidadã global ou educação para a cidadania. O objetivo desta educação é, segundo esta autora,

“sintetizar o contributo” da educação patriótica e da educação cosmopolita: promover a unidade da comunidade nacional a partir da diversidade que a caracteriza (...), promovendo o desenvolvimento de identidades em diferentes escalas – comunitária, local, nacional e global – que estimulem ao mesmo tempo, o sentido de pertença comunitária e o compromisso que requer para promover a justiça social e para fortalecer a estabilidade do sistema democrático, tanto a nível nacional como internacional (García, 2016, p. 57).

Talvez as palavras de Paulo Freire, quando expõe as relações que estabelece entre o seu mundo e o mundo, nos ajudem a entender esta síntese entre os dois enfoques:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado estiver na minha localidade, mais possibilidade tenho para me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-me a obviedade, a minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fama, miséria, é esperança, também de milhões, igualmente famintos de justiça (Freire, 1995, pp. 25-26).

Ninguém se torna local a partir do universal, mas os homens e as mulheres devem ter a mesma consideração como seres humanos, como pessoas, têm de usufruir dos mesmos direitos, seja qual for o lugar onde vivem e seja o seu “quintal” como for. E isto pode ensinar-se e aprender-se a partir de uma nova conceção de ciências sociais e das suas disciplinas inspiradas, em grande medida, em Paulo Freire.

Em última análise, o fundamental é que o nome não hipoteque a ação, a prática política. A educação para a cidadania global já teve vários nomes, já se caracterizou de maneiras distintas e sofreu uma evolução muito peculiar. Derek Heater (2007) advertiu-nos sobre a dificuldade em encontrar um consenso em torno deste conceito:

O conceito de cidadania do mundo já conheceu altos e baixos ao longo da história. A sua interpretação tem sido muito vaga e muito variada, desde o desejo de se comprometer com um código moral universal até à convicção de que a formação de um estado mundial é essencial. Além disso, até à década de 1990, este tema não recebeu uma atenção realmente séria. Ao questionar as prováveis implicações futuras tanto, para as instituições democráticas, como para o controlo e o comportamento dos incrivelmente rápidos processos de globalização da cultura, da economia e das comunicações, um reduzido número de estudiosos, entre os quais destaco o erudito David Held, foi emergindo o conceito de “democracia cosmopolítica”. E, fica claro que uma democracia cosmopolita não floresce sem cidadãos cosmopolitas. (p. 204).

Todavia, o importante não é o nome. É o que o nome encerra. Carleton Washburne iniciava o seu trabalho *Educação para uma consciência mundial* com as seguintes palavras:

Todos os povos do mundo estão relacionados. Através do intercâmbio de ideias e bens, qualquer ser humano passou a depender de um incontável número de outros, qualquer que seja a parte do mundo onde habita (...) o modo de vida de cada um, quem quer que seja, onde quer que viva, qualquer que seja a sua ocupação, depende do pensamento, das ações e do trabalho de um maior número de pessoas, baseadas num maior número de locais espalhados pelo mundo, dos quais ele mesmo está ciente (Washburne, 1954, tradução espanhola 1967, p. 9).

Washburne foi, durante muito tempo, uma das minhas principais referências na hora de pensar o quê, o como e o para quê, de um ensino das ciências sociais, da geografia e da história para uma cidadania global. Certamente, ele não usou este conceito que aparece posteriormente na literatura e na investigação. No seu trabalho de 1954, ele falava de "Educação para a consciência das palavras" (cuja tradução para o espanhol, em 1967, foi "Educação para uma consciência mundial"). Acredito que ainda são válidas aquelas palavras que presidiram ao capítulo 5, dedicado justamente à Compreensão da interdependência mundial:

A nossa incapacidade de compreender que o bem-estar de qualquer indivíduo, grupo ou sociedade existente no mundo é hoje interdependente do bem-estar de todos os indivíduos, grupos e sociedades, é responsável pela confusão e pelos conflitos que afetam as nossas vidas (Washburne, 1954, p. 71, da edição espanhola).

Ele acreditava que os estudos sociais constituem o "núcleo natural" para o desenvolvimento da compreensão e da consciência mundial, como veremos mais adiante.

Penso que a escola e o currículo do século XXI ainda estão demasiado ligados aos modelos escolares e curriculares predominantes nos séculos XIX e XX. Hoje é urgente rever o papel da escola, do ensino ministrado e a sua relação com todo os problemas que se colocam à cidadania. O modelo escolar fechado ao mundo está a desfazer-se por todos os lados face à utilização massiva das TIC que uma imensa maioria de meninos e de meninas, de jovens, já incorporou no seu quotidiano; e face aos novos problemas e aos novos desafios que a humanidade tem de enfrentar. É necessária uma revisão profunda, uma transformação profunda, tanto dos conteúdos como das disciplinas que os transmitem, bem como dos métodos, talvez a partir da mesma conceção curricular e educativa dominante. Significará isto o desaparecimento das ciências sociais e das suas disciplinas? Não acredito. Entre outros motivos, porque as pessoas precisam saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos, ou para onde gostaríamos de ir. E isso não poderá ser feito sem ter desenvolvido uma conceção de territorialidade e temporalidade, e alguns valores, ideias e conceitos que nos ajudem a localizar-nos, e a localizar e interpretar tudo o que acontece, aconteceu e acontecerá ao nosso redor, no mundo.

3. A cidadania global e o ensino das ciências sociais: uma relação muito lenta

3.1. Antecedentes

Das reflexões de pessoas como Washburne até ao presente, surgiram muitas e variadas propostas sobre o papel das ciências sociais na formação para a cidadania e para a cidadania global. Em 2005, por exemplo, a Europa viveu o Ano Europeu da Educação para a Cidadania. Em Espanha, a educação para a cidadania viveu os seus anos gloriosos após a aprovação desta disciplina pelo governo Zapatero. Mas, será que a situação mudou desde a proposta de Washburne, até hoje? Será que a existência de uma disciplina ou o seu desaparecimento representa um progresso ou um retrocesso na formação de uma consciência de cidadania global?

Washburne (1967) afirmou no trabalho já citado:

Nos anos superiores da escola primária e na escola secundária, uma compreensão ampla dos fenômenos é muito mais importante do que o conhecimento detalhado de muitos factos. (...) O estudo do próprio país é um ponto central natural, mas no mundo de hoje, interdependente, não se pode compreender verdadeiramente o próprio país sem compreender as suas inter-relações, passadas e presentes, com outras nações e culturas. Seja o nosso país ou qualquer outro, o seu povo, a sua língua, os seus costumes e os seus valores chegaram até ele de muitos lugares do mundo. A nossa cultura é baseada em muitas outras culturas. A nossa vida nacional está interligada com a vida nacional de muitos outros países. Uma visão míope da nossa história, da nossa geografia, dos nossos problemas políticos, sociológicos e económicos, com poucas referências ao resto do mundo, dar-nos-á uma visão falsa e distorcida do nosso país (p. 87).

A persistência de “uma visão míope da nossa história, da nossa geografia...” explica provavelmente porque estamos hoje onde estamos e porque não se cumpriram as ideias e as finalidades sobre as quais trabalhou Washburne e muitos outros pedagogos americanos e europeus.

As alternativas que poderiam permitir um ensino focado na cidadania global já estavam inscritas nas propostas deste autor, quando afirmava:

Os atuais problemas que são realmente importantes devem ser a base para seleccionar o que estudar sistematicamente e esse estudo sistemático deve focar-se na abordagem a esses problemas (Washburne, 1967, p. 89).

Abordando um problema após o outro desta forma interdisciplinar, o aluno obterá uma compreensão da história, da geografia, da economia, da ciência política, da sociologia e do desenvolvimento político das principais regiões do mundo na sua interdependência. Os seus estudos terão assim um objetivo e uma finalidade e, conseqüentemente, despertarão interesse. Acima de tudo, conduzirão a esse tipo de mentalidade global que é essencial para o bem-estar do mundo. (...) o programa de estudos sociais pode mostrar como ao longo da história, e em todas as partes do mundo, existem problemas comuns” (Washburne, 1967, p. 90).

Contudo, não existem currículos focados em problemas, que se tenham tornado numa referência para implementar estas ideias. Há tentativas mais ou menos bem-sucedidas, mas são sempre muito minoritárias e distantes dos currículos prescritos pelos governos nacionais. O primeiro problema para criar um currículo centrado na compreensão internacional, na cidadania global, encontra-se precisamente na sobrevivência de currículos baseados em histórias nacionais, no eurocentrismo e numa visão muito tendenciosa e estereotipada de outros povos e das outras pessoas.

A comparação continua ausente dos currículos e dos manuais, e quando está presente, encontra-se a diferenciar os bons e os maus, e não da forma que este autor propunha:

Ao examinarmos as nossas instituições, costumes e modos de pensar, à medida que os estudamos à luz das formas como outros povos resolveram problemas semelhantes, podemos chegar a uma compreensão consciente da força e das deficiências dos nossos próprios costumes, e observar os dos outros com interesse e apreciação, e não com hostilidade ou ironia (Washburne, 1967, p. 97).

Muitas das ideias deste autor são, sem dúvida, de grande relevância e de muita atualidade. Algumas deveriam adaptar-se ao contexto atual, às mudanças que ocorreram nos últimos 40 anos. Outras deveriam rever-se profundamente ou serem abandonadas. Mas poucos progressos se conheceram a partir das suas ideias, na criação de uma consciência global, de uma cidadania global, desde o momento em que esta obra foi escrita.

Os seus contributos estiveram presentes no trabalho que desenvolvi como membro da equipa de Ciências Sociais de “Rosa Sensat”³¹ e em algumas das suas produções. A escola ativa, pela qual muitos e muitas docentes têm lutado, partilhava de muitos dos princípios defendidos por este discípulo de Dewey, nomeadamente, a “educação nunca deve ser assumida como uma doutrinação. Mas uma apreciação dos factos desprovida de preconceitos é um dos objetivos da educação, e um direito e um dever de cada cidadão numa democracia” (Washburne, 1967, p. 304).

Ou, as palavras com que encerrou a sua obra: “O único verdadeiro patriotismo, o patriotismo que a educação deve fazer nascer em cada criança, em cada jovem e em cada adulto, baseia-se na compreensão de que “No bem do mundo está o seu bem e no seu bem está o bem do mundo” (Washburne, 1967, 305).

Algumas destas ideias estavam presentes na proposta de educação cívica que apresentámos no início dos anos de 1980, desde “Rosa Sensat” (Pagès et al., 1981). A proposta visava preencher um vazio importante nos anos de transição da ditadura³² para a democracia³³: promover uma educação cívica democrática que o franquismo fez desaparecer de uma forma violenta. Aquela proposta baseou-se nos princípios da educação cívica que existia nos países democráticos mais próximos. Pretendia dar a conhecer a organização política democrática, as suas instituições, o seu sistema eleitoral e os direitos e deveres dos cidadãos. Mas também pretendia que os jovens cidadãos encontrassem o seu lugar no mundo. Assim, no ciclo 12-14, foram incluídos dois blocos dedicados à Sociedade em que vivo: o primeiro mais focada na realidade próxima; o segundo, no mundo. Este último bloco pretendia desenvolver três temas: (1) divisão social do trabalho a nível internacional; (2) homens e povos do mundo; e (3) organizações internacionais. O objetivo fundamental era

A compreensão de que a humanidade, apesar das diferenças económicas, políticas e culturais, constitui uma sociedade única (...) A concretização deste objetivo dependerá da compreensão de que, para além das diferenças, que devem ser valorizadas positivamente, encontramos o ser humano como elemento comum a todos os povos e a todas as culturas (...) e a valorização da interdependência entre as diferentes comunidades (Pagès et al., 1981, p. 185).

E acrescentámos:

Por fim, o conhecimento da diversidade cultural e das especificidades de cada povo e de cada cultura no mundo

³¹ Sobre a Associação Rosa Sensat, consultar <https://www.rosasensat.org/es/la-asociacion/qui-som/> *Nota dos tradutores.*

³² Ditadura franquista, iniciada após a Guerra Civil espanhola de 1936-1939, que se prologou até 1975. *Nota dos tradutores.*

³³ É importante recordar às novas gerações que, em Espanha, houve uma ditadura, que assistimos a um período de transição para um regime democrático e que estamos vivendo o mais longo período de democracia da história de Espanha. *Nota do autor.*

deve também ajudar os alunos a valorizar a luta para acabar com a exploração de um povo por outro, de uma parte da humanidade pela outra, com os genocídios de todos os tipos que derivam desta situação. Deve ser criada uma consciência cidadã mundial (Pagès et al., 1981, p. 186).

Para alcançar estes objetivos, desenvolvemos um conjunto de conteúdos e de propostas de trabalho abertas que, em parte, se podem relacionar com a proposta de currículo das Ciências Sociais para a Segunda Etapa de EGB³⁴. Neste âmbito, por exemplo, propúnhamo-nos relacionar o colonialismo com o genocídio ético e com o racismo.

- Durante muito tempo, a civilização da Europa Ocidental foi imposta pela força a outros. O colonialismo e o imperialismo económico impuseram os seus modelos culturais.

- Este facto tem provocado a destruição e a aniquilação progressiva de culturas e povos inteiros nas mãos de culturas que se consideram mais desenvolvidas e superiores. O racismo e as suas manifestações surgiram como resultado desta alegada superioridade” (Pagès et al., 1981, p. 187).

Com estas ideias como ponto de partida, desenvolvemos alguns trabalhos em “Rosa Sensat” (Pagès 1983; Vilarasa & Pagès, 1983) e, posteriormente, alguns materiais curriculares (Pagès, 1986), seguindo as orientações da UNESCO e a conceção que García (2016) designa por educação para a cidadania cosmopolita. E não fomos os únicos.

3.2. A resistência à mudança e o aparecimento de novas iniciativas

Já muita água passou por debaixo das pontes, desde que Washburne escreveu a sua obra ou desde que os MRP³⁵ acreditavam ilusoriamente que com a democracia, a escola seria um poderoso instrumento de transformação social. A realidade mudou. Em alguns aspetos de forma radical: no mundo da comunicação e da informação, por exemplo. Noutros aspetos, as continuidades impuseram-se às utopias sonhadas: a pobreza mantém-se e agrava-se, os desequilíbrios de todos os tipos acentuam as diferenças e as injustiças, a violência continua a ser o meio mais brutalmente comum para resolver problemas e conflitos de todos os tipos (desde os que nos são mais próximos, como os de género ou de convivência interétnica, até aos conflitos políticos, religiosos e económicos entre países). A justiça social continua a ser a razão de ser que justifica a necessidade de uma educação para a cidadania global, da nossa infância e da nossa juventude, da infância e da juventude do mundo.

No entanto, existem dois problemas relevantes na formação para a cidadania global, a partir do ensino das ciências sociais, da geografia e da história, que resistem à mudança. Ambos estão muito interligados e um é consequência do outro. As suas origens são anteriores às palavras de Washburne e so-

³⁴ EGB: “Educación General Básica”, que corresponde aos 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade. *Nota dos tradutores.*

³⁵ MRP: Movimientos de Renovación Pedagógica. *Nota dos tradutores.*

breviveram-lhe. Em primeiro lugar, a sobrevivência e a resistência de um currículo nacionalista e eurocêntrico útil para controlar os cidadãos. Em segundo lugar, a continuidade de um currículo que privilegia os conteúdos factuais, centrados nos acontecimentos, e os períodos mais relevantes de cada país e do passado europeu.

Um ensino de ciências sociais, de geografia e de história não deve colocar tanta ênfase nos territórios, nas etapas ou períodos históricos, nos factos ou conceitos, nem mesmo nas personagens ou quase-personagens, mas antes fundamentalmente nas pessoas, nas suas vidas e nas suas ações, nas suas formas de organizar a convivência, nas relações entre eles e entre os seus povos e as suas culturas, nos seus problemas, nas suas ideias e nos seus sonhos. E deve fazê-lo voltando-se para o passado, o presente e o futuro, pretendendo que aqueles que aprendem desenvolvem a sua consciência histórica e a sua consciência como cidadãos do mundo. Ninguém deve renunciar às suas origens ou ao seu passado, mas sim ter consciência de que é o presente e o futuro que governam e governarão as suas vidas e as das comunidades das quais fazem parte.

Nos anos de 1990 e na primeira década dos anos 2000 continuámos a trabalhar com o intuito de fornecer ideias e materiais aos professores (por exemplo, os trabalhos com Santisteban, 1994, 1997, 2007 ou 2010 entre outros; ou os trabalhos com o Instituto Municipal de Educação da Câmara Municipal de Barcelona, como a de Hernández et al., 2004, ou os meus trabalhos, nomeadamente os de 2003 e 2007 entre outros). Neste último trabalho propus uma série de aspetos para o ensino da história que, na minha opinião, poderiam ser integrados nas ciências sociais para a cidadania global. Eram os seguintes:

- problematizar os conteúdos históricos escolares,
- promover ainda mais o ensino do séc. XX,
- fomentar mais estudos comparativos,
- promover estudos de caso e evitar abordagens demasiado gerais,
- dar mais destaque a homens e mulheres específicos,
- recuar a “antropomorfização”.

A educação para a cidadania tem também estado muito presente em muitos Simpósios desta Associação³⁶ e foram muitos os colegas que se manifestaram sobre o assunto, e que nos apresentaram os resultados das suas reflexões e pesquisas. Gostaria de referir, em particular, os trabalhos de Ernesto Gómez, que ilustram muito bem o que temos tentado fazer num campo complexo, cheio de obstáculos, na maior parte das vezes politicamente incorreto, mas essencial para a formação de uma cidadania democrática, numa Espanha plural e num mundo global e diverso. No entanto, ainda há muito trabalho a fazer.

³⁶ Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Consultar: <https://didactica-ciencias-sociales.org/>. *Nota dos tradutores.*

3.3. Ideias para novas abordagens e para a mudança de práticas de ensino

Não creio que se trate de apresentar, agora e aqui, uma lista de temas de ciências sociais relacionados com a cidadania global, temas sequenciados nos planos de estudo, por fases educativas e por cursos. Trata-se de colocar em cima da mesa a necessidade – e a urgência – de implementar abordagens que permitam aos alunos das nossas escolas afirmarem-se como cidadãos globais, pensadores críticos e criativos, agentes de mudança e de transformação, e, se possível, de conservação de tudo o que mereça ser preservado.

