

As concepções de professores em formação sobre o ensino de História do Presente em Portugal e a sua relação com a formação para a cidadania

The conceptions of trainee teachers on the teaching of History of the Present in Portugal and its relationship with citizenship education

Las concepciones de los profesores y profesoras en formación sobre la enseñanza de la Historia del Presente en Portugal y su relación con la formación ciudadana

Les conceptions des enseignants en formation sur l'enseignement de l'Histoire du Présent au Portugal et sa relation avec la formation à la citoyenneté

Francisca Carolina Díaz Zúñiga¹

Alfredo Gomes Dias^{2,3}

Maria João Barroso Hortas^{2,3}

¹ Departamento de Didática em Língua, Literatura e Ciências Sociais da Universidade Autónoma de Barcelona, doutoranda.

² Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

³ Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa

Resumo

No presente artigo pretende-se analisar e refletir sobre as concepções dos estudantes da formação inicial em relação à História do Presente em Portugal e ao seu ensino. Em primeiro lugar, os alunos são confrontados com a compreensão do conceito de História do Presente. Em segundo lugar, reflete-se sobre a periodização que adotam para se referir ao processo histórico, identificando os factos e acontecimentos que consideram fazer parte da História do Presente. Em terceiro lugar, exploram-se as concepções sobre o ensino da História do Presente e a forma como esta permite o desenvolvimento de competências que capacitem o estudante para compreender as dinâmicas do Portugal de hoje.

Trata-se de uma investigação qualitativa que se insere no campo da Didática das Ciências Sociais na linha da formação inicial de professores e da formação cidadã. A amostra é composta por vinte e um estudantes a frequentar o mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na recolha de dados recorremos à aplicação de um inquérito por questionário, à realização de um grupo focal e foi ainda realizada análise documental.

Os principais resultados indicam que os estudantes consideram que a sua formação académica e as experiências pessoais são estruturantes nas concepções que possuem sobre o processo histórico do presente. Os estudantes reconhecem, ainda, que a análise e compreensão das complexidades atuais do país são fundamentais na construção de uma cidadania crítica e democrática.

Palavras-chave: Ensino do tempo presente, Periodização, Temporalidade da história, Formação de professores do ensino básico.

Abstract

This article is an analysis of the ideas and conceptions of trainee teachers about the teaching of the History of the Present of Portugal and its relationship with

citizenship education. First, we look at their conceptions of the concept of History of the present. Secondly, the periodisation they use to refer to the historical process is mentioned and analysed, identifying facts and events that they consider to be part of the period. Thirdly, the ideas on the teaching of this historical period and how it enables the promotion of citizenship competences that allow students to develop skills to understand the dynamics of present-day Portugal are discussed.

This qualitative research is part of the field of Didactics of Social Sciences in the line of teacher training and citizenship education. The sample is made up of 21 students in the first and second years of basic education in History and Geography. Data collection was carried out through the application of a questionnaire, the development of a focus group and a documentary analysis.

The main results indicate that the students consider that both their academic training and their personal experiences shape the conceptions they have about the present. In addition, they recognise that the analysis of the current complexities of the country are fundamental in the construction of a critical and democratic citizenship.

Keywords: Teaching the present tense, Periodisation, Temporality of history, Basic education teacher training.

Resumen

El presente artículo es un análisis de las ideas y concepciones de los y las profesores en formación sobre la enseñanza de la Historia del Presente de Portugal y su relación con la formación ciudadana. En primer lugar, abordamos las concepciones que tienen sobre el concepto historia del presente. En segundo lugar, se menciona y analiza la periodización que realizan para referirse al proceso histórico, identificando hechos y acontecimientos que consideran parte del periodo. En tercer lugar, se abordan las ideas sobre la enseñanza de este periodo histórico y de qué manera, este permite fomentar

competencias ciudadanas que permitan al estudiantado desarrollar habilidades para comprender las dinámicas del Portugal actual.

Es una investigación cualitativa que se inserta en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la línea de formación del profesorado y formación ciudadana. La muestra está compuesta por veintiún estudiantes de 1º y 2º año del máster de enseñanza básica de Historia y Geografía. La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario, el desarrollo de un grupo focal y también, se llevó a cabo un análisis documental.

Los principales resultados indican que los y las estudiantes consideran que tanto su formación académica como sus experiencias personales configuran las concepciones que tienen sobre el presente. Además, reconocen que el análisis de las complejidades actuales del país es fundamental en la construcción de una ciudadanía crítica y democrática.

Palabras clave: Enseñanza del tiempo presente, Periodización, Temporalidad de la historia, Formación de profesores de enseñanza básica.