Trata-se também de apresentar linhas metodológicas coerentes com um ensino e uma aprendizagem democráticos, cooperativos e solidários. De uma aprendizagem para crescer como pessoas, para se construir a si mesmas com os outros e não apenas para passar em provas ou exames que não visam outra coisa senão manter a injustiça e a discriminação. Exames e provas que não são mais do que instrumentos de poder nas mãos de quem governa o mundo. Trata-se de preservar o que defendemos e que sabemos ser viável, atualizando o que precisa de ser atualizado e substituindo abordagens antigas e obsoletas por abordagens que facilitem o desenvolvimento de uma consciência cidadã global.

A UNESCO, tanto no seu *Manifesto Internacional Educar para a Cidadania Global* (2008), como no seu trabalho subsequente *Tópicos e Objetivos de Aprendizagem* (UNESCO, 2015), apresenta os objetivos e temas que, na sua opinião, deveriam orientar o ensino para uma cidadania global. A partir do ensino das Ciências Sociais, muitos objetivos e temas podem ser partilhados, uma vez que se propõe promover aprendizagens centradas em “temas socialmente relevantes”, em “metodologias e práticas ativas, interativas, críticas, cooperativas, participativas...” e em competências para “análise crítica e uso ativo dos media”. E, principalmente, que

- promova maiores raízes na vida local, ao mesmo tempo que uma maior atenção e compreensão a nível global,
- promova a coerência entre valores e propostas, objetivos e estratégias, discurso e prática, conteúdo e forma, e, por fim,
- considere a educação como uma atividade criadora que, a partir da realidade quotidiana, prepara para a liberdade, o crescimento individual e o bem comum (p. 5).

Para isso, a UNESCO (2015, p. 25) propõe, no seu guia, os seguintes temas:

1. Local, national and global systems and structures
2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels
3. Underlying assumptions and power dynamics
4. Different levels of identity
5. Different communities people belong to and how these are connected

6. Difference and respect for diversity and collectively
8. Ethically responsible behaviour
9. Getting engaged and taking action

Todos, e cada um destes objetivos, devem ser integrados no ensino das ciências sociais, da geografia e da história. Não faz falta uma nova disciplina. O que falta é mudar os temas dos atuais programas de ciências sociais, geografia e história por temas como os que são propostos pela UNESCO, ou os que propõem outras organizações ou outras pessoas (por exemplo, Argibay & Celorico, 2009 ou Celorico & López, 2011 por Hegoa ou os inumeráveis trabalhos de Intermon/Oxfam). Há cada vez mais professores e escolas que acompanham trabalhos como estes, mas continuam a ser minoritários na prática e têm pouco impacto no currículo e no ensino das ciências sociais. Isto por diferentes causas que, com toda a certeza, deveriam ser as primeiras coisas a mudar de modo a garantir uma Educação para uma cidadania global a partir do ensino das ciências sociais:

– Um ensino da geografia e da história centrado, em primeiro lugar, na nação e, em segundo lugar, na Europa. Ciências sociais que excluem a maioria da população da nação e da Europa, seja por razões de classe, género, etnia, idade, cultura, ideologia ou religião. Ciências sociais que, ou utilizam outros povos e culturas não europeias, de acordo com a sua conveniência, ou simplesmente os excluem.

– Um ensino cujos protagonistas nunca são homens e mulheres concretos, pessoas comuns, próximas, facilmente identificadas por quem estuda como seres semelhantes a si próprios. Pessoas com problemas, com sentimentos, com alegrias e tristezas, que trabalham, lutam, sofrem, vivem, gozam, desfrutam, rezam... como os homens e as mulheres que com eles convivem, perto ou longe.

– Um ensino que transmite informação, mas cria poucas condições para que os alunos delas se apropriem, desenvolvendo o pensamento pessoal e crítico. Um ensino muitas vezes baseado em supostas verdades, em que a realidade expressa no currículo e nos textos se confunde com a realidade que existe fora deles. Em que o passado se confunde com a sua interpretação. Em que o presente se confunde com o que se vê ou com o que se conta através dos media. Um ensino acrítico, uma aprendizagem pouco transferível para a realidade.

Um ensino deste tipo deve colocar no debate e em discussão a sobrevivência de abordagens históricas nacionalistas e eurocêntricas. Na minha perspetiva, a cidadania global é praticamente a antítese da cidadania nacional, em especial de uma cidadania nacional que só olha para si mesma ou que, quando olha para os outros, o faz a partir do seu particular ponto de vista de superioridade em tudo. A cidadania global vai para além dos estados, nações, regiões ou qualquer entidade que tenha sido criada para organizar o poder e a vida das pessoas de um determinado lugar. Não vai necessariamente contra as comunidades construídas para garantir uma convivência harmoniosa que satisfaça a vida de quem as habita. Mas está mais interessada em destacar o que têm em comum, e a diversidade de situações e respostas criadas para

resolver os mesmos problemas. Nesta perspectiva, a identidade e a diversidade são consideradas património comum da humanidade.

O ensino das ciências sociais, a partir da perspectiva de uma cidadania global, deve denunciar as dificuldades por que passaram, passam e passarão muitas pessoas e muitos grupos humanos perante o egoísmo daqueles que governam o mundo através de interesses financeiros, comerciais e especulativos. Neste sentido, devemos denunciar as injustiças sociais que ocorreram e continuam a existir, tanto como objeto de estudo destes ensinamentos, como com a intenção de reivindicar uma escola inclusiva e não discriminatória. Em muitos aspetos, a cidadania global partilha muitas ideias e princípios com a justiça social. Não é possível alcançar uma cidadania global que abarque todo o mundo, que nos leve a participar dos princípios que emergiram da revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – enquanto existirem nesse mundo a pobreza, enquanto se passa fome, se explore meninos e meninas, não se cuide da população mais idosa ou se discrimine as pessoas que se consideram diferentes. A cidadania global não é compatível com ortodoxias, com a discriminação, com a violência, ou com o desprezo pela diferença.

Em que é que devemos centrar o nosso trabalho? Provavelmente em três aspetos: 3.3.1. as finalidades e a conceção da educação para a cidadania como uma educação política; 3.3.2. em questões socialmente significativas e controversas, e na sua problematização; e 3.3.3. na mudança das conceções predominantes da geografia e da história.

3.3.1. As finalidades do ensino das ciências sociais

No cerne do currículo e do ensino das ciências sociais encontramos o debate sobre se as suas finalidades devem ser o doutrinação ou contribuir para a formação do pensamento crítico. Ou, tal como escrevia Ross (2004, p. 250), para a “social reprodução ou social reconstrução”. Em consonância com o carácter político do ensino, pelo qual pugnamos, Ross era, e é, contundente:

the purpose of social studies is citizenship education aimed at providing students opportunities for an examination critique, and revision of past traditions, existing social practices, and modes of problem solving. It is a citizenship education directed toward social transformation as guided by values of justice and equality for determining the direction of social change. Students are involved in the examination of social problems; taught independent thinking and responsible social criticism; introduced to diverse and multiple perspectives; encouraged to participate actively in the improvement of society; and are recognized as partners in decision-making about their education.

O ensino das ciências sociais, da geografia e da história para a cidadania global deve ser considerada como uma educação política. Entendo, de acordo com Hess e Mcavoy (2015, p. 4), que

the term “political” as it applies to the role of citizens within a democracy: We are being political when we are democratically making decisions about questions the ask, “How should we live together? By extension, the political classroom is one that helps students develop their ability to deliberate political questions. When teachers engage students in discussions about what rules ought to be adopted by a class, they are teaching them to think

politically. Similarly, when teachers ask students to research and discuss a current public controversy, such as, “Should same-sex marriage be legally recognized?”, they are engaging in politics”.

Para estas autoras, os objetivos desta educação são a igualdade política, a tolerância, a autonomia, a equidade, o compromisso político e a literacia política. Esta abordagem não é certamente assumida por todo o mundo, nem por todos os professores de ciências sociais. Também não é verdade que o objetivo do ensino das ciências sociais deva ser a formação cidadã, como foi recentemente salientado no Quebec, no debate sobre as finalidades do ensino da história, entre aqueles que defendem que estas priorizem a cidadania e aqueles que apostam, a partir de uma perspetiva disciplinar, que seja o conhecimento histórico, per se (Stan, 2015).

As restantes decisões e, conseqüentemente, o modelo de cidadania que propomos dependem das finalidades ou objetivos que traçarmos.

3.3.2. As questões socialmente significativas e controversas, e a sua problematização

As ciências sociais, na perspetiva da cidadania global, devem considerar, analisar e valorizar as possibilidades de abordagens centradas em Problemas Sociais Relevantes (PSR), em Questões Socialmente Vivas (QSV), na vida quotidiana, em questões controversas ou no conhecimento disciplinar gerado para analisar, interpretar e tentar resolver problemas de todos os tipos. Temos exemplos que demonstram o valor destas abordagens em relação à formação para a cidadania global. Alguns já têm alguns anos. Por exemplo, a proposta de Magendzo (2002). Para este autor chileno, deve partir-se de conteúdos socialmente significativos e problemáticos. Estes conteúdos devem apresentar-se aos alunos “nas suas tensões e conflitos, que se apercebem das contradições de valores, interesses e jogos de poder que estão envolvidos no conhecimento”. Em sua opinião, os planos de estudo das ciências sociais “devem ser problematizados e ligados às grandes questões sociais, como as da democracia, da liberdade, da igualdade, da justiça, da responsabilidade, da solidariedade, da representação popular, da participação” (p. 30). Ou

aos direitos humanos, ao meio ambiente, à sexualidade, à paternidade responsável, ao consumo, à delinquência, à toxicodependência, à crise e à transformação da família, ao aborto, ao divórcio, à bioética, à discriminação étnica, social, cultural, à orientação sexual, à religião, às deficiências físicas, à idade, etc. (p. 31).

Outras propostas são mais recentes, nomeadamente as que se referem às questões controversas. As questões controversas podem ser uma boa alternativa ao atual currículo e podem permitir desenvolver a cidadania global, na medida em que abarcam qualquer âmbito e podem ser tratadas em diferentes escalas espaciais, desde o local até ao mundo, e temporais, e promovendo abordagens integradas, interdisciplinares ou disciplinares. Claire e Holden (2007) publicaram várias experiências, encomendadas a vários autores, que ilustram perfeitamente como se pode formar a cidadania global a partir de questões controversas. Por

exemplo, questões como a guerra e a paz, a educação para a sustentabilidade, o terrorismo islâmico, os sistemas eleitorais, o turismo e o desenvolvimento sustentável, etc.

Neste mesmo trabalho, Bickmore (2007) aposta na introdução do estudo dos conflitos no currículo. “Human life revolves around conflicts – disagreements, problems, decisions, clashing perspectives or interests – personal, local and global” (p. 131). E acrescenta:

A curriculum for positive peace and democratic citizenship, therefore, would give all youngsters opportunities to practice handling taboo topics and unsettling viewpoints (conflict), by investigating the complex social and political issues that are more difficult to learn, or would be learned in adversarial ways, in homes and neighborhoods (Merelman, 1990).

Também encontramos neste trabalho uma proposta mais explícita para incorporar as questões controversas no ensino das ciências sociais e na formação de professores. Dean e Joldishalieva (2007) afirmam que

The social studies course facilitators strongly believe that the task of social studies education is to develop informed, active and responsible citizens. (...) This requires the study of contemporary issues and draws on all the disciplines of social studies: developing a wide range of skills such as information gathering and processing, critical thinking and communication skills; and fostering dispositions towards tolerance, risk taking and diversity, justice and equity (p. 176).

Estes autores propõem quatro áreas para o ensino de questões controversas nas ciências sociais e quatro estratégias de aprendizagem. As quatro áreas são: “identificar e investigar os antecedentes de uma questão controversa; criar um meio de partilhar descobertas, eg. Webblog; esclarecer os significados e a natureza da controvérsia através da discussão; compreender diversas estratégias para abordar temas controversos na sala de aula.” Quanto às estratégias que propõem: discussão, debate, *role play* e desmistificação.

Do ponto de vista metodológico, a controvérsia, o debate e a discussão estão a converter-se em uma das estratégias mais relevantes da educação para a cidadania (Hess, 2009).

3.3.3. A mudança das concepções predominantes da geografia e da história

É também necessário repensar o ensino da geografia e da história numa perspetiva global, tal como sugere, por exemplo, Stearns (2012) para o caso da história ou, há anos, Fien (1994) num valioso e atual trabalho sobre o ensino da geografia, o qual combina perfeitamente com a finalidade de ensinar ciências sociais na perspetiva da formação para uma cidadania global. Concentrar-me-ei, primeiro, na proposta de Stearns e, em seguida, irei visitar dois contributos da geografia e da história, os quais mostram que o problema não reside nas disciplinas científicas, mas na natureza da história e da geografia escolar.

Stearns propõe uma história universal que:

- permita à cidadania “aceder ao contexto histórico da sociedade globalizada em que vivemos nos dias de hoje”;
- mostre como nasceram as relações mundiais e como se formaram e interagiram as diferentes tradições culturais e políticas;
- fomente métodos de análise que preparem as pessoas de todos os níveis para lidar com os problemas que existem a sociedade global contemporânea e aqueles que continuarão a existir no futuro (Stearns, 2011, pp. 9-10).

Este autor considera que

A história universal é uma inovação, um distanciamento deliberado da forma como a história tem sido normalmente contextualizada, pelo menos no campo do ensino (...). Os seus objetivos pressupõem que os alunos devem aprender sobre várias identidades e culturas relacionando-as, e não apenas sobre uma, e também sobre interações globais que vão além de qualquer tipo de identidades regionais.” E conclui “Não são objetivos subversivos, mas questionam rotinas históricas estabelecidas e geram ansiedade em algumas pessoas (Stearns, 2012, p. 15).

Stearns salienta que existem três perspectivas básicas nos programas de história mundial:

- a) os que “colocam a ênfase em períodos de tempo mais longos [do que século por século] que têm alguns temas básicos definidos”;
- b) os que não pretendem “explorar todas as regiões ou (nos tempos modernos) nações definíveis”;
- c) os que não pretendem que “todos os temas possíveis apareçam na lista da disciplina”.

Indica como áreas temáticas preferenciais, os seguintes:

humanos e ambiente (abrangendo categorias como demografia, doenças e tecnologia); desenvolvimento e interação de culturas (religião, ciência, arte, etc.); criação de estados e conflitos (tipos de governos, impérios e nações, revoluções); economia (agricultura, comércio, revolução industrial, etc.); e, por fim, o desenvolvimento e a transformação das estruturas sociais (género, família, raça, classe social e económica) (Stearns, 2011, pp. 18-19).

Afirma ainda que o trabalho de quem se dedica à história universal consiste em “definir grandes sociedades ou civilizações”, em estudar “os contactos entre grandes sociedades e o que acontece quando esse contacto ocorre” e em “identificar e avaliar forças maiores que minam várias sociedades diferentes, mesmo que não mantenham contacto direto”. Os seus objetivos são três: “analisar e comparar sociedades importantes; observar a evolução e os resultados dos contactos; avaliar reações de forças maiores, mas também alterações na sua natureza” (p. 19).

A proposta de história universal defendida por este autor revê a cronologia eurocêntrica com o argumento “a história universal trata do mundo inteiro e não de uma experiência religiosa, por mais inegável que seja a sua importância” (p. 20). Este autor não propõe a história universal como alternativa à história

nacional ou às histórias regionais, embora as temáticas que apresenta na sua obra possam questioná-la, pelo menos na sua versão escolar mais tradicional. As relações estabelecidas entre ambas são explicadas do seguinte modo:

O principal objetivo da disciplina – utilizar um novo tipo de história para estudar as origens e a evolução das atuais relações e problemas globais – em última análise, garante a viabilidade do programa de ensino e a sua clara atração para pessoas que desejem aprender mais sobre as relações globais, que envolvem hoje qualquer nação (p. 21).

Algumas das ideias deste autor estão presentes numa obra de geografia clássica: *La Geografía de la Sociedad Humana*³⁷. Na introdução geral, Lluch (1981) afirmava que esta magna obra pretendia “descrever e, na medida do possível, explicar como a humanidade atual, no seu todo e em cada uma das sociedades parciais, se organiza do ponto de vista das atividades económicas, das práticas sociais e do sistema político-ideológico” (p. 5). Partindo de uma visão claramente interdisciplinar, e

sem descurar aspetos físicos relevantes, aborda fundamentalmente um espaço humanizado. Portanto, um espaço não neutro, mas social e histórico: um território. A ação recíproca entre o meio físico e a sociedade (a sociedade atual e as que a precederam, cujos vestígios e inércias permanecem indeléveis), entre nações, estados, classes e outros agentes sociais, explicará os processos de produção e de uso do espaço, nos seus diversos âmbitos (campo, cidade, território integral) e em todas as escalas (local, regional, nacional, estatal, global). Em suma: saber pensar o território para o transformar (p. 6).

A perspetiva global está muito presente nas abordagens de diferentes autores e autoras, em cada um dos volumes que integram esta obra.

E está também em *The Universal Planet History*³⁸ (1991). O seu diretor, Josep Fontana, na apresentação da obra apontou algumas características da mesma, que constituem marcos importantes, quer na renovação historiográfica, quer na esfera educativa, se a tivessem tido em conta. Entre os elementos que esta nova história universal incorporava, referia:

- o meio natural, “o meio físico em que se desenvolveu a evolução das sociedades humanas” (p. 13),
- o cenário cultural – “Devemos deixar de lado a visão tradicional que mostra os avanços da ciência e da tecnologia como resultado do progresso do espírito europeu e da sua difusão pelo resto do mundo, para melhor compreender um passado feito de trocas e adaptações, por um lado, e percebermos que muitas soluções técnicas são menos universais do que muitas vezes se acredita e precisam de ser adaptadas ao meio a que são aplicadas” (p. 14),

³⁷ Lluch, E. (Dir.). (1981). *Geografía de la Sociedad Humana. Una perspectiva planetaria / Los grandes conjuntos geográficos* (8 volumes). Editorial Planeta. *Nota dos tradutores*.

³⁸ Fontana, J. (Dir.). (1991). *Historia Universal Planeta* (5 volumes). Editorial Planeta. *Nota dos tradutores*.

- “outra preocupação essencial deve ser a integração da mulher e da família no discurso histórico” (p. 14).

São exemplos que nos obrigam a pensar que entre os conteúdos das ciências sociais, que ocupam e preocupam os acadêmicos e as acadêmicas, entre os selecionados pelos políticos e os ensinados pelos professores, existem demasiadas diferenças. São muitos os obstáculos para que o professor utilize os conhecimentos prévios, já existentes, para aproximar os alunos dos problemas do mundo e do mundo real, e prepará-los para ser um cidadão ou uma cidadã críticos, capazes de tomar decisões, aquelas decisões que os tornem protagonistas da construção do seu mundo.