Résumé

Cet article vise à analyser et réfléchir sur les conceptions des étudiants en formation initiale par rapport à l'Histoire du Présent au Portugal et à son enseignement. Tout d'abord, les étudiants sont confrontés à la compréhension du concept d'Histoire du Présent. Deuxièmement, il réfléchit sur la périodisation qu'ils adoptent pour se référer au processus historique, en identifiant les faits et les événements qu'ils considèrent comme faisant partie de l'Histoire du Présent. Troisièmement, les concepts relatifs à l'enseignement de l'histoire du présent sont explorés et la manière dont cela permet le développement de compétences permettant à l'étudiant de comprendre la dynamique du Portugal d'aujourd'hui.

Il s'agit d'une enquête qualitative qui s'inscrit dans le domaine de la didactique des sciences sociales dans la lignée de la formation initiale des enseignants et de la formation à la citoyenneté. L'échantillon est composé de vingt et un

étudiants inscrits au Master en Enseignement du 1er Cycle de l'Éducation de Base et en Histoire et Géographie du Portugal au 2ème Cycle de l'Éducation de Base. Lors de la collecte des données, nous avons utilisé une enquête par questionnaire, réalisé un groupe de discussion et une analyse de documents a également été réalisée.

Les principaux résultats indiquent que les étudiants considèrent que leur formation académique et leurs expériences personnelles sont structurantes dans les conceptions qu'ils ont du processus historique du présent. Les étudiants reconnaissent également que l'analyse et la compréhension des complexités actuelles du pays sont fondamentales dans la construction d'une citoyenneté critique et démocratique.

Mots-clés: Enseignement du présent, Périodisation, Temporalité du récit, Formation des enseignants de l'éducation primaire.

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo sobre as ideias dos futuros professores em relação à História do Presente em Portugal e sobre as relações que estabelecem entre o ensino destes conteúdos e a educação para a cidadania. É uma investigação que se insere no campo da Didática das Ciências Sociais, no âmbito da formação inicial, centrada no estudo da História do Presente e da Educação para a Cidadania.

Nesta aproximação ao estudo do presente a partir da investigação educativa, torna-se necessário mobilizar alguns trabalhos que têm sido realizados a partir da disciplina de História, e como estes se têm vinculado – ou tentado relacionar – com os espaços educativos, sobretudo, através do currículo, integrando conteúdos na formação inicial de professores (Jara, 2010; Díaz et al., 2021).

Em primeiro lugar, no campo historiográfico europeu, a partir de meados do século XX, regista-se um incremento de investigações que procuram gerar e definir uma periodização do presente enquanto temporalidade histórica (Aróstegui, 2004). Isto significa reconhecer e identificar factos, acontecimentos

e/ou processos históricos que têm sido considerados nucleares na construção do mundo atual. Assim, têm-se multiplicado os debates em torno do trabalho epistemológico e metodológico da escrita da História do Presente, permitindo-nos reconhecer as ideias sobre o tempo histórico e a “historização” de processos que têm afirmado esta variante historiográfica.

Em segundo lugar, a inclusão de conteúdos do tempo presente nas escolas aproxima-nos de temáticas atuais, recorrentes na vida do estudante, através de uma análise do contexto político, social e cultural em que se inserem (Duarte & Moreira, 2021).

Esta opção faculta uma aprendizagem situada, reconhecendo o próprio contexto, permitindo aos estudantes a compreensão de uma ideia global dos processos que se encontram a viver na atualidade (Jara, 2021). Este é um fator chave para fomentar a educação para a cidadania, porque se fundamenta no reconhecimento de factos que configuram problemáticas locais e globais com uma componente histórica (Sobejano & Torres, 2009).

Neste sentido, o desafio é identificar de que modo estas premissas e investigações se têm posicionado na história escolar. Sobretudo, porque um dos imperativos é poder contribuir para a compreensão das complexidades do mundo atual e projetar o futuro. Desta forma, esta investigação aborda as ideias a partir de quatro dimensões de análise-questões: a) que concepções dos professores em formação sobre a História do Presente? b) que periodização definir no caso de Portugal? c) que conteúdos a integrar? e, d) que relações estabelecer entre o ensino da história do tempo presente em Portugal e a educação para a cidadania?

1. Marco teórico

Nesta secção analisam-se os três eixos que sustentam a fundamentação teórica desta investigação. Desenvolve-se uma apresentação e análise dos diversos debates gerados na Europa sobre o estudo do presente a partir da disciplina de história, com o objetivo de poder identificar elementos comuns sobre a sua aplicação em contextos educativos. Por isso, apresentam-se diversos trabalhos a partir da investigação educativa que analisam o impacto e a importância da

inclusão do ensino do tempo presente, com o fim de estabelecer vínculos com uma educação para a cidadania que tenha uma perspetiva histórica. E, finalmente, analisa-se a centralidade da formação inicial de professores neste estudo.

1.1. O estudo do presente no âmbito historiográfico

Em 1978, na sequência da fundação do Instituto de História do Tempo Presente em Paris (IHTP), iniciou-se o processo de concetualização e problematização sobre as complexidades da História do Presente (Cuesta, 1983). A sua origem decorre da polémica emergente, entre os historiadores e as historiadoras, sobre a hegemonia positivista que continua a dominar esta disciplina (Iggers, 2012). Este questionamento ao quadro teórico e metodológico do positivismo adquiriu uma nova dimensão quando se ensaiou a análise ao modo como a historiografia procurou explicações sobre os fenómenos políticos e sociais que ocorreram durante o século XX (Rioux, 1998). A possibilidade de abordar o holocausto e as consequências das guerras mundiais propiciou a elaboração de novas perguntas e promoveu a aproximação da História ao contributo de outras áreas do saber (Pasamar & Ceamanos, 2020).

Esta aproximação manifestou-se na produção académica, que passou a incluir diversas problemáticas e perspetivas para abordar a narrativa de processos históricos, dando lugar a uma nova epistemologia do trabalho historiográfico, construída a partir da análise nos fenómenos do presente (Cuesta, 1983; Heller, 1982; Aróstegui, 1998; Bédarida, 1998; Aróstegui, 2004; Funes, 2006; Dosse, 2012; Aurell et al., 2013).

A problematização do tempo presente revelou ser uma primeira proposta teórico-concetual que se afastava da ideia de contemporaneidade que vigorara na Europa durante o século XX (Aróstegui, 2004). Todavia, traduziu-se em mudanças epistemológicas ao reconhecer que o estudo do tempo também estava vinculado à construção de novas categorias e de uma reflexão crítica que apela não só ao uso da memória histórica, mas exigia, também, a busca de novas fontes (Dosse, 2012).

Assim, o presente oferece um novo sentido ao exercício historiográfico, permitindo uma relação social com o tempo, maioritariamente entendido a partir de uma proposta cronológica e linear (Dosse, 2012). A inclusão do presente, o reconhecimento da crise da historicidade e o questionamento do positivismo modificaram as relações temporais entre passado-presente e presente-futuro. O presente, como assinala Dosse (2012), tem certezas e também responde a múltiplas incertezas, que estão ligadas às projeções que as sociedades têm sobre a construção do futuro.

Por um lado, Rousso (2008) menciona que cada espaço geográfico integra várias catástrofes que condicionaram o que se entende por presente, pois influenciam a compreensão das suas diferentes temporalidades. Essas catástrofes ou processos históricos de forte impacto deram origem à elaboração de relatos sobre os elementos que compõem o tempo, a sua compreensão e as suas implicações na análise das sociedades. Por outro lado, Aróstegui (2004) menciona que o desenvolvimento da epistemologia do tempo presente resultou na ascensão do presentismo como regime da historicidade, isto é, na procura de explicações sobre o mundo e as dinâmicas que se entrelaçam entre os vários factos e processos históricos que ocorreram nos últimos anos.

No caso das investigações relacionadas com o estudo do presente em Portugal, existe algum consenso em considerar as décadas de 70 e 80 como um marco inicial importante, pelas transformações ocorridas após o processo de democratização iniciado com a Revolução dos Cravos em 1974 (Arranz, 2008; Silva, 2011). Tengarrinha (1997) afirma que este facto histórico fez com que a historiografia portuguesa incluísse novos temas, problemáticas e metodologias de trabalho, que já vinham sendo adotadas noutros países europeus, que não tinham passado por processos ditatoriais: a história política, a história social e a história cultural. Este autor sublinha, ainda, que as diversas transformações políticas que ocorreram em Portugal foram fundamentais para compreender que a história contemporânea foi um período que se desenvolveu até 1974 e que, a partir de então, se estava a viver um novo processo político.

Finalmente, as investigações sobre a análise da História do Presente têm tido repercussões na educação, na medida em que se constituem como um suporte

teórico para abordar e promover o ensino de vários conteúdos e conceitos (Díaz, 2023). Embora cada território tenha vivenciado diferentes acontecimentos e tenha as suas especificidades, as abordagens em sala de aula, mobilizando esta produção historiográfica, tornam-se fundamentais para a compreensão do mundo atual a partir de uma perspetiva histórica e crítica.

1.2. O estudo do presente em contexto educativo e a sua articulação com a educação para a cidadania

O ensino de conteúdos do tempo presente exige que os estudantes se posicionem numa articulação constante entre passado, presente e futuro (Jara, 2010; Cataño, 2011). O presente, enquanto temporalidade histórica, pode ser abordado como um espaço aberto, no qual não há um acontecimento específico que garanta o seu fim, integrando processos históricos que permitem a construção de novos quadros conceptuais que orientem a sua análise. Esta é uma característica fundamental para nos afastarmos de uma cronologia rígida, estimulando os estudantes a sentir e a reconhecer que a realidade política, económica e sociocultural que vivem atualmente, e da qual fazem parte, coexiste com o que é ensinado na sala de aula.