4. Até aqui

Não acredito que as minhas reflexões solucionem, rapidamente, os problemas que dificultam a formação dos nossos alunos, para fazer frente aos desafios que apresenta este século XXI. Creio que estes problemas continuam existindo com maior ou menor intensidade, pelo menos desde que Washburne os tentou solucionar, elaborando uma proposta realista e exequível, para transformar as escolas em lugares de formação de uma consciência global.

Continuam a existir profissionais que acreditam, como acreditavam, em 1977, Mendlovitz, Metcalf & Washburn, que valeu a pena tentar:

All civic education at this juncture in human history should be set in a global perspective; and this global perspective must be informed by just world order values. Furthermore, it is essential to understanding, prediction, and control of a global society based on populist and humane values that people be made aware of the great social transformation which is taking place in this last quarter of twentieth century (p. 189).

E acrescentava,

The task now for social studies education is to foster both a passion for and a patience with the future, a deep commitment to world order values, and adequate preparation for the decades-long task of creating a humanitarian transformation of the world system (p. 204).

Continuam a existir propostas, como a de Meyer-Bisch (1995), para trabalhar nas escolas, desde o jardim de infância, na formação de uma cidadania democrática e global.

Desde o jardim de infância, que se levantam todos os grandes problemas com as suas duas dimensões de proximidade e de globalização: a cidadania no próximo e no distante. Perante os problemas da abertura ao outro, da convivência, da interculturalidade, da sociedade de massas, da aprendizagem do debate e da sensibilização para o meio ambiente, a criança vê-se confrontada com o seu vizinho e com a instituição em que vive, bem como com os seres humanos em geral e com as grandes instituições globais. Deve responder ao que está próximo e ao que está distante. Este é o desafio (p. 12).

Mas, provavelmente, os professores de geografia, história e ciências sociais continuarão a considerar, como García (2016) salientou no caso chileno, que a cidadania não é da sua conta. Mas, num outro dia nos dedicaremos a conversar e debater sobre a sua formação inicial e contínua, e o grau de responsabilidade dos professores de didáctica das ciências sociais, que nelas se integram.

Referências bibliográficas

- Argibay, M., Celorio, G., Celorico, J., Garagalza, A., & Lopez, A. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa.
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 131-145). Trentham Books.
- Brown, L. R. (1979). Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta. Perspectivas. *Revista trimestral de Educación. UNESCO, IX(2)*, 161-169.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (Coords.). (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Hegoa.
- Claire, H., & Holden, C. (Eds.). (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Trentham Books.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review, 58(1)*, 5-25.
- Dean, B., & Joldoshalieba, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In H. Claire & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 175-187). Trentham Books.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica 21*, 73-90.
- Fontana, J. (1991). Una nueva visión de la historia para un futuro incierto. En J. Fontana (Dir.), *Historia Universal Planeta* (Vol. 1, pp. 9-17). Planeta.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. Olho d'Água.
- García, C. A. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la Educación Ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia* [Tese de doutoramento]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza Editorial.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A., & Pagès, J. (2004). *Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico. Proyecto Youth Polis*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. Routledge.
- Lluch, E. (1981). Introducción general. *Geografía de la sociedad humana. Una perspectiva planetaria* (Vol. 1, pp. 5-9). Editorial Planeta.
- Magendzo, A. (2012). Gatillando conversaciones. En torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 15, 28-36.
- Mendlovitz, H., Metcalf, L., & Washburn, M. (1977). The Crisis of Global Transformation Interdependence, and the Schools. In B. F. Brown, *Education for Responsible Citizenship. The Report of the National Task Force on Citizenship Education* (pp. 189-204). Mc-Graw-Hill Book Company.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Ediciones UNESCO.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In R. M. Ávila, R. López & E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (1983). Hacia una pedagogía de temas internacionales. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 42-44.
- Pagès, J. (1986). *CEE, ONU, OTAN... Organismes Internacionals*. Editorial Graó.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Graó.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1994). Democràcia i participació. Senderi. *Quaderns d'Educació Ètica*, 12, 32.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J., Pujol, R. M., Avellana, R., Roig, A., Tacher, P., Sala, C., & Pujol Vilallonga, R. M. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Edicions 62/Rosa Sensat.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the Politics of Citizenship Education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 249-251.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Avila, R. López & E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Stan, C. A. (Dir.). (2015). *L'Histoire Nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles*. Les Preses de la Université Laval.

Stearns, P. N. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"*. Crítica (Edición en inglés 2011).

UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Vilarrasa, A., & Pagès, J. (1983). L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics. *Perspectiva escolar*, 71, 34-44.

Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Losada (Edición en inglés, 1954).

VII. ENSINAR HISTÓRIA, EDUCAR A TEMPORALIDADE, FORMAR PARA O FUTURO ³⁹

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.188>

³⁹ Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del Pasado*, 10, 19-56.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar e valorizar a importância do ensino e da aprendizagem da história para a construção do futuro pessoal e social dos meninos e das meninas, da juventude das nossas sociedades democráticas. Em primeiro lugar, apresentarei o papel que alguns historiadores atribuem ao futuro como pano de fundo para a investigação sobre o passado. Em segundo lugar, centrar-me-ei nas ideias e propostas curriculares e educativas concebidas, fundamentalmente, a partir da didática da história, que olham para o futuro como objeto privilegiado do ensino da história. E concluirei com a apresentação de algumas propostas curriculares em que tenho participado e de alguns materiais de que sou autor, ou coautor, em que as relações passado, presente e futuro são um dos eixos centrais.

O principal valor educativo do ensino da história consiste em proporcionar aos meninos e às meninas, e aos jovens, os conhecimentos e as competências necessários para se situarem no seu mundo, compreenderem o que nele acontece, terem instrumentos teóricos para poderem interpretar e avaliar o que se passa à sua volta, os seus antecedentes e as suas consequências e, em última análise, envolvê-los na construção do seu futuro pessoal e social. O futuro é o autêntico motor da história, que nos faz tomar decisões a partir de um presente que, por sua vez, como se sabe, é o resultado de outras decisões tomadas no passado, ou seja, quando o presente era futuro.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem da história; pensamento e consciência histórica; passado-presente-futuro; historicidade; propostas e materiais curriculares.

Sumário

1. História e futuro: reflexões a partir da historiografia.
2. O ensino da história e do futuro.
3. Propostas e recursos para o ensino de uma história para o presente e o futuro da cidadania.
- 3.1. Reflexões teóricas sobre o ensino do tempo histórico e do futuro.
- 3.2. Projetos e materiais curriculares.
4. Ponto final.
5. Referências bibliográficas.

1. A história e o futuro: reflexões a partir da historiografia

O número de historiadores e historiadoras que, em seus trabalhos, aludem à importância do futuro na construção do conhecimento histórico é cada vez maior. Na realidade, apontam o presente como a principal referência para o seu trabalho sobre o passado. E, inevitavelmente, o presente é projetado para um futuro que construímos a partir do próprio presente (ver, por exemplo, as respostas dadas por historiadores franceses num programa de rádio de Laurentin (2011) à questão “Para que serve a história, hoje?”

As principais contribuições que os historiadores consideram que o estudo do passado pode ter para o futuro dos cidadãos e das cidadãs, podem, segundo a minha análise, classificar-se em dois blocos. Em

primeiro lugar, as que ensinam a situar-se face ao futuro, preparando-nos para intervir na sua construção. Em segundo lugar, as que nos alertam para o que poderá acontecer se desconhecermos o que já aconteceu ou fornecem exemplos de certos problemas do presente que já foram problemas no passado.

O carácter prospetivo do estudo da história, permite-nos aprender a prever (Prost, 2016), a criar expectativas realistas (Koselleck, 1993), a apresentar alternativas (MacMillan, 2010), a desenvolver o pensamento prospetivo para a construção do futuro (Guldi & Armitage, 2016; Fontana, 2013), etc. Mas também nos prepara para os riscos de assumir a crença de que só existe uma forma de ver as coisas ou um único caminho (MacMillan, 2010). Oferece-nos exemplos para denunciar e acabar com a marginalização de pessoas ou grupos e as injustiças (MacMillan, 2010), dá-nos exemplos e ideias para atacar e menosprezar os outros (MacMillan, 2010) ou, simplesmente, fornece-nos ferramentas para enfrentar as mentiras, mitos ou ruídos que existem no presente (Guldi & Armitage, 2016).

Guldi e Armitage (2016), por exemplo, explicam a relação passado, presente e futuro como uma relação necessária face aos desafios que as sociedades enfrentam e como guia para traçar os caminhos que melhor lhes convêm. Para estes autores “uma função importante [da história é atuar] como árbitro da falsidade, do mito e do ruído numa era dominada por *big data*, em que o risco futuro assume a forma de problemas numa escala sem precedentes, como as mudanças climáticas e a governação transnacional” (p. 223). E acrescentam que o estudo do passado “fornece um roteiro para o pensamento prospetivo de todas as instituições – governo, finanças, seguros, informais, auto-organizadas, científico-cidadãs e outras – às quais recorreremos para nos guiar na nossa busca pelo caminho para futuros melhores”. Para estes autores, “O passado, cremos, é o melhor indicador do comportamento futuro de todas [as tradições]” (p. 225).

O sentido de orientação, de projeção, foi fundamental para Fontana (2013), na sua obra *O Futuro é um País Estranho*. Para este historiador, recentemente falecido, o seu papel como historiador “é ajudar a denunciar as mentiras das análises enganosas que procuram incitar-nos à resignação, para contribuir, na medida das suas forças, para a tarefa de reinventar um novo futuro, que ainda é um país desconhecido, uma vez arruinadas as possibilidades de realização do antigo” (p. 20). Fontana conclui a sua análise, apelando aos cidadãos para “renovarem aquilo que se combate” e para “inventarem um mundo novo que possa ir substituindo o atual, que tem os seus dias contados” (p. 153).

A invenção de um novo mundo, como consequência da importante crise social retratada por Fontana, é o desafio e é o legado do estudo do passado. Uma opinião semelhante tem Christian (2005) para quem a “grande história” não se detém no presente, mas antes “levanta necessariamente questões sobre o futuro”. “Colocar estas perguntas deveria ser uma parte essencial da educação hoje, uma vez que as avaliações que fizermos do futuro afetarão as decisões que tomamos hoje: estas, por sua vez, influenciarão o tipo de mundo que os nossos filhos e netos irão habitar.” A frase termina com a seguinte premonição: “Não nos agradecerão, se encararmos esta tarefa com leviandade” (p. 26).

Há cada vez menos historiadores ou historiadoras que encaram isto de ânimo leve. Ao contrário. Para MacMillan (2010), por exemplo, “o perigo é que não prestemos a devida atenção aos difíceis proble-

mas de hoje” (p. 45). Este historiador afirma: “Discutimos a história porque ela pode ter um significado real no presente. E utilizamo-la de muitas maneiras: para mobilizar e alcançar objetivos futuros, para fazer reivindicações (de terras, por exemplo) e, infelizmente, também para atacar e menosprezar outros. Examinar o passado pode ser uma espécie de terapia se descobrirmos coisas sobre a nossa própria sociedade que passaram despercebidas ou foram reprimidas. Para aqueles que não têm poder ou sentem que não têm poder suficiente, a história pode ser uma forma de protestar contra a sua marginalidade, ou contra tendências e ideias de que não gostam, como a globalização. Os casos em que injustiças ou crimes passados vêm à luz do dia, podem ser utilizados para procurar uma reparação no presente. Para todos nós, poderosos ou fracos, a história ajuda-nos a definir-nos e a justificar-nos” (p. 65).

Os usos sociais do conhecimento histórico para o presente e para o futuro são, como sublinha esta autora, muitos e muito variados, apesar de também afirmar que “na história não encontraremos planos claros que nos ajudem a moldar o futuro tal como o desejamos. (...) Contudo, examinando o passado podemos recolher exemplos úteis para saber como proceder, e se é provável, ou não, de acontecer” (p. 172).

MacMillan acredita que a história pode ajudar os cidadãos a tornarem-se mais sábios. “A história, se for utilizada com cuidado, pode apresentar-nos algumas alternativas, ajudar-nos a formular as questões que precisamos de colocar ao presente e alertar-nos para o que pode correr mal” (p. 173). Pode, além disso,

ajudar-nos a desvendar um mundo complicado, mas também pode alertar-nos para o perigo de assumir que só existe uma forma possível de ver as coisas, ou uma determinada linha de ação. Devemos estar sempre disponíveis para considerar alternativas e a levantar objeções. Não devemos ficar impressionados quando os nossos líderes nos dizem, com firmeza, “a história ensina-nos isto” ou “a história prova que temos razão”. Podem simplificar e forçar comparações pouco exatas, tal como qualquer um de nós pode fazer. Mesmo os mais inteligentes e poderosos (e ambos não têm de ser iguais) caminham com confiança por caminhos errados. É também muito útil lembrar, enquanto cidadãos, que aqueles que ocupam posições de autoridade nem sempre conhecem melhor as coisas (p. 190).

Este é um sério alerta aos cidadãos sobre o poder de conhecer a história e, inversamente, a gravidade de a ignorar. O presente determina tanto o olhar sobre o passado como a utilização do passado para construir o futuro. Talvez por esta razão, Lowenthal (1998) considerou que ambos eram inacessíveis. “No entanto – afirmou –, embora estejam fora do alcance físico, fazem parte da nossa imaginação. A memória e a expectativa cobrem cada momento presente” (p. 27).

Prost (2016) referiu-se à expectativa e ao prognóstico, afirmando que “o prognóstico, que se dirige do presente para o futuro, baseia-se no diagnóstico extraído do passado para prever possíveis evoluções e avaliar as suas respetivas probabilidades” (p. 87). A previsão, e não a profecia, é alcançada através do desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica. Rüsen (2007) ao analisar a relação entre memória e história e entre passado, presente e futuro alerta para os riscos de uma memória ancorada no passado. Para este autor,

A memória apresenta o passado como uma força que move o pensamento humano guiada por princípios de uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado inter-relacionando-o explicitamente com o presente, guiada por conceitos de mudança temporal e reivindicações verdadeiras: acentua a representação inequívoca do passado como condição da sua relevância para o presente. A memória é uma relação imediata, e a consciência histórica é uma relação mediata, entre o passado e o presente. A memória está mais relacionada com o domínio da imaginação, a consciência histórica mais com o domínio da cognição. A memória está presa no passado; a consciência histórica abre esta relação para o futuro (p. 15).⁴⁰

Talvez seja esta a razão porque Koselleck (1993) afirma, ao refletir sobre as relações entre a experiência e a expectativa, que “são duas categorias adequadas para abordar o tempo histórico, cruzando o passado e o futuro” (p. 337). Segundo este autor, “a expectativa concretiza-se no hoje, é futuro tornado presente, aponta para o ainda não, para o não experienciado, para o que só pode ser descoberto” (p. 338). Mas, o “passado e o futuro não coincidem nunca, nem tampouco se pode deduzir totalmente uma expectativa a partir da experiência” (p. 339), ainda que “a diferença entre experiência e expectativa também deve ser superada, até ao ponto em que a história possa ser novamente concebida como passível de ser ensinada” (p. 357).

Um exemplo desta história “suscetível de ser ensinada”, em que a investigação está relacionada com o ensino e a experiência com a expectativa, é oferecida por Gruzinski (2018). Este autor descreve a experiência vivida por um grupo de estudantes de 15 e 16 anos do liceu Jean Rostand de Roubaix – “Esta cidade, da qual se diz ser a mais pobre de França, ocupa um lugar singular na história das populações francesas de origem migrante” (p. 32) e que, atualmente, “se transformou, segundo dizem, no município mais muçulmano de França (p. 33) – que estudaram e dramatizaram “duas histórias paralelas que se desenvolveram no início do século XVI: a conquista do México pelos espanhóis e a incursão dos portugueses na China” (p. 30), ambas investigadas por ele.

Os resultados da experiência são muito valorizados por este historiador que, além do mais, passa a palavra ao professor que soube predispor alunos com poucas expectativas para descobrir o valor e a utilização do conhecimento histórico. Para Laurent Guitton (2018), promotor desta experiência,

Os alunos não foram apenas atores na sua aprendizagem escolar, mas também, e durante algum tempo, protagonistas de uma história universal e novos historiadores, capazes de aceder por si próprios a uma forma de escrever história. Ao ir além da história nacional, que por si só não é suficiente para dar sentido ao seu percurso familiar e social, esta história das conquistas ibéricas permite-nos oferecer a um público escolar de diversas origens culturais uma visão crítica e distanciada de uma globalização cada vez mais complexa, de forma a melhor os preparar para o seu futuro papel de cidadãos do mundo (p. 243).

⁴⁰ Número de página acrescentada pelos tradutores.

2. O ensino da história e o futuro

Preparar os e as jovens estudantes para o “seu futuro papel de cidadãos do mundo” tem sido uma das principais finalidades daqueles e daquelas docentes que acreditam que o ensino da história devia contribuir com algo mais que o que é proposto pelos currículos e os programas baseados nas histórias nacionais e eurocêntricas, e na memorização de factos e personagens relevantes do seu passado. Tem sido a principal preocupação de quem tem apostado, e continua apostando, na formação do pensamento e da consciência históricas, e na ação transformadora que os seus saberes pode proporcionar à formação cidadã.

As reflexões sobre ensino da história, de um importante grupo de pedagogos, psicólogos e didatas, têm dado ênfase à importância do presente e, em menor medida, também do futuro como finalidade e objetivo último deste ensino. Sem dúvida, com pouco êxito. Mas, desde o tempo de John Dewey e de outros pioneiros, que se abriu um caminho que, posteriormente, outras e outros didatas e professores têm seguido na didática da história.

Por que razão o presente e o futuro devem ser uma finalidade do estudo do passado? Por razões semelhantes às que vimos no caso dos historiadores e das historiadoras. E, talvez mais algumas relacionadas com a importância de preparar os cidadãos para participarem ativamente na construção do seu futuro pessoal e social através do desenvolvimento do seu pensamento histórico. Para Dewey (1985), por exemplo, o passado deve ser considerado um recurso para o desenvolvimento do futuro. Este autor considerava, no início do século XX, que

A segregação que mata a vitalidade da história consiste em separá-la das formas e dos interesses da vida social do presente. O passado, enquanto passado, não é mais coisa que nos diga respeito. (...) Mas o conhecimento do passado é fundamental para entender o presente. (...) os factos do passado não se podem separar da atualidade viva, sem perder significado. O verdadeiro ponto de partida da história é sempre uma situação presente problemática (p. 155).

Hinsdale (1912) expressou uma opinião semelhante, um outro professor norte-americano, que, ao analisar o valor educativo da história na sua época, colocou a ênfase na formação do pensamento para a tomada de decisões face aos desafios futuros:

Se os acontecimentos do passado são pensados, simplesmente ou principalmente, para serem recordados; se o professor considera que os seus alunos são recetáculos que ele deve preencher; se o único desejo do estudante for “conhecer” uma amálgama de factos históricos, então os poderes de análise, comparação e inferência pouco serão desenvolvidos. Além disso, o espírito adotará uma orientação conservadora, olhará para trás em vez de olhar para a frente e não tomará as iniciativas necessárias para os assuntos práticos (p. 42).

Mais recentemente, a partir dos pressupostos teóricos da Escola Nova, da Escola Ativa, do movimento Freinet, ou da teoria crítica e da didática da história, foi assumido o compromisso de ter o futuro como referência.

Na Argentina, esta foi a opção de Bollo de Romay e Benzrihem (1963), que consideravam que para “a juventude atual, uma história que não se projete para diante, é letra morta. Só interessam os processos que ajudem a interpretar a realidade atual, e que deixem antever a possibilidade de um mundo com um futuro menos instável e mais feliz (p. 5). E isto apesar de ter que trabalhar com um programa de história bem mais clássico. Um programa clássico que, para Nidelcoff (1979) era claramente ideológico pois “através da História (...) *transmitimos às crianças uma visão do passado que é a do grupo social que se impôs sobre os outros*. Estes últimos são ignorados ou apresentados como seres temíveis ou ‘bárbaros’, são ‘os maus’ da nossa História” (p. 15). Para este autor, o professor – “o professor-povo”, não o “professor-guarda” – deve “ajudar as pessoas a descobrirem-se, a exprimirem-se, a libertarem-se”, ou seja, “deve contribuir para a criação de novos homens e para o nascimento de uma nova sociedade, onde se promovam os despossuídos, onde o povo seja o protagonista” (pág. 17). A denúncia do carácter ideológico da história que se ensina é acompanhada por uma proposta orientada para outros saberes e outros métodos, para que o “professor do povo” ajude os alunos a “desenvolverem o seu sentido crítico perante a realidade” (p. 76) e possa projetá-los no seu futuro. Este é o desafio dos professores franceses de história e geografia do ICEM-Pédagogie Freinet (1984) para quem “Construir conscientemente o futuro é uma responsabilidade histórica de todos. A história e a geografia podem contribuir a este nível, aparecendo como um anti-destino, uma arma absoluta contra o fatalismo e a resignação” (p. 31).

Também Evans (1996) dedicou as suas reflexões e propostas à busca de soluções. Para este autor, a situação do ensino da história nos Estados Unidos – “Em algumas, em poucas salas de aula, a história converte-se numa fonte de reflexão sobre as escolhas que temos feito no passado e nas decisões que tomaremos no futuro” (pp. 152-153) –, leva-o a propor um ensino centrado na reflexão crítica da sociedade, que possa contribuir para a sua transformação no sentido de alcançar níveis mais elevados de democratização e de justiça social. Acredita que o ensino da história nos EUA deveria ter como prioridade o objetivo central da “reflexão crítica sobre o passado, o presente e o futuro” (p. 152). Sugere que no desenvolvimento dos temas, a perspetiva crítica seja trabalhada em profundidade, rompendo com a estrutura cronológica. Na sua opinião, só assim é possível relacionar adequadamente os problemas sociais do passado e do presente com o futuro, em particular no ensino superior. Ilustra a sua proposta, avançando temas como “a raça e a etnicidade como uma obsessão americana”, “as classes sociais na América”, “o género e a sexualidade na vida americana” ou “o poder na América”, entre outros. Estes temas, na sua opinião, exemplificam uma conceção de currículo de história orientada para a educação para a ação social e, consequentemente, direcionada para o futuro.

O futuro é, sem dúvida, o motor da história que se ensina. O futuro como esperança, como o tempo não construído que há de permitir aos jovens serem eles e elas mesmas. Audigier (1999) considera que a história ensinada, como a educação cívica, dependem de um projeto de futuro. E o mesmo consideram Arthur, Davies, Wrenn, Haydn e Kerr (2001). Para estes autores, o conhecimento e a compreensão histórica são absolutamente centrais na educação cidadã, em especial para compreender os problemas contemporâneos e para o desenvolvimento de competências. Na sua opinião, o “passado é a estrutura em

que se projeta a cidadania; é o trampolim a partir do qual os cidadãos aprendem a pensar e a atuar” (p. 161).

As relações entre o passado, o presente e o futuro devem presidir ao ensino da história. Arthur, Davies, Wrenn, Haydn e Kerr (2021) acreditam que

para que os alunos compreendam a perspectiva política ensinada com rigor nas aulas de história, precisam de relacionar esta aprendizagem com o presente. O perigo da história como disciplina escolar é que, se os professores de história não conseguirem estabelecer relações e comparações entre o passado e o presente, os alunos poderão não compreender o papel que o passado desempenha na formação da sua própria existência e, portanto, do seu futuro enquanto cidadãos. As relações entre o desenvolvimento político passado e a política atual precisam de ser explícitas. Preencher esta lacuna entre o ensino de história e os acontecimentos atuais pode ser relativamente simples (p. 75).

3. Propostas e recursos para o ensino da história para o presente e o futuro da cidadania

As relações entre passado, presente e futuro têm sido um dos eixos do meu trabalho enquanto professor e enquanto didata da história. Tentei garantir que as minhas propostas se inseriam na história e na didática da história, como tive ocasião de destacar nas duas secções anteriores. A minha intenção foi sempre clara: a história tinha de ser útil aos rapazes e às raparigas, aos jovens, para construir a sua historicidade e desenvolver o seu pensamento e consciência históricos, ou não valia a pena fazê-los perder tempo.

As minhas propostas são acompanhadas de um conjunto de reflexões teóricas que me permitiram situá-las, quer na investigação histórica, quer na investigação didática. Nesta secção, apresentarei em primeiro lugar estas propostas e, em segundo lugar, ilustrá-las-ei com alguns exemplos e alguns recursos curriculares.

3.1. Reflexões teóricas sobre o ensino do tempo histórico e do futuro

No meu primeiro trabalho sobre o ensino do tempo histórico (Pagès, 1988), tentei definir o que era o tempo histórico e como devia abordar-se, no ensino da história, as relações entre o passado, o presente e o papel que o futuro devia ocupar. Defini o tempo social como,

o tempo das sociedades na sua evolução, dos homens e das mulheres que transformam a realidade e a criam conscientemente. O tempo social é o tempo histórico, é o tempo do passado, do presente e do futuro das sociedades. É o resultado das ações e das obras que o passado projeta no presente e que avançam, lenta ou rapidamente, mas continuamente, em direcção ao futuro (p. 12).

Neste mesmo trabalho, alertava para os riscos de um ensino da história centrado no passado pelo passado, independentemente do significado social para o presente e para os alunos dos factos a estudar, e na identificação do tempo histórico com o tempo cronológico, ao considerá-lo como uma realidade

homogénea e linear. Face a esta conceção, apresentava “um tempo plural que varia de acordo com a realidade a que se reporta e de acordo com o coletivo ou grupo humano a que se aplica” (p. 13) e propunha articular o ensino e a aprendizagem da temporalidade seguindo Johnson (1976) nas seguintes categorias: distanciamento e evocação, cronologia e periodização, mudanças e evolução causal, e ritmos evolutivos e as durações. Optava também pela combinação de uma abordagem sincrónica, com uma aproximação diacrónica e temática, seguindo as orientações de Jeffreys (1959) e Cousinet (1971-1972), ou o uso do tempo histórico tal como é feito genericamente pelas ciências sociais. Afirmava que a função fundamental da história e do tempo histórico devia ser a compreensão da atualidade, e para isso devia oferecer aos cidadãos os meios necessários para que pudessem definir os seus projetos pessoais e a sua participação em projetos sociais. E concluiu com uma referência explícita ao futuro:

A presença do futuro no presente, socialmente assumida e cronologicamente bem colocada em datas que se tornaram quase mágicas – 1992 e 2000⁴¹ – deve estimular a nossa imaginação enquanto professores, na construção de recursos e propostas de atividades que, relacionando o passado que temos presente com o futuro, que também é presente, abram caminhos para que os nossos alunos participem de forma consciente e ativa na construção da sociedade do futuro, na construção do seu próprio tempo (Pagès, 1988, p. 16).

Num trabalho posterior especificuei algumas das ideias deste primeiro trabalho numa proposta curricular para ensinar o tempo histórico (Pagès, 1989). Esta proposta regia-se por uma citação do professor de filosofia da Universidade de Barcelona, Dr. Gomà (1988), que desde então utilizei para justificar a importância do ensino da temporalidade: “A assunção do passado torna possível o futuro, que precisamente agora determina o meu presente”. Nesta obra criticava o tratamento dado ao tempo histórico nos programas de história tradicional. “Nos desígnios daquilo a que chamamos história tradicional (...) A relação presente-passado-futuro não é mais do que uma afirmação difícil de materializar na prática, pois o presente quase nunca constitui o referente obrigatório para aproximar os alunos do passado com base nas questões e problemas que ele levanta” (p. 118).

Propôs alguns modelos alternativos que iam desde a proposta diacrónica belga para o ensino da história no ensino secundário (Hodeige, 1981) até à história retrospectiva proposta pelo professor argentino Simián de Molina (1970). E concluiu com uma proposta de atividades entre as quais se destacou uma unidade didática – As etapas da história e do passado que temos no presente –, que tenho vindo a melhorar desde então. Esta unidade didática funciona como epítome de qualquer curso de história e tem como objetivo localizar o antes e o depois em relação ao presente, e ao que foi estudado no passado ou será estudado no futuro. Um dos princípios que regem esta unidade é o seguinte: “1. O presente é consequência do passado e projeta-se no futuro. O futuro será o resultado das ações e decisões que tomarmos no presente, da mesma forma que o presente é o resultado das que foram tomadas no passado” (p. 127).

⁴¹ O ano de 1992 foi o ano dos Jogos Olímpicos de Barcelona e a cidade, e com ela todos os seus habitantes, mobilizou-se a partir do momento em que foi conhecida a sua escolha como cidade olímpica. O ano 2000 foi a referência temporal para a viragem do século. *Nota do autor.*

A primeira atividade desta unidade consiste em pedir aos alunos que escrevam uma carta dirigida a um rapaz ou a uma rapariga da mesma idade que vive na mesma cidade, mas no ano 2230, por exemplo. Trata-se de investigar que representações têm do seu mundo e das suas origens através de uma história dirigida a uma pessoa que vive no futuro, situando-a nas principais características do mundo de hoje, um mundo muito diferente do seu. Grande parte das restantes atividades são realizadas através da observação de imagens da evolução de uma cidade europeia desde as suas origens até aos dias de hoje, e vice-versa, e da análise de evidências das diferentes fases⁴². O futuro não veio a ser, no entanto, objeto de ensino explícito, para além de propostas do género “como gostarias que fosse...” Esteve presente, no entanto, nas intenções da proposta tal como explicitarei nas conclusões finais:

“No entanto, o tempo avança e os futuros tomam, inevitavelmente, a forma de presente. O desafio é claro: até que ponto a construção do futuro será uma consequência do que os nossos atuais alunos sabem sobre o passado? (pág. 134). Respondeu a esta questão, voltando-se novamente para Gomà e incorporando as palavras do historiador catalão Josep Fontana (1988), quando afirmou, em relação ao ensino da história, que este deve revelar que no passado o homem “tinha várias possibilidades e havia de escolher entre vários futuros – que são os nossos presentes – nenhum dos quais era o único possível, inevitável”, da mesma forma que “no presente não tem um único caminho para escolher, mas sim vários, e o seu futuro dependerá de qual escolher” (p. 30).

Algumas destas ideias foram retomadas posteriormente. Num trabalho publicado em 1997 (Pagès, 1997a), tomei uma posição perante o debate liderado pela Real Academia de História e pela Ministra da Educação do governo conservador do Sr. Aznar, Sra. Esperanza Aguirre (1996). A sua defesa da história escondia um uso social ao serviço dos valores dominantes e uma conceção positivista do conhecimento histórico que rejeitava o presente e escondia o futuro. Para a Ministra,

o mais grave – embora o delirante léxico pedagógico em uso tenha pouca importância – é a escassez de conteúdos históricos no ensino que os nossos alunos recebem. Um aluno pode passar todos os seus dez anos de escolaridade obrigatória sem ouvir uma única lição sobre Júlio César ou Filipe II. Na escolaridade obrigatória, a história foi reduzida a um estudo superficial da Idade Contemporânea por não falar sem rodeios do mundo atual. A cronologia, que foi corretamente definida como o esqueleto da História, prima pela sua ausência. E o estudo das grandes personalidades históricas foi substituído por uma análise de estruturas tratadas numa perspetiva metodológica, não da História, mas das Ciências Sociais (p. 3).

⁴² Recentemente, tive a oportunidade de construir uma alternativa ao modelo eurocêntrico para estudar a evolução de um território e de uma comunidade latino-americana, especificamente chilena, a partir das transformações produzidas, desde as suas origens até ao presente. A periodização é radicalmente diferente da clássica eurocêntrica. Para tal, utilizei as imagens do trabalho de Alicia Hoffman e Raquel Echenique (2011). *El alerce, gigante milenario*. Editorial Amanauta. Estas autoras apresentam a evolução de um território situado no sul do Chile, entre Puerto Montt, Chaitén e a Ilha Grande de Chiloé desde o final do último período glaciário (há cerca de 13.000 anos) até ao século XXI. Com as imagens visualizam as transformações produzidas a partir do século XVI, com a chegada dos espanhóis nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX-XXI, as quais permitem analisar as mudanças e continuidades, e os futuros previsíveis em cada corte, e investigar as suas causas. *Nota do autor*.

Estas apreciações não só eram falsas, como se pode verificar pela consulta do currículo aprovado pelo governo socialista de Felipe González e desenvolvido pela LOGSE (1990)⁴³, a primeira lei educativa democrática da história de Espanha, que, além do mais, seguia todo um programa de política educativa muito em linha com o que a Sra. Thatcher ou os Bush fizeram nos seus respetivos países, em relação ao ensino da história. Em 1998, tive a oportunidade de intervir novamente sobre este debate – na verdade, o debate sobre as finalidades do ensino da história – na sequência de um deslize histórico do então chefe do governo espanhol, Sr. Aznar, propalado na imprensa (Pagès, 1998):

É evidente que o senhor José M.^a Aznar, atual presidente do governo espanhol, não teria sido aprovado em história se fosse aluno do atual ESO [Ensino Secundário Obrigatório] e se fossem seguidos os critérios que a Sr.^a Ministra da Educação do seu governo, Esperanza Aguirre, pretende aplicar para avaliar o conhecimento histórico dos alunos do nosso país. Como se pode dizer publicamente que o rei Fernando VII conspirou contra o seu pai no início do século XVIII ou que Godoy era o príncipe de Godoy? Felizmente que o Sr. Aznar estudou história durante muito tempo – numa escola privada, aliás – e que o Sr. Kolh, chefe do governo alemão, perante quem fez esta declaração, não conhece muita história de Espanha. Em qualquer caso, se o Sr. Aznar fosse hoje um aluno do ensino primário ou secundário, encontraria poucos professores que o reprovarem por este erro, a menos que a sua professora fosse a Sr. Ministra da Educação ou algum dos especialistas que a aconselharam na preparação de um projeto de contrarreforma da história, que tanta poeira levantou há poucos meses (Pagès, 1998, p. 2).

Debates como estes mantiveram vivo o meu interesse em continuar a pensar como deveria ser ensinada a temporalidade e, em particular, as relações entre passado, presente e futuro. Em 1999 publiquei três textos (Pagès & Santisteban, 1999; Pagès, 1999a e Pagès, 1999b).

Num deles apresentei um estado da investigação sobre o ensino e a aprendizagem do tempo histórico que me permitiu continuar a argumentar sobre a necessidade de aprofundar a investigação e de apresentar alternativas ao ensino da história, que domina em Espanha e na maior parte dos países do mundo (Pagès, 1999a). Fiz uma revisão sobre a investigação realizada em Espanha e em alguns países vizinhos sobre as conceções e práticas dos professores; a investigação sobre o conhecimento dos alunos do ensino básico e secundário no que respeita ao tempo histórico; e a investigação da professora Nicole Lautier (1997a e 1997b) sobre o ensino da história e do tempo histórico. Os resultados das pesquisas analisadas, com exceção de Lautier, apresentaram um quadro muito triste. O tempo histórico identificava-se, basicamente, com a cronologia e a periodização; apresenta-se como uma realidade objetiva, linear, que existe à margem dos factos históricos. Os professores deram muita importância à cronologia, mas os alunos não conseguiram aprendê-la, conseguiram identificar as mudanças, mas não as localizaram cronologicamente. A aprendizagem da história que deriva destes resultados pode ser considerada como memorizada e repetitiva. O passado não estava relacionado com o presente e muito menos com o futuro.

⁴³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, promulgada pelo governo espanhol liderado pelo PSOE (Partido Socialista Operário Espanhol / Partido Socialista Obrero Español). *Nota dos tradutores.*

Por isso, com Santisteban, apresentámos uma nova proposta para o ensino da temporalidade em que destacamos os contributos dos estudos do futuro, desde o mundo das crenças (escatologia e apocalíptica), a partir das ideologias com a produção de utopias e, por fim, a partir da prospetiva. Além disso, apresentámos um mapa conceptual sobre o domínio e a gestão do tempo como conhecimento e como poder organizado em três eixos: classificação/hierarquização dos factos históricos, medição do tempo, e controlo e poder sobre o tempo. Este último eixo contém três variáveis: distribuição do tempo, reestruturação do tempo e construção do futuro. Em relação a esta última variável afirmámos:

É um ensino em que os alunos refletem sobre futuros possíveis, prováveis ou desejáveis (Hicks, 1994). É uma aprendizagem que se baseia na formação do pensamento crítico-criativo, na educação para a responsabilidade e para a intervenção social. A chave deste ensino é transmitir uma imagem positiva do futuro, como parte da nossa temporalidade ainda por construir, que se materializará a partir da nossa própria acção (Hicks/Slaghter, 1998). O conhecimento histórico e social encontra, então, o seu significado e a sua funcionalidade mais importantes (Pagès & Santisteban, 1999, p. 206).