As investigações que analisam a inclusão da História do Presente nos contextos educativos têm aumentado consideravelmente, contribuindo para formular novas interrogações e ensaiar novas respostas. A ascensão das ideologias de extrema direita, os processos migratórios, os conflitos bélicos, as crises políticas e sociais que se vivem em diversos países, a pandemia do covid-19 e a afirmação dos novos movimentos feministas são temáticas que despertam interesse pela identificação dos conteúdos que se estão a ensinar nas escolas e pelos objetivos que estes mobilizam no processo de aprendizagem dos alunos (Izquierdo, 2019; Trevisan, 2020).

Duarte e Moreira (2021) defendem que o processo de globalização e as diversas problemáticas presentes nos territórios têm feito com que seja “cada vez mais difícil o equilíbrio entre o individual e o colectivo” (p. 177), o que também se manifesta no ensino de conteúdos considerados controversos, uma vez que estes tendem a ser questionados e, em muitos casos, evitados ou mesmo

ignorados por suscitarem opiniões divergentes no seu tratamento. Por isso, afirmam que é preciso promover uma educação com perspectivas de futuro, que tenha como princípio o ensino do presente, procurando promover um ensino que humanize as pessoas.

Outro aspeto a destacar é a relação que se pode estabelecer entre o ensino da História do Presente e a educação cidadã dos alunos (Díaz & González, 2023), principalmente, porque através da problematização do presente e dos acontecimentos que vão ocorrendo, é possível aproximar os alunos da sua realidade mais próxima. Este é um importante passo para que o ensino promova um conjunto de valores democráticos, os quais decorrem diretamente da formação da sua consciência histórica.

Estamos, pois, perante um enorme desafio, na medida em que várias investigações mostram que um dos obstáculos a ultrapassar para lidar com estas novas abordagens é a realidade de escolas que não se assumem como espaços democráticos, pois nelas tendem a desenvolver-se dinâmicas de carácter autoritário. Um primeiro passo a dar, dentro da sala de aula, é construir processos de ensino e aprendizagem que integrem a realidade e as experiências e saberes dos alunos (Muñoz & Torres, 2014; Duarte & Moreira, 2021; Muñoz et al., 2021). Neste particular, a História do Presente tem um importante papel a desempenhar.

Uma forma de reverter essa situação é garantir que, através do ensino das complexidades do mundo atual, a História enquanto disciplina escolar promova valores e princípios que os alunos reconheçam como elementos democráticos passíveis de serem incluídos nas dinâmicas próprias da escola (Díaz & González, 2023). Nesse sentido, seguindo o que propõe Freire (2009), a educação deve promover a liberdade do aluno, assumindo que este pode ter um papel a desempenhar no seu desenvolvimento, quer pessoal quer coletivo.

Moreira, Sousa e Duarte (2021) destacam que, no caso português, o ensino da ditadura do Estado Novo e a posterior democratização da sociedade são processos históricos fundamentais para que os alunos se aproximem de uma compreensão da realidade social e cultural do país, reconhecendo “o ensino da História como uma prática fundamental para, com base em princípios científicos e epistemológicos válidos, se favorecer a formação de sujeitos

esclarecidos, questionadores e respeitadores da pluralidade” (Moreira et al., 2021, 3). Ou seja, por meio do ensino de conteúdos diversos, o corpo discente é dotado de ferramentas e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, inserido numa perspetiva de justiça social.

Dias e Hortas (2020) referem que, no caso português, o impacto da formação cidadã nas escolas tem sido, em parte, resultado de diversas alterações que têm vindo a ser introduzidas nos currículos pelo ministério que tutela o ensino básico e secundário, em Portugal. A sua inclusão tem-se traduzido nas várias orientações curriculares que procuram promover uma cidadania crítica. Afirmam que entre os desafios que se colocam está a investigação sobre estes documentos orientadores do currículo e a busca por novas opções metodológicas para que os professores encontrem diferentes abordagens às novas questões que se levantam.

Desta forma, a aproximação às conceções dos professores em formação é um passo fundamental para identificar, por um lado, as suas ideias sobre os conteúdos a serem ensinados e, por outro, as relações que estabelecem entre estes e a formação cidadã. Acima de tudo, é fulcral propor investigações que abordem estas questões, promovendo o debate e a reflexão crítica sobre os caminhos a seguir para garantir uma formação cidadã crítica.