Escrevi também um pequeno manifesto, reivindicando a necessidade de relacionar passado e presente (Pagès, 1999b): “o ensino da história preocupa, em todo o mundo, aqueles que de nós continuam a acreditar no seu valor educativo, na necessidade de formar as gerações jovens para que, situando-se no seu mundo, sejam os verdadeiros protagonistas da construção do futuro”. “O conhecimento histórico (...) é também conhecimento para se situar no presente e poder prever como as decisões que nele se tomam podem prefigurar o futuro. Permite que as pessoas se projetem no que está para vir, no que pode ser” (pp. 10-11). Regressei, posteriormente, a este tema ao desenvolver num artigo as vantagens da aprendizagem da comparação histórica (Pagès, 2006).

Na minha opinião (Pagès, 1999b), no final do século XX, era claro o caminho a seguir:

a nova sociedade da informação exige pessoas com cabeças bem organizadas, mais do que pessoas com cabeças muito cheias, mas mal organizadas. Requer pessoas que saibam utilizar as novas tecnologias de informação, em vez de pessoas que sejam utilizadas por aqueles que gerem e manipulam a informação. Uma boa aprendizagem da história não deve apenas permitir-nos saber coisas sobre o passado, mas também permitir aos cidadãos saber como é o passado e como pode ser usado contra a liberdade de pensamento e de ação.

A longa sombra do passado sobre o presente pode ser libertadora ou alienante, conservadora ou transformadora, pode estar ao serviço da democracia e da justiça social ou contra elas. A história escolar não é nem nunca foi um produto intelectual neutro. Ensinar História é comprometer-se com uma determinada visão do mundo e do futuro. A aprendizagem da história está a assumir um papel de liderança na construção responsável e solidária do futuro e da democracia em todo o mundo. E é isso que parece que as direitas [hoje, diria os mercados] não estão dispostas a tolerar em lado nenhum da nossa pequena aldeia (p. 11).

As coisas mudaram no século XXI? Não muito. Talvez os professores tenham tomado consciência da necessidade de repensar o ensino da história para além dos currículos e das orientações oficiais. Verifi-

cou-se a necessidade de relacionar mais diretamente o passado com o presente, e o futuro foi lentamente ocupando o seu espaço no ensino da história e das ciências sociais. Por outro lado, passou a ser comum estabelecer a relação entre o ensino da história e a formação da cidadania e, conseqüentemente, a relação entre o passado e o presente e, em menor medida, entre ambos e o futuro (Pagès, 2003).

A minha preocupação com esta temática tem sido uma constante e só, ou com Santisteban, tenho vindo a refletir e a construir propostas para um ensino da história diferente, muito mais centrado na relação passado-presente e no futuro.

Compreender as situações do quotidiano, a partir do conhecimento histórico ensinado na escola, significa reconsiderar o papel da história do presente e o papel do futuro no ensino e na aprendizagem do tempo histórico e da história.

A história do presente teve, tal como a cronologia, opiniões críticas e muitos detratores (diferentes dos que defendiam a cronologia). Entre os argumentos mais falaciosos que têm sido utilizados para impedir os professores de entrar em “questões” polémicas, em tempos em que as experiências e as memórias – a memória histórica – ainda estão presentes nos seus protagonistas, têm recorrido à reivindicação do distanciamento necessário entre o facto estudado e quem o estuda como requisito fundamental da história, da “objetividade” histórica (parece que quem defende esta posição considera que estudar o presente deveria ser assunto de jornalistas e não de historiadores). Certamente que esta crítica não pegou na historiografia, mas teve quem a defendesse no ensino. Ainda hoje, a história do século XX continua a ser desconhecida para muitos jovens no final da escolaridade obrigatória, como mostram algumas pesquisas recentes.

Perante esta situação, surgem cada vez mais propostas que exigem o ensino do presente e, em concreto, do século XX. Sem dúvida que toda a história é relevante para nos situarmos no nosso mundo e tentar compreendê-lo, mas o século XX é mais basilar do que a romanização, por exemplo. Sem conhecer as catástrofes bélicas do século passado, o fascismo e o comunismo, a guerra fria, o Holocausto... não compreendemos absolutamente nada. Por outro lado, se não conhecermos as Guerras Púnicas, ou o século de Péricles, ignoramos coisas básicas do nosso acervo cultural, mas, sem dúvida, esta ignorância não nos impedirá de compreender as causas e as raízes dos problemas atuais.

(...) E, o que se passa com o ensino do futuro? O ensino da história, do passado, pode ensinar a construir o futuro? Em relação ao futuro e ao seu ensino, têm surgido nos últimos anos reflexões e propostas muito relevantes. Pessoalmente acredito, e acredito, que tem sido uma categoria subvalorizada no ensino da história e das ciências sociais e que foi, e continua a ser, necessário recuperá-la e introduzi-la nas práticas docentes, para permitir a formação da consciência histórica das crianças e dos jovens (Pagès, 2004a, pp. 48 e 50).

Por isso, na proposta que realizámos com Santisteban para o ensino da história na educação primária (Santisteban & Pagès, 2006), insistimos na necessária relação, ilustrando-a com numerosos exemplos que concretizavam as nossas ideias:

O objetivo fundamental do ensino da história, no ensino primário, consiste em ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento da realidade social. O ensino histórico deve promover uma educação baseada na formação de jovens cidadãos reflexivos, críticos e solidários. Rapazes e raparigas que devem estar preparados para

refletir e tomar decisões sobre situações pessoais e sociais, no meio próximo e distante, no presente e no futuro (Santisteban & Pagès, 2006, pp. 468-134).

Apresentámos diferentes propostas de sequência de conteúdos históricos no ensino primário (francês, escocês e finlandês) e propusemos atividades de natureza diversa em que, seguindo a abordagem temática ou linhas de desenvolvimento, propusemos explicitamente a relação passado-presente e futuro (a evolução do vestuário, da habitação, ou da escrita, por exemplo). Algumas destas ideias e destas atividades estão novamente presentes num trabalho mais recente (Pagès & Santisteban, 2010), também direcionado para o ensino primário, insistindo, novamente, na importância de ensinar o futuro como elemento fundamental para a formação cidadã democrática.

Nos últimos trabalhos, incorporámos os contributos da consciência histórica e da memória histórica no discurso da relação entre passado, presente e futuro. Todos eles ajudam a defender a necessidade da formação democrática dos cidadãos, na qual se inclui o papel de ensinar o futuro:

A participação democrática exige uma visão do futuro como uma realidade em construção, que pode ser alterada através da nossa ação social. Do mesmo modo que reconstruímos o passado ou descrevemos o presente, também podemos construir o futuro. O desenvolvimento de capacidades de ação social requer a convicção de que podemos modificar a realidade social. (...) A chave (...) é levar os alunos a refletirem sobre o futuro que querem e como pode ser alcançado, sobre o seu futuro pessoal, sobre a sua participação na sociedade, sobre a conservação do meio ambiente, sobre a construção da democracia no seu campo de ação. Na verdade, qualquer tema tratado a partir do ensino da história ou de qualquer ciência social tem uma perspectiva de evolução no futuro, seja o estudo da população, da cidade, da política, da economia, da guerra ou do património. Parece, então, ser essencial pedir aos nossos alunos que aprendam a interpretar o futuro, tal como aprendem a interpretar o passado ou o presente (Pagès & Santisteban, 2008, pp. 106-107).

As experiências que temos desenvolvido e as investigações que temos realizado, fazem-nos acreditar que

a história pode contribuir para esta consciência cidadã com os conhecimentos, os valores e as competências mentais necessárias para que os nossos jovens saibam que o seu futuro será o resultado do que existiu, do que estamos a fazer e do que os homens e as mulheres farão, num contexto mais globalizado, em que faltará saber, em cada momento, como é que as decisões tomadas a muitos quilómetros de onde vivemos nos podem afetar, muito mais fortemente do que as decisões tomadas perto de casa. E, inversamente, como é que as ações que tomamos perto da nossa casa podem ter um peso decisivo para travar decisões que acontecem a milhares de quilómetros do local onde vivemos (Pagès, 2007, p. 214).

E também nos fazem acreditar que

no presente – no futuro do passado e no passado do futuro – os alunos devem ser capazes de analisar os resultados de determinados acontecimentos históricos, como se materializaram determinadas mudanças ou continuidades

na nossa paisagem, na nossa vida. Mas, para além disso, o uso do presente pode trazer à superfície as diversas experiências de mudança que os alunos e as alunas construíram a partir de as suas próprias experiências. Numa sociedade cada vez mais multicultural, como a nossa [refiro-me à catalã e espanhola], trazer à luz as experiências de mudança vividas pelos rapazes e raparigas de diferentes origens (...) pode permitir uma melhor compreensão dos outros e facilitar que, com base em passados diferentes, os rapazes e as raparigas possam caminhar juntos na construção do futuro. Sem dúvida, uma perspetiva plural do passado, e da sua temporalidade, deverá ajudar os estudantes a desenhar futuros possíveis, a partir da coexistência harmoniosa de histórias e temporalidades plurais (Pagès, 2009, p. 8).

Continuei a refletir sobre os problemas do ensino da temporalidade até aos dias de hoje. Participei em diferentes projetos de investigação e tenho incentivado a realização de teses de doutoramento sobre o tema (por exemplo, Muñoz & Pagès, 2012; Llusà & Pagès, 2013). Parece que a tarefa é mais difícil do que pensava quando iniciei os meus trabalhos no ensino da história e da temporalidade. Continuo a acreditar, no entanto, que o ensino da história e, dentro dele, a compreensão do presente e a perspetiva do futuro, são necessárias e inevitáveis, se acreditarmos no valor educativo da história e no seu potencial de transformação social: “Valorizar a utilidade social da história facilita, nos alunos, a tomada de decisões sobre o seu futuro pessoal e social” (Pagès & Llusà, 2016, p. 31).

Estas reflexões, estas ideias, estas abordagens têm sido materializadas em diferentes propostas curriculares e em diversos materiais com um duplo objetivo. Por um lado, tentar garantir que o currículo e os programas dele derivados estejam em consonância com os resultados da investigação histórica e didática. Por outro lado, facilitar o caminho aos professores que desejem inovar a sua prática.

3.2. Projetos e materiais curriculares

Praticamente, desde os meus primeiros anos de docência e na didática tenho procurado garantir que as propostas e os materiais didáticos que concebi, sozinho ou com outras pessoas, apresentem um foco problemático do ensino da história e uma abordagem em que a relação passado-presente e o futuro é mostrado da forma mais explícita e clara possível. O passado apresenta-se como uma construção, como uma possibilidade de fazer o que queremos a partir da investigação da natureza de um problema ou de uma situação problemática mais ou menos conflituosa. Dependendo da natureza do conteúdo, a especificação pode ser de uma forma ou de outra. Em qualquer caso, o conteúdo obedece sempre a uma situação sentida, no presente, como problemática e que se projeta em direção ao futuro.

Apresentarei, em primeiro lugar, os projetos curriculares em que participei para concluir esta secção, com algumas unidades letivas realizadas individual ou coletivamente.

i) A proposta curricular de Ciências Sociais “Rosa Sensat” (1981)

Aquando da última reforma educativa da ditadura franquista (Lei Geral de Educação, de 1970), o Grupo de Ciências Sociais da Segunda Fase de EGB⁴⁴ do movimento de renovação pedagógica “Rosa Sensat” da Catalunha, do qual eu fazia parte, aproveitou a situação política do final do regime de franquista e da transição, para apresentar duas propostas curriculares alternativas à proposta oficial. Centrar-me-ei na segunda (*Grup de Ciències Socials* de “Rosa Sensat”, 1981). Esta proposta foi divulgada através das escolas de verão e dos cursos de inverno, e foi publicada em 1981. Para os 7.º e 8.º anos do Ensino Básico Geral, os dois últimos anos da escolaridade obrigatória naquela época, foi desenhada uma proposta interdisciplinar, geo-histórica, com a intenção clara de relacionar passado e presente, e abrir portas para o futuro. Este programa inspirou-se, fundamentalmente, nos princípios desenvolvidos por Nidelcoff (1971) e nos contributos da história diacrónica ou temática (Marbeau et al., 1974 e Hodeige, 1981).

Nidelcoff (1971) propôs um modelo de currículo das ciências sociais organizado em torno de quatro variáveis, duas espaciais e duas temporais: os homens do nosso lugar, os homens do nosso tempo, os homens de outros lugares e os homens de outros tempos. Apoiou a sua proposta em ideias como as seguintes:

Saber como vivem, quais os problemas que enfrentam e a que aspiram os homens do nosso tempo, enfim: tomar consciência dos problemas do nosso tempo, começar a assumir um compromisso em relação a eles, este deverá ser o principal contributo que a escola oferece aos alunos (p. 27).

Esperamos que, através da aprendizagem da HISTÓRIA, os nossos alunos sejam capazes de COMPREENDER O PRESENTE: – vendo o nosso mundo como o resultado de um longo processo, – capturando no presente as derivações dos acontecimentos do passado, – e, acima de tudo, despertando a atitude de ver as raízes históricas dos fenómenos contemporâneos e as perspectivas futuras do nosso presente (p. 60).

Nidelcoff estava empenhado num ensino da história que preparasse os alunos a comparar “períodos históricos entre si, o passado com o presente, vendo as mudanças ocorridas: na forma como a sociedade está organizada, na forma de trabalhar, na habitação, na alimentação, nos costumes, e, até, nas próprias pessoas: na sua forma de ver a realidade, nos seus valores, enfim, na sua mentalidade” (p. 63). Para esta autora, «A perceção da mudança é também libertadora de uma visão pessimista do mundo atual e do futuro. As crianças descobrirão avanços nas condições de vida do homem atual e também nos seus sentimentos em relação à humanidade” (p. 64).

Pelo seu lado, a história diacrónica ou temática incide, claramente, na comparação e na analogia. Hodeige (1981) destacava as seguintes vantagens educativas da história diacrónica ou temática:

- oferece uma visão panorâmica da história, permitindo aos alunos estabelecer as noções de evolução cronológica e espacial,

⁴⁴ Ensino Básico Geral. *Nota dos tradutores.*

- facilita a compreensão da cronologia e das durações, da mudança e da continuidade,
- coloca a relação passado e presente no centro das suas preocupações, abrindo as portas para o futuro,
- favorece as comparações com outros grupos humanos do passado e permite situar a nossa história em relação à história dos outros.

A proposta, realizada pelo Grupo de Ciências Sociais “Rosa Sensat”, organizou-se em torno de oito eixos temáticos: três para o sétimo (agricultura, indústria e comércio) e cinco para o oitavo ano do Ensino Básico Geral (demografia, cidade, industrialização, sociedade industrial e organização política contemporânea). A intenção era estudar o passado e o presente, abrindo portas para o futuro. Por exemplo:

7.º ano (12-13)	8.º ano (13-14)
<p><i>A agricultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Origens. • A situação da agricultura, desde os iberos aos séculos XVI e XVII. • Mudanças na agricultura catalã no século XVIII. • Condições de vida no campo, através do tempo. • A agricultura na Catalunha e no mundo de hoje. 	<p><i>A cidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A cidade, hoje. • O crescimento da cidade. • A evolução do povoamento. • A cidade do futuro.

Esta proposta fazia parte da programação experimental do ciclo superior do EGB (11-14) que, agora em democracia, foi levada a cabo pelo governo catalão na década de 1980. A aprovação do LOGSE, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 16 anos, a criação de um novo ciclo educativo (ensino secundário obrigatório, ESO, dos 12 aos 16 anos) e a aposta num ensino mais em aberto acabaram com esta abordagem que só se manteve em algumas escolas e em alguns professores, a título individual.

ii) A abordagem da história na área do Conhecimento do Meio na educação primária (1995)

Algumas das ideias desenvolvidas no programa “Rosa Sensat” foram recuperadas na proposta curricular para a área do Conhecimento do Meio [social e natural] do ensino primário (6-12) de uma editora espanhola cujos manuais tive oportunidade de coordenar (Pagès (coord.), 1995). Especificamente, a abordagem dada à história e ao ensino da temporalidade, do primeiro ao último ano, teve uma clara intenção de relacionar passado, presente e futuro. O programa do 6.º ano, o último, era dedicado ao tempo, composto por 15 aulas organizadas em três secções: 1) *Tempo e evolução* (1-5); 2) *Janelas do tempo* (6-8); e 3) *História e cultura* (9-15). Combinou-se um ensino conceptual da temporalidade e uma abordagem sincrónica, cronológica e diacrónica da história. Este é o desenvolvimento de algumas lições

Aulas	8.º ano (13-14)
1. O tempo.	Tempo ou tempos? Tempo e mudança. A medida do tempo. A história da terra e da humanidade.
9. As etapas da história.	Presente, passado e futuro. As etapas da história. Testemunhos do passado: as fontes da história.
13. A história da escrita.	Comunicação humana. A linguagem gestual. Escrevendo com imagens. O berço da escrita. As origens da nossa escrita. A biblioteca dos mosteiros medievais. Da caligrafia à escrita impressa. A imprensa periódica: a sua história. A invasão do design gráfico.

O escasso êxito editorial desta proposta levou a empresa a substituí-la pela abordagem clássica do ensino da história, da qual desapareceu a relação passado, presente e futuro.

*iii) O currículo de Ciências Sociais, Geografia e História para o Ensino Secundário Obrigatório na Catalunha*⁴⁵

Tive a oportunidade, juntamente com outras pessoas, de participar no desenvolvimento do currículo de Ciências Sociais, Geografia e História do governo tripartido catalão, que foi responsável por concretizar, na Catalunha, a reforma curricular promovida pelo Governo de Rodríguez Zapatero. Tive a oportunidade de tentar implementar, a nível institucional, algumas das ideias em que estava a trabalhar. Isto foi possível na introdução, mas já não foi possível no desenvolvimento dos conteúdos de cada ano, que foram em grande parte prescritos pelo decreto de conteúdos mínimos aprovado pelo governo espanhol, que era obrigatório para cada uma das comunidades.

Na introdução da área das Ciências Sociais, Geografia e História, do Ensino Secundário Obrigatório (ESO), explicitámos os contributos da história e da geografia para a formação dos alunos. Entre eles, as relações passado, presente e futuro.

As sociedades ocidentais acreditam no ensino da história e na formação de uma cidadania informada e crítica, para participar na vida democrática dos seus países. Confiam também que o ensino da história permitirá às gerações jovens formar o seu pensamento, a sua consciência histórica e as suas identidades. Além disso, o ensino da história deve permitir às gerações jovens preservar, para o futuro, a memória histórica do passado e o património cultural. (...) O desenvolvimento da consciência histórica permitirá aos alunos construir a sua consciência temporal, ou seja, construir a sua historicidade como consequência das inter-relações entre o passado, o presente e o futuro. Devem ser capazes de perceber a presença do passado no presente e de se projetar do presente para o futuro.

⁴⁵ Generalitat de Catalunya. *No original.*

(...) O conhecimento histórico é fundamental para que os alunos aprendam a participar na vida democrática de um país, a tomar partido face aos problemas do mundo, a participar na transformação e melhoria da sua própria sociedade e do mundo, e a continuar a aprender para participar no futuro (Generalitat de Catalunya, 2010, pp. 112-113).

Além disso, nas orientações metodológicas demos especial ênfase à relação entre passado, presente e futuro, e à comparação.

Contudo, na proposta curricular de cada ano dificilmente existem especificidades que nos permitam relacionar e comparar o passado com o presente e, muito menos, trabalhar o futuro. Só no quarto e último ano do ensino secundário obrigatório é que o presente e o futuro estão realmente presentes no currículo escolar, embora o futuro não esteja presente de forma muito explícita. A razão é clara: o último ano do ensino secundário obrigatório centrou-se na história recente, na contemporaneidade e no próprio presente. No 1.º e 2.º anos, não havia praticamente menções, nem ao presente, nem ao futuro, e quando tal surgia era, ou de forma marginal, relacionada com as fontes como recursos do ensino, ou com a utilização política do passado (a antiguidade, e a continuidade das instituições de governo). No segundo e terceiro anos, foram apresentados três conteúdos de forma temática ou diacrónica. Apresentavam a evolução de uma dimensão social (população, relações entre tecnologia, organização social e produção de bens, e organização política e territorial) ao longo da história, até à atualidade.

O desenvolvimento destes conteúdos e o enfoque que quisemos dar ao ensino da história no texto introdutório dependeu das editoras dos manuais escolares, dos projetos curriculares de cada escola e do corpo docente.

iv) A proposta curricular do Governo de Andorra

A última proposta curricular em que participei foi a do Governo de Andorra. Desde 2011 que colaboro com Santisteban no desenvolvimento de uma proposta curricular de Ciências Sociais para a escola andorrana (creche, ensino primário, ensino secundário e bacharelato). Neste momento, concluímos os programas de Ensino Secundário⁴⁶ e Bacharelato, e estamos a trabalhar nos programas de creche e ensino primário.

O principal objetivo da proposta de Ciências Sociais do Ensino Secundário (Sala (coord.), 2018) é “dotar os alunos de ferramentas sólidas para compreenderem o mundo em que vivem e nele intervirem construtivamente” (p. 7). Esta proposta está organizada em três grandes competências que se desenvolvem a partir dos conceitos-chave das ciências sociais, incluindo o conceito de continuidade e mudança. A segunda competência centra-se na história: “Interpretar a evolução histórica com base nas mudanças políticas, económicas, culturais ou sociais, em diversas escalas temporais e espaciais”. A aposta está em conjugar uma abordagem sincrónica com outra diacrónica, sugerindo-se, nas orientações metodológicas

da competência de “desenvolver nos alunos uma consciência histórica, relacionar o passado com o presente e, sobretudo, não esquecer a categoria temporal do futuro que dá sentido ao estudo da história” (p. 10).

Os conteúdos – recursos de aprendizagem na proposta oficial de Andorra – estão estruturados nos seguintes blocos: 1. Distribuição da riqueza e desigualdades sociais; 2. Desenvolvimento sustentável; 3. Memória e identidade; 4. Relações, conflitos e mudança social; 5. Organização social; e 6. Um mundo interligado. Em cada bloco são explicitadas as intenções, apresentados os conceitos-chave que podem ser desenvolvidos (o tempo aparece em todos eles, e a mudança e a continuidade na maioria), indicados os conceitos próprios do bloco, os factos e conceitos de cada competência, os procedimentos, as atitudes e os valores sequenciados em dois ciclos (1.º ciclo – 1.º e 2.º anos – e 2.º ciclo – 3.º e 4.º anos). Finaliza-se com as orientações didáticas para cada bloco. A última secção dedica-se aos critérios de avaliação e às expectativas de final de ciclo.

O presente e o futuro aparecem em praticamente todos os blocos. Assim, e a título de exemplo, no bloco 1 (Tempo), para o segundo ciclo, propõe-se desenvolver uma “perspetiva sobre o futuro da produção económica, dos direitos económicos dos cidadãos, do consumo e da sustentabilidade, utilizando o conhecimento acumulado de o passado e a experiência do presente” (p. 17). Nas orientações didáticas do Bloco 2, afirma-se que os alunos “Devem compreender que o futuro ainda está por construir e que certas tendências económicas ou produtivas negativas podem ser invertidas” (p. 21). Entre as finalidades do Bloco 3, afirma-se que os alunos devem desenvolver “a sua consciência histórica, isto é, construir a sua historicidade e relacionar passado-presente e futuro (memória e temporalidade histórica)” e que “tomem consciência da importância de preservar, para as gerações futuras, o património cultural, artístico e histórico da humanidade no seu todo” (p. 22). Entre os conceitos e factos propostos neste bloco estão, por exemplo, “Histórias e memórias do século XX: silêncios e conflitos”, “Cidadania do século XXI: a ideia comum de um mundo global” ou “Património cultural de Andorra. O seu estado de conservação. Medidas para a sua conservação” (p. 23). E assim por diante.

Penso que esta proposta estabelece um bom equilíbrio entre as intenções e o seu desenvolvimento. No entanto, dada a sua natureza aberta, dependerá, em última análise, da forma como os professores concretizam o seu trabalho – cada um dos conceitos, factos, procedimentos, atitudes e valores dos dois ciclos – e procuram os exemplos mais adequados sobre a relação passado-presente e a sua projeção no futuro. O mesmo acontece com a proposta do Bacharelato em História (*Àrea d’Ordenament Curricular, 2018*). Na introdução é explicado claramente que “O objetivo do ensino da história, no ensino secundário, é formar o pensamento e a consciência histórica dos alunos para que relacionem problemas sociais relevantes do seu mundo com os seus antecedentes e pensem em alternativas para o futuro, façam juízos fundamentados, valorizem as mudanças” (p. 1). O tema centra-se no estudo da contemporaneidade e dos seus antecedentes, pelo que, tanto o presente como o futuro se apresentam em destaque. Está organizado em seis

⁴⁶ Esta etapa educativa é equivalente, em Espanha, ao Ensino Secundário Obrigatório (ESO). *Nota dos tradutores.*

blocos (1. Mudanças e continuidades históricas. Os antecedentes. 2. A evolução do sistema económico. 3. Direitos e deveres. 4. Ideias, artes e cultura. 5. Poder, conflito e coexistência. 6. Outras culturas). A organização desta proposta tem as mesmas componentes que a do ensino secundário, com a ressalva de que os conceitos-chave não aparecem de forma explícita.

Na concretização dos critérios de avaliação de uma das duas competências desta proposta, considera-se que, em relação ao sentido crítico,

As narrativas históricas são consideradas a evidência mais clara do desenvolvimento do pensamento histórico e social dos alunos, uma vez que destacam a sua competência para interpretar, valorizar e comunicar a sua própria história a partir do presente e projetá-la no futuro. São um exemplo da construção da sua historicidade e, por isso, devem ser úteis para a compreensão do presente. Devem também ser um exemplo da sua competência para os transferir para novas situações e questões socialmente vivas, do presente e do futuro (p. 26).

v) Estudar conflitos no passado, presente e futuro

A procura de alternativas ao ensino tradicional da história e o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro, levaram-me a propor uma unidade didática baseada no estudo de dois conflitos nas sociedades rurais (Pagès, 1997b). Justifiquei esta abordagem a partir de diferentes perspetivas, enfatizando o papel da comparação no ensino da história (Pagès, 2006).

Esta unidade didática centrou-se em dois conflitos nas sociedades rurais, dois conflitos muito distantes no tempo e no espaço: o conflito *remensa*⁴⁷, ocorrido na Catalunha no século XV, e o conflito de Chiapas, de 1994 (Pagès, 1997b). Expliquei os motivos desta comparação na apresentação do tema:

Os conflitos, e concretamente as guerras, têm constituído um dos eixos centrais do conteúdo da história escolar. E, talvez, um dos seus mais poderosos elementos de socialização. O conhecimento dos principais conflitos sociais e das principais guerras ocorridas ao longo da história tem sido frequentemente apresentado como um fim em si mesmo. Através de informações basicamente factuais, em que predominava o estudo das batalhas, dos seus protagonistas, das armas utilizadas, etc., foi oferecida aos alunos uma das possíveis visões do conflito para que pudessem distinguir com relativa facilidade o “bom” do “mau”. O maniqueísmo, o simplismo e o partidarismo com que os conflitos e as guerras têm sido abordados nos currículos escolares e em muitos manuais escolares, resulta do predomínio da racionalidade positivista no ensino das ciências sociais. Como quase todo o conhecimento social, e especialmente o conhecimento histórico, os conflitos e as guerras têm sido apresentados como conhecimento objetivo, como algo natural e inevitável” (Pagès, 1997b, p. 417).

Para esta unidade didática convergiram contributos de três campos: a) a educação para a paz e o estudo dos conflitos, b) o conflito como conceito-chave no currículo das ciências sociais e c) o conflito como construção curricular e como objeto-problema de estudo das ciências sociais.

⁴⁷ *Remensa*: rendas pagas pelos camponeses aos senhores feudais, na Catalunha medieval. *Nota dos tradutores*.

A unidade didática está organizada em quatro sequências: uma apresentação do tema em que se pretende investigar o conhecimento que os alunos têm do conflito, do conflito Remensa, do conflito de Chiapas e, para terminar, a comparação entre os dois conflitos, e a análise e avaliação de outros. O estudo de cada um dos conflitos foi realizado de acordo com as seguintes orientações: a localização territorial e temporal do conflito, a cronologia do conflito, o contexto socioeconómico e político do conflito, as reivindicações que deram origem ao conflito, e as causas e interpretações do conflito. Ensinar os alunos a interpretar os conflitos pareceu-me uma das lições mais importantes, tanto pelas suas possibilidades de aplicação a outros conflitos do passado, como aos do presente e do futuro. Na última sequência, foram apresentadas as linhas orientadoras para a análise e avaliação de qualquer conflito que possa eclodir no futuro, seguindo as mesmas variáveis que são trabalhadas em cada um dos dois conflitos em estudo.

vi) A cidade do futuro

Há alguns anos que o Instituto de Educação do município de Barcelona realiza um programa de formação democrática para adolescentes (dos 12 aos 18 anos) conhecido como Audiência Pública. É um programa oferecido às escolas da cidade, que tem por objetivo ensinar os jovens a participar na vida política da cidade. Para cada ano de escolaridade é escolhido um tema diferente que é trabalhado pelos alunos de cada escola; os resultados são partilhados por áreas geográficas e, por fim, os resultados alcançados e as reivindicações dos jovens são apresentados à mais alta autoridade municipal⁴⁸. Participei em diversas Audiências Públicas como assessor. Fui responsável pelo aconselhamento e preparação dos materiais para a VIII Audiência Pública dedicada à cidade, ao futuro da sua cidade. O público esteve concentrado na questão: Que cidade de Barcelona queremos no futuro? Esta questão foi acompanhada do seguinte subtítulo: *Da preservação do património ao planeamento urbano de amanhã*. O seu objetivo era a formação democrática de rapazes e raparigas, para que aprendessem a atuar eficazmente no planeamento, construção e conservação de Barcelona, que se identificassem com ela e que fossem capazes de a imaginar, de traduzir cenários de futuro em ações concretizáveis.

O material que preparei (Pagès, 2004b) estava organizado em três secções: (1) Barcelona é Barcelona: onde estamos? (2) Barcelona: de onde vimos? Do passado ao presente. Grandes etapas da evolução de Barcelona. (3) Barcelona: para onde vamos? Presente e futuro. Esta última secção estava organizada do seguinte modo:

1.1. Estás preparado para intervir na construção do futuro de Barcelona?

1.2. O que está a acontecer em Barcelona? O que está a acontecer no meu bairro? A cidade está em mudança.

⁴⁸ Durante o ano letivo 2009-2010, com Santisteban, assessorámos professores e preparámos o material para a XV Audiência Pública dedicada à melhoria da paisagem urbana: “Barcelona melhora a sua paisagem. Medidas de proteção e qualidade da paisagem urbana”. *Nota do autor*.

- 1.3. A participação dos cidadãos e das cidadãs na construção de Barcelona.
- 1.4. Como é planeada e programada a cidade do futuro? O futuro de Barcelona e o futuro do meu bairro.
- 1.5. Que Barcelona quero? Que Barcelona queremos? Um manifesto para o futuro da cidade.
 - 1.5.1. Como eu gostava que fosse Barcelona se fosse...
 - 1.5.2. Como devemos participar para construir a Barcelona do futuro? Eu acho que... A turma pensa que...
 - 1.5.3. O que podemos fazer para melhorar o nosso bairro? Realização de um projeto urbanístico.

As atividades desta última secção centraram-se no presente e nas suas repercussões futuras. O objetivo foi os alunos verificarem que o futuro é um tempo a construir e que do presente não deriva apenas um futuro, mas que são possíveis diferentes futuros. O futuro que prevalecerá será o resultado da correlação de forças e de interesses que se manifestam, de forma democrática, em relação aos projetos concretos atuais. Portanto, numa sociedade democrática, não é compreensível que os interesses de um partido se imponham de forma autoritária sobre interesses dos demais, mas, pelo contrário, deve tentar-se procurar o consenso entre os diferentes protagonistas ou obter o apoio da maioria dos cidadãos.

A participação democrática na construção do futuro da cidade tem como premissas a necessidade de informar, atuar a diferentes níveis, colaborar, denunciar, propor... É importante que os cidadãos saibam, através da escola, que o passado teve um presente que foi projetado no futuro, da mesma forma que o presente atual foi futuro e será passado, e o futuro será, primeiro, presente e depois, passado. Quantos futuros existem ou poderão existir? Como queremos que seja o futuro da cidade e do nosso bairro? O que devemos fazer para o alcançar? As respostas a questões como estas exigem a formação de uma cidadania democrática direcionada para a participação na vida e no futuro da cidade. E, além do mais, dão credibilidade ao que se ensina na escola.

O estudo da cidade e, em geral, do território, permite-nos estabelecer relações contínuas entre passado e presente, e desenvolver projetos credíveis para o futuro. Permite-nos também estudar aqueles projetos que, num determinado passado, se esforçaram para ser projetos futuros. Tive a oportunidade de captar algumas destas ideias e algumas das questões anteriores em alguns materiais curriculares destinados aos 5.º e 6.º anos do ensino básico (GREDICS, 2011). Estes materiais foram desenvolvidos por iniciativa da Mapfre e com a colaboração do Conselho de Coordenação Pedagógica da Câmara Municipal de Barcelona. Pretendem observar o crescimento de Barcelona desde a Torre Mapfre e, também, analisar a transformação de uma área fundamental para compreender as origens da industrialização e as mudanças nela produzidas a partir dos Jogos Olímpicos de 1992. Também para conhecer um edifício como a Torre

Mapfre, as suas características e possíveis riscos⁴⁹. Na introdução destes materiais foi afirmado:

As atividades históricas a realizar, na Torre Mapfre e a partir dela, devem permitir aos alunos do 5.º e 6.º ano situar a sua própria história no tempo social, relacionar o passado com o presente e o futuro, colocando-se perante os grandes períodos da história da Catalunha e de Espanha, em especial os séculos XX e XXI, utilizar todo o tipo de informações, evidências e fontes para construir narrativas históricas sobre situações concretas e, finalmente, avaliar projetos relacionados com a divulgação e conservação do património local (GREDICS, 2011, p. 5).

vii) Ensinar temas controversos

Não é apenas a cidade que permite estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro. É possível e desejável fazê-lo em qualquer tema de história. A título de exemplo, duas propostas que, por iniciativa do Instituto de Educação de Barcelona, desenvolvi com Casas (Pagès & Casas, 2005) e com Nomen e González (Pagès, Nomen & González, 2010) sobre as consequências da Guerra Civil, para que os alunos do ensino secundário conhecessem o que tinha acontecido aos republicanos espanhóis nos campos de concentração nazis após a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e às mulheres republicanas dentro ou fora de Espanha, tanto no início da Guerra, como quando esta terminou e aquando da morte de Franco.

No primeiro caso, trata-se de um material pensado para que os alunos pudessem compreender, através do testemunho de republicanos espanhóis, que o nazismo e o genocídio nazi não foram um acontecimento casual, um acaso, uma anedota da história, mas sim o resultado de decisões tomadas conscientemente. Entre os seus objetivos destaco, a título de exemplo, os seguintes que se direcionam para as relações entre passado, presente e futuro:

- aplicar os conhecimentos e valores aprendidos aos problemas do mundo atual; denunciar as situações em que os métodos nazis são aplicados; e agir com todos os meios democráticos para tentar evitá-los;
- denunciar o silêncio e a indiferença perante o sofrimento, a violação dos direitos humanos, a intolerância, os desequilíbrios económicos e qualquer manifestação que ameace a dignidade humana (p. 10).