1.3. A formação inicial como objeto de estudo da investigação educativa

A formação inicial de professores (FIP) é um campo de estudo em expansão na Didática das Ciências Sociais. Carolina Chávez (2021) menciona que as investigações no âmbito da FIP são fundamentais porque é preciso continuar a refletir sobre o que é ensinado nos programas de formação inicial e identificar as tensões que ocorrem, com a finalidade de introduzir mudanças, quer nos planos de estudo da formação inicial de professores, quer na prática docente.

Sobre a análise da FIP em Portugal têm-se desenvolvido diversas investigações. Por um lado, Isabel Dias (2018) refere que o estudo do ensino de História é um campo recente na investigação em educação e que, anteriormente, este estudo era realizado a partir da psicologia. Por isso, esta autora valoriza a importância

de abordar a FIP como um campo para desenvolver um trabalho epistemológico e prático voltado para o ensino de História e das Ciências Sociais.

Por outro lado, Mesquita e Machado (2017) mencionam os vários debates que se têm realizado em torno da FIP, orientados para atender às diferentes necessidades presentes no sistema escolar e na educação universitária, muitas delas relacionadas com a profissionalização da atividade académica e a inclusão de vários temas para serem desenvolvidos posteriormente a nível escolar. Isto teve como consequência a introdução de mudanças nos planos e programas universitários como resposta às necessidades sociais.

Na mesma linha, Mouraz, Leite e Fernandes (2012) reconhecem de total importância o que aconteceu com o processo de Bolonha em 2006, uma vez que o estado português assumiu um compromisso com a FIP, tendo em conta as alterações que se registavam na sociedade portuguesa e o modo como se refletiram na realidade educativa, no sentido de dar resposta àquelas mudanças sociais.

Entre estas mudanças, Dias e Hortas (2020) reconhecem que a realização de estudos sobre a educação para a cidadania é uma área que em Portugal tem assumido uma importância vital, identificando de que forma esta começou a ser equacionada ao nível do Estado e como se transferiu para os programas universitários e para a sala de aula.

Em síntese, a realização de projetos de investigação no campo da FIP é fundamental para analisar os planos de estudo adotados na formação universitária, reconhecendo o saber dos estudantes e, também, identificando a possibilidade de introduzir mudanças na prática pedagógica e didática.

2. Metodologia

A metodologia de investigação é de caráter qualitativo, tendo-se recorrido ao estudo de caso para realizar a análise da amostra de trabalho. Esta opção permite analisar elementos particulares de cada experiência pessoal, assim como também elementos gerais comuns aos estudantes em formação (Simons,

2005). Ou seja, cada participante é uma unidade de análise composta por diversos aspetos: pessoais e vivenciais, contextuais e formativos, e também culturais, que são enriquecedores para a construção do processo de análise.

Participaram no estudo 21 estudantes do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2021-2022. Os dados foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário que continha no total quinze perguntas, fechadas e abertas, organizadas nos seguintes itens: dados pessoais, competências de ensino da História, ideias da História do Presente de Portugal e da relação entre ensino do presente e a formação cidadã.

Além dos inquéritos por questionário, também foi realizado um grupo focal onde participaram seis estudantes, com o objetivo de aprofundar a informação previamente obtida nos questionários. Este grupo focal decorreu de forma remota através da plataforma Zoom e focou-se na aproximação à temática a partir dos seguintes itens de reflexão/discussão: ideias sobre o tempo presente, conteúdos e relação entre o ensino e a formação cidadã.

Na recolha de informação foram respeitados os procedimentos éticos em investigação, não se utilizando o nome dos participantes em qualquer situação, utilizando iniciais fictícias para distinguir cada estudante, escolhidas de forma aleatória. No caso das respostas ao questionário, os códigos atribuídos vão de C01 a C21, resultando da quantidade de participantes. As respostas ao grupo focal têm códigos entre FG01 a FG06, seguindo a mesma lógica.

Também foi realizada análise documental dos documentos curriculares orientadores da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), do 6.º ano de escolaridade do Ensino Básico, através dos quais foi possível clarificar os conteúdos que é esperado que os professores explorem em sala de aula para esse nível de ensino.

Na tabela 1 apresenta-se a seleção realizada a partir de quatro áreas temáticas, identificando-se as capacidades e atitudes que se espera que os alunos desenvolvam. Esta seleção foi intencional e está diretamente ligada aos conteúdos que podem ser mobilizados para o ensino do tempo presente e na educação para a cidadania.