Os conteúdos remetiam para o nazismo, os campos de concentração, os prisioneiros, a vida e a morte nos campos de concentração, e o fim da guerra e a libertação dos prisioneiros. A proposta terminava com uma secção dedicada ao genocídio nazi hoje e a outros genocídios onde se perguntava aos estudantes: Pode acontecer novamente uma catástrofe semelhante à que vivemos durante o nazismo? Podem

⁴⁹ É uma coleção de cinco cadernos, mais um para apresentação, sob o título genérico de *Descobrim la Torre Mapfre, descobrim Barcelona*. O primeiro caderno destina-se a descobrir Barcelona – *Descobrim Barcelona* –, o segundo a estudar a transformação do bairro de Icària em Vila Olímpica – *Del barri d'Icària a Vila Olímpica* –, o terceiro à própria Torre Mapfre – *Descobrim la Torre Mapfre* –, o quarto à construção e atividade da Torre Mapfre e o quinto aos riscos da Torre Mapfre.

ocorrer novos genocídios? Foram apresentados exemplos de situações que, em 2005, poderiam provocar genocídio, segundo os meios de comunicação social, e foram dadas orientações para a ação. Os alunos do ensino secundário foram convidados a realizar uma das três atividades que se seguem:

- a. *Mudar o ensino para mudar o mundo: mudanças nos programas*, em que questionava sobre as alterações que deveriam ser feitas para que o ensino da história desse prioridade ao estudo de factos como o que era discutido naquela unidade de ensino;
- b. *Preservar a memória para o futuro: ensinar rapazes e raparigas*, onde lhes foi pedido que preparassem uma aula sobre os republicanos nos campos de concentração, com cerca de 30 minutos, dirigida a alunos dos 8 aos 10 anos; e
- c. *Informar a comunidade sobre a sobrevivência das ideologias e práticas nazis: uma exposição a favor da dignidade humana*, que visava divulgar à comunidade o testemunho dos republicanos e denunciar a presença de ideologias e de práticas nazis na atualidade.

A unidade incluía testemunhos orais e escritos de republicanos e republicanas, textos de natureza diferente, fotografias, canções, etc. A comparação entre a situação histórica e algumas das situações que se viviam naqueles momentos levou a que as autoridades municipais retirassem este material.

A segunda proposta – *Mulheres do 36 (Dones del 36)* – pretendia ser uma homenagem à associação de mulheres de diferentes ideologias que, após a morte de Franco, quiseram deixar testemunhos das suas ações durante a Guerra Civil (1936-1939), e depois do conflito ter terminado. Pretendia dar visibilidade às mulheres no passado, mas também no presente e no futuro. O material didático que desenvolvemos com Nomen e González (2010) destinava-se a que os alunos do ensino secundário conhecessem o importante papel que as mulheres republicanas desempenharam na Guerra Civil de Espanha. Em primeiro lugar, comparava o papel da mulher na eclosão da guerra civil com a sua situação no final, com a derrota da República (prisões, exílio, guerra mundial, campos de concentração, ...) e com o regresso da democracia, até à morte do ditador Franco. Comparava, ainda, o papel das mulheres republicanas durante a repressão que o franquismo direcionou para elas e, por fim, comparava a situação das mulheres no período da República, com a situação das mulheres na Catalunha, na Espanha e no mundo de hoje.

A intenção desta proposta é que os rapazes e as raparigas situem e valorizem o papel das mulheres republicanas no contexto de uma guerra e o comparem com as situações vividas posteriormente. Mas pretende também comparar o papel destas mulheres com a situação das mulheres de hoje, de forma a ajudar os rapazes e as raparigas a compreender o longo processo seguido pelas mulheres para alcançar a igualdade com os homens. As mulheres republicanas alcançaram níveis de liberdade que, na própria Espanha e noutros países, demoraram muito tempo a alcançar. Com esta comparação não pretendemos ocultar que o processo de igualdade entre homens e mulheres ainda não terminou. Existem muitas situações que, ainda hoje, nos revelam que há muitas mulheres no mundo que são discriminadas e sujeitas ao

poder dos homens. O mais importante é, sem dúvida, a violência que se exerce contra elas, tanto nos países democráticos como nos não democráticos, onde as mulheres, as crianças e os idosos tendem a ser vítimas de todo o tipo de injustiças e ataques contra a sua dignidade.

Na apresentação do seu trabalho, recolhemos um texto da *Asociación Les Dones del 36 –Mujeres del 36* – onde se afirmava:

Para além do passado manipulado e silenciado, para além das vidas ignoradas, para além da dor. As mulheres quebram o silêncio... e falam. A nossa história é também a de milhares e milhares de mulheres anónimas. Nesta viagem pela vida, sobrevivemos à guerra, ao exílio, à ditadura, às prisões, à luta antifranquista, à clandestinidade... Estes são os nossos testemunhos (Associació «Les dones del 36», 2006, p. 24).

Os testemunhos orais, fotográficos e escritos de estas mulheres, apresentam-se organizados em três secções:

1. 18 de julho de 1936 e a revolta militar que inclui o seu papel como milicianas, o seu compromisso político e sindical, a vida quotidiana, a imagem das mulheres republicanas, os bombardeamentos e a retaguarda, etc.;
2. 1 de abril de 1939. Mulheres republicanas no final da Guerra Civil e na Espanha de Franco, com repressão, e vida e morte nas prisões de Franco, o exílio e o seu papel na Resistência Francesa e nos campos de concentração nazis, e as mulheres franquistas; e
3. 20 de novembro de 1975. O início do fim da ditadura e as mulheres de 36. As mulheres hoje na Catalunha, em Espanha e no mundo.

A última atividade consiste na análise dos dados de um relatório elaborado pela ONG *Manos Unidas*, em 2004, sobre a situação das mulheres no mundo, com dados sobre a pobreza, a violência, a educação, a saúde, o trabalho e a política. Os alunos do ensino secundário são convidados a analisar os diferentes temas e a propor alternativas realistas para melhorar a situação das mulheres no mundo. A situação atual das mulheres permite-nos continuar a trabalhar nesta questão, comparando o passado com o presente e pensando em alternativas para o futuro.

viii) Construir Europa

Para concluir esta secção, apresentarei o material que elaborei em 2006 para celebrar a comemoração do vigésimo aniversário da integração da Espanha na Europa (Pagès 2006). Entre as finalidades deste material figurava, em primeiro lugar, “analisar a situação atual da União Europeia, as principais etapas de sua construção e suas instituições” e, por último, “participar na construção de um projeto de futuro para a Europa e para a cidadania europeia” (p. 3). Estas duas finalidades refletiam o título da unidade:

Catalunha e Espanha na Europa ontem, hoje e amanhã.

A intenção era incentivar a participação dos jovens no processo de construção de uma Europa democrática, um processo que não só não está concluído, exigindo o envolvimento ativo de todos os seus cidadãos, como corre atualmente o risco de ser paralisado e mesmo destruído. O material era constituído por nove secções que começavam com *Uma cronologia das etapas da evolução da União Europeia* e terminavam com uma atividade cujo título era *Como gostaríamos que fosse a União Europeia no futuro imediato? E daqui a 10 anos?* Os restantes temas eram dedicados à identidade e à cidadania europeias, às instituições europeias, aos projetos europeus, à mobilidade estudantil, aos direitos e deveres dos europeus e à análise do que significou, para a Catalunha e para Espanha, a entrada na União Europeia. O desenvolvimento da atividade, bastante aberta para que os alunos pudessem escolher a vertente que iriam trabalhar, incluía a elaboração de um relatório, detalhando os objetivos do projeto, o seu processo de implementação, os meios e as ajudas necessárias, e as contribuições da UE ao projeto e as do projeto à UE. Tudo isto, numa projeção, primeiro, de 2 anos, e, em seguida, de 10 anos. No evento comemorativo do Dia da Europa, no dia 9 de maio de 2006, algumas escolas apresentaram materiais com as suas propostas.

4. Ponto final

Todos estes materiais, todas estas propostas, todas estas ideias foram pensadas para facilitar aos alunos o estabelecer de relações entre o conhecimento do passado com o seu presente e futuro. Para que construam a sua historicidade, o seu pensamento e a sua consciência histórica. É sabido que estas relações não são fáceis de ensinar e muito menos de aprender. Há investigações relevantes que identificam as dificuldades. E que nos dão pistas sobre como devemos ensinar e como os alunos devem aprender. Mas também sobre os défices que a formação de professores tem nesta temática.

A partir do programa de doutoramento em Didática das Ciências Sociais da UAB, têm sido realizadas teses de doutoramento sobre o ensino e aprendizagem de diferentes aspetos da temporalidade e sobre a formação de professores para o seu ensino. O futuro tem estado sempre presente. A partir do GREDICS, foram e estão a ser realizadas pesquisas que também enfatizam o mesmo. Em suma, temos reflexão suficiente, materiais e propostas curriculares, e a investigação oferece resultados esperançosos, mas o ensino da história não está no seu melhor e a relação entre passado, presente e futuro continua a ser insuficiente. Que mais é necessário fazer para que “a história que se faz nas escolas [deixe de ser] uma espessa história museológica, que não tem presente nem futuro (...); útil para passar nos exames, mas incapaz de amadurecer a ideia que um jovem tem do mundo” como salientou Deiana (1997, p. 28) no final do século passado?

Talvez seja necessário recorrer, de vez em quando, à história para, afastando-nos dos problemas do seu ensino, aprender a reler os nossos próprios textos a partir de alguns sábios conselhos de quem não tem entre as suas preocupações imediatas a educação das crianças. Jenkins (2008), por exemplo, oferece-

nos pistas que merecem ser tidas em conta por quem decide que história ensinar, os que a escrevem em manuais escolares ou outros formatos curriculares, os que a ensinam e os que formam os que a ensinam.

No seu romance 1984⁵⁰, Orwell escreveu que aqueles que controlam o presente controlam o passado e aqueles que controlam o passado controlam o futuro. Provavelmente, isto é também verdade fora da ficção. As pessoas do presente precisam de antecedentes para nele se situarem e para legitimarem os seus modos de vida atuais e futuros (na realidade os “factos” do passado – ou qualquer outro facto – não legitimam absolutamente nada se tivermos em conta a distinção entre facto e valor, embora o que aqui nos interessa é que as pessoas ajam como se o fizessem). As pessoas sentem literalmente a necessidade de enraizar o seu hoje e o seu amanhã no seu ontem. Recentemente, as mulheres, os negros, os grupos regionais, as diversas minorias, etc. começaram a procurar o seu ontem (e encontraram-no porque o passado admite inúmeras narrativas. Nestes passados encontram-se explicações para as vidas presentes e desenvolvem-se programas para o futuro. (...) Neste sentido, todas as classes ou grupos escrevem as suas autobiografias coletivas. A história é a forma como as pessoas criam, em parte, as suas identidades; assim, a história é muito mais do que uma parte do currículo escolar ou académico, embora reconheçamos que o que é introduzido nesse currículo é de importância crucial para todas as partes interessadas (p. 24).

Se ideias como as deste autor forem acompanhadas da necessária criatividade para pensar em alternativas inovadoras que tenham o futuro como foco, como fio condutor do ensino da história, talvez seja possível aos alunos valorizarem os contributos que o estudo da história tem para o seu presente e para o seu futuro. Sem dúvida, este é o desafio mais importante do ensino da História. E também o é, como afirma Innerarity (2009), da política democrática, uma vez que dela depende “a mediação entre a herança do passado, as prioridades do presente e os desafios do futuro” (pp. 15-16).

Contributos como estes e releituras de clássicos como Dewey, talvez facilitem que os futuros professores e professoras de História possam alcançar o que os professores da minha geração têm sonhado que a história poderia oferecer, mas que ainda o não conseguiram. Ou estamos perante uma utopia? O futuro o dirá.

De qualquer modo, é evidente que

No presente e no passado, muito perto e muito longe do local onde vivemos, temos exemplos muito variados para apresentar dilemas aos alunos, fazê-los pensar e convencê-los de que eles são os protagonistas do seu futuro. Orientar a bússola do ensino das ciências sociais [e em particular da história] para a formação democrática dos cidadãos e para a justiça social é um desafio para os professores, que significa olhar mais para o futuro, para o tempo em que serão os verdadeiros protagonistas do governo da polis. É o sonho e a esperança num mundo melhor, o do amor e da justiça social, que nem os adultos nem os professores e as professoras souberam construir (Gutiérrez e Pagès, 2018, pp. 50-51).

⁵⁰ *Itálico dos tradutores.*

5. Referències bibliogràfiques

- Aguirre, E. (1996). Discurso de...en la Real Academia de Historia. *Comunidad Escolar*, 23 de octubre 1996, p. 3.
- Àrea d'Ordenament Curricular. (2018). *Programa d'història de batxillerat de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Govern d'Andorra. https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/Batxillerat/ProgBatx_Historia.pdf
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. Routledge.
- Associació «Les Dones del 36». (2006). *Les Dones del 36. Un silenci convertit en paraula, 1997-2006*. Les Dones del 36.
- Audigier, F. (1999). L'éducation civique dans l'enseignement secondaire: quelques repères historiques. *IREHG*, 7, 11-27.
- Bollo de Romay, P., & Benzrihem, L. B. (1963). *La historia en la escuela secundaria*. EUDEBA.
- Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Les Presses d'Ile-de-France.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la «Gran Historia»*. Crítica.
- Deiana, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte didattiche della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli.
- Dewey, J. (1985). La significació de la geografia i de la història. In J. Dewey, *Democràcia i escola* (pp. 148-149). Eumo.
- Evans, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 152- 160). National Council for the Social Studies (NCSS) Bulletin 93.
- Fontana, J. (1988). L'ensenyament de la història. *Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de la història* (pp. 21-33). Eumo.
- Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Pasado&Presente
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Departament d'Educació.
- GREDECS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). (2011). *Descobrim la Torre Mapfre, descobrim Barcelona*. Coordinació: Joan Pagès. 5 quaderns de treball i una guia didàctica. Mapfre.
- Gomà, F. (1988). Antropologia del temps. In F. Gomà et al., *El Temps, cicle de conferències* (pp. 21-33). Fundació Caixa de Pensions.

- Grup de Ciències Socials de «Rosa Sensat». (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Col. Rosa Sensat. Edicions 62.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Alianza Editorial.
- Guitton, L. (2018). Apéndice. El historiador y los colegiales. In S. Gruzinski, *¿Para qué sirve la historia?* (pp. 239-243). Alianza Editorial,
- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial.
- Gutiérrez, M. C., & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación
- Hinsdale, B. A. (1912). *El estudio y la enseñanza de la historia*. Daniel Jorro editor.
- Hodeige, M. (1981). *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Institut d'enseignement supérieur pédagogique de la Ville de Liège. Centre de la Pédagogie de l'histoire et des sciences de l'Homme.
- Hölscher, L. (2014). *El descubrimiento del futuro*. Siglo XXI España.
- ICEM-Pédagogie Freinet. (1984). *Histoire partout, géographie tout le temps*. Syros.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Paidós.
- Jeffreys, M. V. C. (1959). *History in schools*. Pitman.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Johnson, M. (1976). Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers de Clio*, 45-46, 61-74.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Laurentin, E. (dir.). (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Bayard Éditions.
- Lautier, N. (1997a). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (1997b). *Enseigner l'histoire au lycée*. Armand Colin.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Llusà, J., & Pagès, J. (2013). El pasado, el presente y el futuro en la innovación en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, 11-28.
- MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Ariel.
- Marbeau, L. et al. (1974). *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*. Institut Nationale de Recherche et de documentation pédagogiques.

- Muñoz, E., & Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 16, 11-38.
- Nidelcoff, M. T. (1971). *La escuela y la comprensión de la realidad (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales)*. Editorial Biblioteca.
- Nidelcoff, M. T. (1979). *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?* Ecoe Ediciones.
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, 11-16.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. In J. Rodríguez Frutos (Ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (Coord.). (1995). *Paisajes. Conocimiento del Medio 6*. 3er ciclo de Educación Primaria de la Editorial Bruño. Ediciones para Andalucía, Canarias, Galicia, País Valenciano, País Vasco y territorio MEC.
- Pagès, J. (1997a). El tiempo histórico. In P. Benejam & Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). In P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Praxis.
- Pagès, J. (1998). Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes del futur. *Perspectiva Escolar*, 224, 2-12.
- Pagès, J. (1999a). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. In AA.VV., *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales 13* (pp. 241-278). ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pagès, J. (1999b). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*, 100, 10-11.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2004a). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. In F. Ferraz (Org.), *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação, volume 3* (pp. 35-53). Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/ Quarteto editora.
- Pagès, J. (2004b). *Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per l'estudi del passat, del present i del futur de la ciutat*. Institut d'Educació/Sector d'Urbanisme. Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, 9-10, 17-35.

- Pagès, J. (2006). *Catalunya i Espanya a Europa ahir, avui i demà. Unitat didàctica per commemorar el 20è aniversari de la integració de Catalunya i Espanya a Europa. 1 de gener de 1986-1 de gener de 2006*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In R. M. Avila, R. López & E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, 2-8.
- Pagès, J., & Casas, M. (2005). *Republicans i republicaness als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J., Nomen, J., & González, N. (2010). *Dones del 36*. Col. Memòria històrica de l'educació 2. Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. In Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de La Rioja (Eds.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos, para qué* (pp. 187-207). Díada editora.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In M. A. Jara (Coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 278-309.
- Prost, A. (2016). *Doce lecciones sobre Historia*. Comares.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp. 13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Sala, S. (Coord.). (2018). *Programa de ciències socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Govern d'Andorra. https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/2aEnsenyanca/Prog2Ense_CienciasSociales.pdf (consulta em janeiro de 2019).
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en educación primaria. In M. Casas & C. Tomàs (Coords.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos* (pp. 468/129 a 468/160 e 468/159 a 468/183). Editorial Práxis.
- Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Angel Estrada.

VIII. UMA NOVA LEITURA DOS PROGRAMAS DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: OLHANDO O PRESENTE E O FUTURO ⁵¹

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.189>

⁵¹ Santisteban, A., & Pagès, J. (2020). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias & Nicolás de Alba (Eds.), *Ensinar e aprender Didática das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / AUPDCS.

1. Introdução

But social studies teachers and teacher educators are always and everywhere agents of the state, whose work has consequences for the quality of citizenship and citizenship education in this country. It's serious responsibility that must include engagement and activism if schools are to be the incubators of democracy that they should be in the Unites States.

(M. S. Crocco, 2018, p. 206).

No ano de 1990 em Córdoba, no segundo simpósio da *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*⁵²(AUPDCS), foram discutidos os programas da formação inicial de professores em Didática das Ciências Sociais, para as diferentes etapas educativas.

Este encontro e os documentos gerados foram muito importantes para a maioria das universidades espanholas, que pela primeira vez tinham uma referência comum para uma área que começava a avançar. Estabeleceram-se os eixos fundamentais de formação, o que muito ajudou na construção desta área, ao mesmo tempo que se estabeleceu uma comunidade científica que passou a ter uma identidade própria. A AUPDCS contribuiu e contribui com os seus encontros e publicações para a construção desta identidade.

Passados quase trinta anos, pensamos que vale a pena analisar e rever os programas de estudos que foram apresentados e debatidos em Córdoba, tendo em conta que, ao longo destes últimos trinta anos, foi publicada a grande maioria dos trabalhos produzidos nesta área e as suas principais ideias deram origem a teses de doutoramento no âmbito da Didática das Ciências Sociais. A área foi consolidada, mas que mudanças e atualizações se registaram nos programas de formação inicial? Os programas foram adaptados aos novos contextos virtuais? Incorporaram os resultados da investigação? E, o mais importante, qual é a representação que fazemos do futuro? Que programas necessitamos hoje para responder aos problemas que se irão colocar às futuras gerações de professores de Ciências Sociais, de Geografia e de História e de Educação para a cidadania?

Naqueles anos, Thornton (1991) apresentou o conceito do professor como *gatekeeper*, como “porteiro do currículo”: o profissional competente para decidir o que entra e o que não entra na mente dos alunos quando lhes ensinam Ciências Sociais, Geografia e História. Um profissional reflexivo, que assume as suas competências e decide o que os seus alunos podem aprender e porquê. No entanto, como têm os professores desempenhado esta tarefa em relação à inovação de conteúdos e à sua adaptação aos problemas do presente?

Por seu lado, Hugonie (2001), alguns anos mais tarde, colocou a seguinte questão: Porque razão a investigação didática pouco modifica as práticas escolares? As respostas giraram em torno dos seguintes seis fatores, bem conhecidos na sua opinião, que interferiram na transferência dos resultados da investigação didática para as práticas escolares de Geografia e História. Foram eles: 1) a fraca divulgação da

⁵² *Itálico dos tradutores.*

investigação didática; 2) baixa exigência da parte dos professores; 3) fraca procura por parte da instituição escolar, do Ministério e da inspeção; 4) um problema de legibilidade e compreensão da investigação didática; 5) um problema do tema de investigação e 6) um problema de validação e generalização da investigação.

Estes fatores são aplicáveis aos planos de estudo da Didática das Ciências Sociais na formação de professores do ensino pré-escolar, primário e secundário? Os programas alteraram-se nos últimos 30 anos? Em que mudaram, como mudaram? O que se deveria manter, e porquê, dos programas que foram apresentados em Córdoba?

Neste capítulo pretendemos refletir sobre as mudanças que identificamos relativamente aos debates de 1990 e como os professores e as universidades se adaptaram às exigências do contexto atual. Assim, podemos prestar uma pequena homenagem a este debate, ocorrido há trinta anos, e que serviu de ponto de partida para a construção de programas de formação inicial em muitas universidades. É evidente que o tempo não passa em vão, mas também é verdade que muitas destas ideias mantêm a sua validade.

Por fim, pretendemos também formular questões para debate a partir de uma releitura dos temas fundamentais propostos em 1990, com os olhos postos num futuro que nos exige uma definição clara da nossa identidade (Gundem, 2000; Pagès, 2011; Pagès & Santisteban, 2011), para responder a um mundo turbulento onde a formação de professores de ciências sociais surge como uma peça essencial para construir uma nova cidadania (Armento, 1996; Avery, 2004; Adler, 2008) e para oferecer alternativas à nova era política que se configura em Espanha e no mundo (Fitchett & Meuwissen, 2018). O contexto social, económico e político, nacional e internacional, alterou-se e, por isso, parece ser essencial adaptar o ensino das ciências sociais, da geografia e da história aos novos tempos.

2. Passado

No Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales n.º 2, editado pela Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais, foram publicadas as conclusões do II Simpósio Internacional de Didática das Ciências Sociais, realizado em Córdoba, em 1990 (AUPDCS, 1990). Na primeira parte é publicada uma série de temas gerais que deveriam ser considerados num programa nesta área. Numa segunda parte, são transcritas as conclusões dos diferentes seminários realizados e que correspondem aos diferentes níveis educativos: Infantil, Primário, Secundário e Pós-obrigatório.

O documento analisava a situação da área nessa época, e o seu estado de maturação, assim como o que se desejava para o seu futuro:

A didática das ciências sociais é uma ciência jovem e em construção. O conjunto de profissionais que trabalham nesta nova área tem a tarefa de delimitar o seu âmbito, definir os seus objetivos, estabelecer os seus métodos e, em última análise, desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos sem os quais não pode prestar um serviço à educação ou conquistar o respeito da comunidade científica. (AUPDCS, 1990, p. 8)

Estes desejos alargavam o seu âmbito numa outra parte desta publicação, quando se referiam à possibilidade de organizar pós-graduações e doutoramentos:

Alargar as competências dos nossos departamentos nos segundos ciclos universitários seria uma obrigação das autoridades educativas e implicaria um apoio institucional para os equipar, em igualdade de circunstâncias, com os restantes departamentos universitários. Significaria um forte impulso à investigação neles realizada, investigação que no curto prazo conheceu um aumento considerável, mas que requer mais meios e recursos do que os atualmente atribuídos (AUPDCS, 1990, p. 5).

No documento que se discutiu nos diferentes grupos de trabalho, consideraram-se 12 temas gerais, que se devem ter em conta num programa geral desta área:

- I. A didática das ciências sociais.
- II. O ensino das ciências sociais. O problema do seu conteúdo.
- III. A programação de conteúdos sociais.
- IV. A aprendizagem e as ciências sociais.
- V. A comunicação no ensino das ciências sociais.
- VI. A metodologia no ensino das ciências sociais.
- VII. Os recursos no ensino das ciências sociais.
- VIII. A avaliação no ensino das ciências sociais.
- IX. A investigação no ensino de ciências sociais.
- X. O conceito de espaço e a sua representação geográfica e artística.
- XI. O conceito de tempo social.
- XII. XII. Valores sociais.

Apesar da introdução de novos temas e da necessidade de atualização de alguns aspetos da proposta, devemos considerar que estes são os temas-chave de qualquer programa de Didática das Ciências Sociais, para qualquer etapa educativa. A necessidade de identificar a área e o seu campo científico-prático continua a ser essencial, se tivermos em conta os ataques que a didática das ciências sociais ainda hoje sofre (Pagès & Santisteban, 2014). Algumas das afirmações feitas na introdução são ainda completamente válidas:

A didática das ciências sociais mantém uma relação íntima com as outras ciências da educação e com as diversas ciências sociais, mas não é uma síntese destas disciplinas (...).

A teoria e a prática didáticas estabelecem uma relação dinâmica, em que o pensamento surge frequentemente da ação e reverte para a ação, e responde às questões sobre o que ensinar, como, quando, porquê, para quem e em que circunstâncias (AUPDCS, 1990, p. 7).

A relação teoria prática foi trabalhada com maior profundidade no IV Simpósio realizado em 1992, na Universidade de Girona⁵³.

3. Presente

Se analisarmos e avaliarmos os diferentes temas reunidos nos doze pontos da proposta de 1990, há elementos que foram fundamentais para o desenvolvimento da área e outros que podem ser revistos à luz do que sabemos hoje, tendo em conta a investigação, e as mudanças sociais e educativas que, entretanto, ocorreram. Por exemplo, a seleção de conteúdos com base em conceitos-chave (Benejam, 1997), bem como a construção de modelos conceptuais para a transposição didática (Santisteban, 2008), constituem um caminho alternativo aos currículos tradicionais que se tornaram elementos essenciais para o desenvolvimento desta área. A perspectiva transdisciplinar, que é cada vez mais defendida em diferentes fóruns, constitui um ponto de partida evidente nestas propostas.

Pensamos que algumas ideias deveriam ser recuperadas, caso tenham deixado de ser discutidas, como é o caso da análise das opções epistemológicas e, especialmente, das opções ideológicas que estão por detrás de cada um dos modelos curriculares ou das propostas de ensino das ciências sociais, geografia e história (Pagès, 1994). Neste sentido, a teoria crítica é, sem dúvida, o património mais importante que temos para o ensino das ciências sociais enquanto instrumento para a mudança e a justiça social (Ross, 2013 e 2014).

A comunicação é, sem dúvida, um dos temas que mais atenção requer na formação de professores, tendo em conta o seu impacto direto nas interações em sala de aula. A investigação sobre argumentação, narrativas, análise do discurso, etc., foram, são e serão muito importantes. Por outro lado, a crescente manipulação da informação nos meios de comunicação e nas redes sociais tem-nos feito repensar a formação do pensamento social. Nos anos 90 era difícil imaginar a evolução das antigas/novas tecnologias e o papel avassalador da imagem e do icónico, mas também era muito difícil prever que seria cada vez mais complexo selecionar a informação e distinguir a verdade da mentira, os limites à liberdade de expressão ou a proliferação dos discursos de ódio, o papel das emoções e dos sentimentos na aprendizagem dos conteúdos, etc. (Wineburg et al., 2016; Santisteban et al., 2016; Tosar, 2017; Llusà & Santisteban, 2017; Castellví et al., 2018).

⁵³ Os trabalhos apresentados podem ser consultados em:

- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte1.pdf
- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte2.pdf
- http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2014/04/1992-girona-IVsimposium-dossier_Parte3.pdf

Para tal, impõe-se, lentamente, um currículo mais centrado nos problemas sociais relevantes (PSR), nas questões socialmente vivas (QSV) ou na justiça social, em que as disciplinas são um meio, e não um fim, pois o que se trata é de formar cidadãos que saibam viver democraticamente num mundo onde é cada vez mais urgente tomar medidas globais que garantam a sua sobrevivência para as gerações futuras. No que concerne aos métodos, tem vindo a adquirir cada vez mais importância a resolução de problemas, os estudos de caso e os métodos interativos centrados em questões do passado, presente e futuro, socialmente relevantes e significativas.

A investigação tem conhecido um processo extraordinário de crescimento, em projetos e teses, permitindo a consolidação da identidade de uma comunidade científica, a qual tem optado por definir claramente as questões de investigação colocadas pelo ensino das ciências sociais, bem como os conceitos e estruturas conceptuais. O desafio continua a ser a incorporação dos resultados da investigação, tanto nos programas de formação de professores, como nos currículos prescritos pelos técnicos das instituições educativas.

Continua a existir um fosso bastante grande entre o que nos diz a investigação e o que nos dizem os programas. Isto é evidente, por exemplo, em relação às orientações curriculares sobre o espaço e o tempo, e o desenvolvimento da consciência geográfica e da consciência histórica. Os resultados da investigação ainda não estão incorporados no currículo, como é o caso dos resultados relacionados com a presença de mulheres, raparigas e rapazes, minorias étnicas, diversidade sexual ou velhice, ou com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. No currículo, os conteúdos factuais e conceptuais continuam a ter mais peso, por muito que se queira revesti-los de competências.

O papel dos valores nas ciências sociais não deixou de ser problemático. Aos poucos, porém, foram sendo reivindicados como parte essencial do conhecimento social e como o fio condutor de todas as decisões curriculares. Neste sentido, o crescimento da educação para a cidadania em todos os países do mundo, desde o início do século XXI, evidencia a necessária adaptação do ensino das ciências sociais aos novos problemas e à urgência da formação de uma cidadania democrática, crítica e global.

4. Futuro

De seguida, propomos algumas ideias para a atualização do programa de Didática das Ciências Sociais de Córdova, com a ideia de que, em algum momento, possamos manter nos nossos encontros um debate que volta a ser urgente e necessário, como o era há quase 30 anos, quando alguns colegas se reuniram (encontrámo-nos) em Córdova para discutir apaixonadamente o que era e o que não era a nossa área. Apresentamos esta atualização sob a forma de questões para um novo debate que entendemos ter início no XXX Simpósio, em Lisboa:

1. O que é a didática das ciências sociais (DSC)? Que relação manteve e mantém com as suas ciências de referência e com outras ciências da educação? Que relação existe entre a teoria e a

- prática? Qual o papel dos professores num mundo virtual?
2. Qual o contributo das diferentes ciências sociais para a sociedade e para a educação? Como ajudam a interpretar a realidade social? Que opções epistemológicas priorizamos? Que opções ideológicas estão por detrás de cada escola ou corrente científico-social?
 3. Quais as características do conhecimento social? O que distingue os conceitos sociais de outros tipos de conceitos? Como são selecionados, organizados e sequenciados os conteúdos nos diferentes modelos curriculares? O que é o currículo oculto?
 4. Qual o papel das representações sociais dos alunos? Como se forma o pensamento social, crítico e criativo? Como se desenvolve a competência social e cidadã, e em que contribui o ensino das ciências sociais para as restantes competências?
 5. Que tipo de comunicação deve ocorrer na sala de aula? Como se aprende a argumentar sobre os problemas e conflitos sociais? Como capacitamos os alunos na literacia crítica, em relação aos media ou às redes sociais?
 6. Que métodos de ensino das ciências sociais, para que tipo de cidadania? Que tipos de estratégias de ensino e aprendizagem ajudam a educar para uma cidadania crítica? Como se trabalha a partir de questões socialmente vivas?
 7. Recursos didáticos ou recursos da realidade social quotidiana do nosso meio e dos meios de comunicação analógicos e digitais? Como trabalhar com imagens, com o icónico, etc.? Porque não podemos desistir de ir para o meio?
 8. Como integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem das ciências sociais? Como é que a avaliação ajuda a melhorar o ensino, as aprendizagens e o currículo? O que é a avaliação qualitativa? Como avaliar conteúdos e competências?
 9. O que devem saber os professores sobre a investigação? Quais as principais linhas e temas de investigação da DCS? Que contributo deve dar a investigação para a prática e para a formação dos professores de Ciências Sociais?
 10. Como diferenciar o espaço como coordenada e como conceito social? Quais as competências geográficas e cartográficas, analógicas e digitais? Como se forma o pensamento geográfico e quais são os seus componentes? O que é a consciência geográfica?
 11. Que diferença existe entre o tempo como coordenada e como conceito social? Quais as competências para representar o tempo histórico? Como se forma o pensamento histórico e quais são os seus componentes? O que é a consciência histórica?
 12. Porque ensinamos ciências sociais? Qual o contributo das ciências sociais para a educação para a cidadania? Que opções ideológicas priorizamos? O que é a educação para a justiça social e para a mudança social? Quem é invisível no ensino das ciências sociais? Que relação

devemos promover entre o pensamento crítico e a ação? Devemos promover a coerência entre o pensamento e a prática social?

É evidente que outros temas poderiam ser incluídos, como o ensino da história de arte, a educação política, o ensino da justiça ou a educação económica e financeira. Poderíamos também trabalhar a literacia crítica, que nasceu como uma exigência, como uma resposta aos programas de pensamento crítico que, segundo alguns autores, se limitaram a ensinar uma série de competências cognitivas, sem serem capazes de formar uma cidadania crítica e, o mais importante: a participação e a mudança social.

A formação do pensamento crítico deve ajudar os alunos a: i) interpretar com autonomia e com argumentos coerentes a informação veiculada pelos meios de comunicação social que, como sabemos, é atualmente cada vez mais complexa; e ii) diferenciar factos de opiniões, distinguir a verdade da falsidade, a fiabilidade das fontes, a intencionalidade da narrativa, os silêncios, lacunas ou ocultações, etc.

O ensino das ciências sociais deve centrar-se cada vez mais na aprendizagem do debate, do diálogo, da participação e do compromisso social, político e ideológico, que confere aos cidadãos a responsabilidade política enquanto habitantes da *polis*. O objetivo final deve ser pensar em como mudar a realidade através do compromisso social. Para isso, é necessário que a formação dos professores da área enfatize uma postura crítica, autónoma, reflexiva e empenhada, que tome decisões e saiba criar condições para uma aprendizagem duradoura nos seus alunos (Ross, 1994; Pagès, 2012; Altet et al., 2013).

A realidade dos recursos digitais e a sua utilização intensiva pela população, especialmente pelos jovens, obriga-nos a lidar com os problemas sociais a partir de informações provenientes dos meios de comunicação ou das redes sociais, a questioná-los e a construir narrativas alternativas. Neste sentido, a partir do GREDICS, pensamos com Wineburg (2018) que a história, mas também a geografia e as ciências sociais, são conhecimentos essenciais para a literacia crítica dos cidadãos. Por este motivo, investigamos como os alunos interpretam o discurso de ódio e como devem construir contra narrativas, a partir da defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Pensamos que, mais do que nunca, o ensino das ciências sociais deve servir para lutar por um mundo melhor, mais justo, livre e solidário. Neste sentido, devemos questionar o atual conceito de cidadania e propor, a partir do humanismo radical, uma educação para a cidadania global, tendo em conta que os refugiados, os deslocados por fenómenos naturais, as minorias étnicas, os pobres, grupos de qualquer religião, cultura ou orientação sexual, qualquer pessoa nascida em qualquer parte do mundo pertence à raça humana e sente, sofre e tem ilusões muito semelhantes a qualquer pessoa em qualquer parte do mundo.

Referències bibliogràfiques

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dirs.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Armento, B. J. (1996). The professional development of social studies educators. In J. Sikula et al. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). Macmillan.
- AUPDCS (1990). *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2. AUPDCS. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/2-1990.pdf>.
- Avery, P. G. (2004). Social studies teacher education in an era of globalization. En S. Adler (Ed.), *Critical issues in social studies education* (pp. 37-57). Information Age Publishing.
- Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Vidal, E. D., Yuste, M., & Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. In E. López, C. R. García & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Ediciones de la Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Crocco, M. S. (2018). Teachers and Teacher Educators as Public Policy Actors in Today's Charged Classrooms. In P. G. Fitchett & K. W. Meuwissen (Eds.), *Social Studies in the New Education. Conversations on Purposes, Perspectives and Practices* (pp. 206-212). Routledge,
- Fitchett, P. G., & Meuwissen, K. W. (Eds.). (2018). *Social Studies in the New Education Policy Era. Conversations on Purposes, Perspectives, and Practices*. Routledge.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European Didactics. In S. Brown, B. Moon & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 235-262). Routledge.
- Hugonie, A. (2002). *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires?* <http://clioweb.free.fr/peda/hugonie.htm>
- Llusa, J., & Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. In R. Martínez, R. García Moris & C. R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 196-203). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2011). La didáctica de las ciencias sociales y sus retos. In J. Vallès, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. (pp. 45-62). Documenta Universitaria.

- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales*, 3, 5-14.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. In A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 3-20). Síntesis.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). Reflective Practice in Social Studies. *National Council for the Social Studies, Bulletin*, 88.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (4.^a ed.). State University of New York Press.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. In R. M. Ávila, A. Cruz & M. C. Díez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-99). AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Santisteban, A., & González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? In J. J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusá, J., Canals, R., González, N., & Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. In C. R. García Ruiz, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237-248). MacMillan.

- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* [Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositório da Universidade Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_409730/btb1de1.pdf
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