Tabela 1: Conteúdos do 2.º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal

Conteúdo	Conhecimento, capacidades e atitudes
O 25 de abril e a Construção da democracia até a atualidades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas. ✓ Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975-1982. ✓ Identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização, direito de voto, câmara municipal, junta de freguesia, UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural.
Os lugares onde vivemos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar pesquisas documentais sobre problemas da vida quotidiana (por exemplo: pobreza, envelhecimento, despovoamento, etc.) das áreas rurais e urbanas, em Portugal à escala local e nacional.
As atividades económicas que desenvolvemos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterizar os principais setores de atividades económicas e a evolução da distribuição da população por setores de atividade à escala local e nacional, usando gráficos e mapas.
Como ocupamos os tempos livres	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional. ✓ Exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais que afetam o território nacional, relacionando-os com os ODS.

Fonte: Direção-Geral de Educação, *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal*, 6.º ano. Elaboração própria

3. Análise dos resultados

Na secção seguinte, são apresentados os resultados obtidos a partir da recolha de informação. Estes foram divididos em quatro itens de análise, de forma a abordar (i) a compreensão da História do Presente em Portugal; (ii) as conceções sobre o modo como a ensinar; (iii) as ligações que se identificam entre os temas que emergem da História do Presente e a educação cidadã.

3.1. Compreensão dos futuros professores sobre o conceito de História do Presente em Portugal

Sobre a conceção de História de Presente, os inquiridos definem-na, de forma generalizada, como a história atual ou também a história do dia a dia. A esta conceção são associados elementos como: divisões temporais, relações entre o passado e o presente, projeções de futuro e mudanças geracionais que respondem à ideia de presente, da história que se vive diariamente.

As balizas temporais são definidas através dos séculos: a História do Presente é mencionada como a história do século XXI, porque corresponde a situações que acontecem diariamente, que podem ser percebidas no momento já que os estudantes as vivem na primeira pessoa, “é a história de todos os dias. De alguma forma ocorrem, diariamente, situações que podem ter uma grande influência na comunidade geral e/ou no indivíduo” (C05).

Nas conceções sobre as relações passado-presente, surgem referências a elementos da passagem do tempo que estão vinculados a mudanças geracionais, que também podem ser identificados na sociedade, na política e na cultura portuguesa. Como refere C03 “os principais acontecimentos da atualidade que estão na origem das mudanças económico-sociais mais significativas”. Deste modo, entende-se que compreender o passado implica identificar elementos que persistem no presente, que são chave para projetar ideias sobre como se espera viver no futuro. Esta ideia também nos é reportada por C09 ao assinalar que a História do Presente “tem a ver com aquilo que o passado nos traz, com as influências que o passado arrasta para o presente; o objeto de estudo desta história é o presente”.

Os estudantes em formação valorizam quatro fatores que consideram influenciar o seu pensamento sobre a temporalidade do presente. Em primeiro lugar, colocam os meios de comunicação como um instrumento para construir os conhecimentos que têm sobre o processo histórico, pois os meios de comunicação permitem “ter a percepção que a história se faz todos os dias, através das notícias que leio e ouço e investigações/reportagens que visualizo” (C15). Deste modo, destacam o papel das redes sociais como fonte de informação e, também, o acesso a reportagens que abordam a História de Portugal e os diferentes processos históricos que o país viveu.

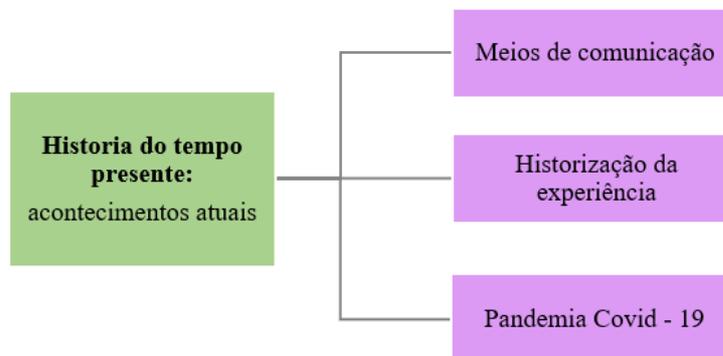
Em segundo lugar, os estudantes compreendem a História do Presente, mobilizando o senso comum, ou seja, as suas conceções estão marcadas principalmente, por uma “historização” da experiência pessoal e coletiva. Esta reflete-se na associação que fazem entre as vivências pessoais e uma temporalidade que, apesar de ser própria, também é partilhada e divulgada socialmente. Neste sentido, FG02 refere que a História do Presente é “tudo o que vivemos na primeira pessoa. É a história em que estamos presentes e fazemos parte desse conhecimento”.

Em terceiro lugar, surge a importância da pandemia Covid-19 como um facto que implicou grandes mudanças a nível coletivo. Sobretudo, porque a pandemia implicou repensar diversas dinâmicas sociopolíticas não só a nível educativo, mas também ao nível da saúde pública, do emprego e do mercado de trabalho, com impacto na forma como nos relacionamos socialmente: “a pandemia é os acontecimentos que estão a acontecer neste momento e que mudam a nossa história” (C20). O impacto da pandemia colocou em questão lógicas que pareciam hegemónicas e de funcionamento das instituições perante o processo vivido. Além disso, ao reconhecer que o conceito de História do Presente é a atualidade e a vida diária, a pandemia é um facto que persiste a nível nacional.

Em síntese, podemos concluir que o estudante em formação reconhece que a História do Presente em Portugal responde a acontecimentos atuais que se orientam para a compreensão das relações entre passado-presente e para as projeções de futuro. Esta ideia emerge da influência dos meios de

comunicação, da “historização” da experiência pessoal e coletiva e do impacto da pandemia por Covid-19 (Figura 1).

Figura 1: Compreensão dos futuros professores sobre o conceito de História do Presente



Fonte: elaboração própria

3.2. Periodização da História do Presente

A periodização da História do Presente não surge de forma clara nas concepções dos futuros professores. O processo de democratização iniciado após a Revolução dos Cravos, o 25 de abril de 1974, surge como um marco fundamental para compreender o Portugal atual: “tudo o que aconteceu desde o 25 de abril marcou o início do presente da história. Porque houve muitas mudanças a nível político, a nível social e em educação. Foi uma mudança para entender como vivemos agora” (FG03). Outras ideias enfatizam que este acontecimento marca o início da História do Presente pelas implicações que teve em termos de acesso à democracia e à conquista de vários direitos para as pessoas. Estes são alguns dos conteúdos presentes e sugeridos no currículo de HGP do 6.º ano.

Da mesma forma, regista-se uma forte tendência em considerar que a História do Presente começa no século XXI, não obstante o significado que é atribuído

a acontecimentos anteriores que a influenciaram diretamente, nomeadamente, o “25 de Abril”, a adesão de Portugal à União Europeia em 1986. Já no século XXI, destaca-se a crescente integração de Portugal no espaço europeu (adoção do Euro) e, mais recente, o impacto social e político da pandemia.

Sobre o primeiro facto, FG04 refere que “há ideias e noções que começam com o 25 de abril, mas creio que será quando Portugal entrou na União Europeia, porque Portugal assumiu uma nova posição perante o resto da Europa e ocorreram uma série de mudanças”. Sobre a pandemia FG06 afirma que “a história do presente para mim está marcada pelo início da pandemia. Penso que os livros de história daqui a uns anos conterão muitas páginas que falam dela. E a história do presente fala muito da atualidade. É a história que vivemos na primeira pessoa”.

A periodização definida pelos participantes no estudo integra diversos acontecimentos e processos históricos. Apresenta como característica ser aberta e responder a diversos elementos que os estudantes da formação inicial consideram ser importante revelar. Exemplo disto é a reflexão de FG04 “penso que a história do passado é como a história está nos livros. A história do presente é a história nova, não está tudo escrito, não a podemos consultar”.

A partir destas ideias e significados atribuídos à História do Presente, questionaram-se os futuros professores sobre os acontecimentos que reconhecem como fazendo parte do processo histórico, para assim identificar de que forma estes se podem vincular às periodizações que mencionam. Nas suas respostas destacam: a) a entrada de Portugal na União Europeia em 1986; b) a adoção do euro como moeda nacional em 2002; c) o aumento dos direitos civis, sociais, culturais e reprodutivos tanto para mulheres como para a comunidade LGTBIQ+; d) o crescente aumento de refugiados no país; e) as mudanças climáticas com impacto a nível local e global; f) os conflitos político-militares, principalmente a Guerra da Ucrânia e Rússia e, finalmente, g) o início e impacto da pandemia por Covid-19 e o processo de vacinação.

Em síntese, é possível constatar alguma coerência entre a periodização definida pelos participantes e a sua conceção de História do Presente. Um elemento fundamental é o reconhecimento da existência de uma temporalidade aberta e em constante mudança, sendo esta uma característica dominante para entender que esta não segue uma lógica linear, mas tem uma cronologia multicausal.

Em relação aos factos anteriormente identificados, reconhece-se a diminuição da influência da revolução democrática de 1974 quando os estudantes são convidados a pensar na História do Presente, privilegiando acontecimentos do século XXI, que já foram por eles vividos, abrangendo aspetos políticos, económicos, sociais e culturais. Estes também são mencionados com menos frequência no currículo nacional, o que também é um fator importante no momento de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, mas ficando ligado a uma ideia genérica sobre a democratização e a diversidade cultural e social do país.

3.3. Ensino da História do Presente na aula

A totalidade dos participantes refere, nas respostas ao questionário, a importância de incluir, no estudo da História do Presente, conteúdos do passado recente de Portugal. Destacam a relevância de refletir sobre o que acontece na atualidade, sobretudo considerando factos históricos e políticos tais como a democratização da sociedade e o acesso a direitos sociais: “é de extrema importância conhecermos bem o que ocorre no nosso país para que tenhamos mais consciência para podermos agir em prol de melhorar a situação em que nos encontramos” (C18). Estes aspetos relacionam-se diretamente com a periodização que estabelecem sobre o processo histórico e os acontecimentos que reconhecem como parte deste.

Como foi mencionado, sendo uma periodização aberta, a inclusão de diversas temáticas que despertam o seu interesse é a chave para abordar diversos factos e processos recentes ou que ainda se encontram a viver. A partir desta ideia, os professores em formação mencionam que o ensino da História do Presente, em sala de aula, permite contextualizar as dinâmicas atuais que afetam

diretamente a vida dos alunos e do seu meio, tanto à escala nacional como internacional. Afirmam, assim, que “é extremamente importante ter noção do que se passa à nossa volta e no mundo e estabelecer relações entre acontecimentos passados e presentes para que os alunos compreendam que a história é cíclica e repetitiva. Mas que, no entanto, novas gerações podem mudar futuramente” (C21).

Esta ideia surge como um processo-chave para fomentar o desenvolvimento de competências que tragam um contributo na formação dos estudantes, quer ao nível do conhecimento académico, quer em termos sociais. Entre estas destacam-se: a) estabelecer relações entre passado-presente-futuro; b) desenvolver o pensamento crítico; c) fomentar a empatia histórica através da noção de respeito e tolerância; d) desenvolver uma consciência histórico-temporal; e, e) tomar decisões que permitam resolver problemas que acontecem na vida pessoal e coletiva.

Também se destaca que há certos conteúdos que permitem o trabalho a partir de experiências e vivências pessoais: “é a nossa experiência, são as coisas que vivi na minha vida” (FG05). Ou seja, “historiar” situações vividas e quotidianas facilita a abordagem dos conteúdos e familiariza os alunos com os mesmos. Este processo é fundamental para contextualizar os factos que acontecem a uma escala local e global e vinculá-los com a realidade pessoal e coletiva, sobretudo, porque, como afirma C19, “é muito importante os alunos compreenderem os problemas atuais da sociedade em que se encontram inseridos”. Desta forma, como reforça C06 pode-se potenciar o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos: “os jovens devem estar informados sobre o que se está a passar no seu país. Se a escola conseguir guiar esta procura de informação, melhor ainda”.

A partir do referido, os estudantes também identificam diversas problemáticas com as quais se confrontam na reflexão sobre estes temas. Destacam, essencialmente, a falta de aprofundamento da História do Presente na formação inicial, reconhecendo que ainda que se trate de temáticas que em alguns casos se abordam, não existem unidades curriculares específicas que valorizem uma abordagem ao conceito de História do Presente e do seu

impacto na educação. Portanto, em muitos casos o seu conhecimento emerge de ideias espontâneas e é construído a partir de diferentes fontes de informação disponíveis fora da escola. Neste sentido, FG01 afirma:

na escola e na faculdade falamos sempre de história do passado. O último tema que falámos foi sobre a entrada de Portugal na União Europeia. É pouco o que temos falado dos problemas atuais, e muito menos de história do presente. É a partir daí que construímos o significado. Graças ao passado é que temos a história do presente atual e as perspetivas de futuro.

Esta constatação apresenta-se como um desafio tanto para as investigações na área como na prática pedagógica: trata-se de um problema de inclusão de metodologias, de recursos e de conteúdos que ainda não foram explorados em profundidade e de forma sistemática, o que também se evidencia nas bases curriculares já que, como menciona C13, também “é essencial os manuais de História incluírem os "invisíveis" (mulheres, comunidade negra e LGBTQIA+) e além disso, a História do Presente (desde o 25 de abril até aos dias de hoje). Creio que está na altura de abordamos o presente para podermos atuar nele de uma forma significativa”. Uma forma significativa que permita potenciar uma educação integral em concordância com os valores de cidadania que promovam a justiça social.

Em muitos casos, a conceção que se tem sobre o ensino da História apresenta múltiplas complexidades como se reporta na afirmação:

é importante que a investigação possa mudar paradigmas e mudar definitivamente a conceção da história como memorização de acontecimentos do passado para uma história reflexiva e relacionada com a atualidade, de toda história mundial herdamos algo e rejeitamos outras coisas. Importa saber o quê e porquê, para podermos construir um futuro mais consciente (C10).

Estas reflexões evidenciam o quanto é fundamental refletir sobre como fazer uma transposição didática que considere estas ausências. Como temos vindo a demonstrar, os futuros professores construíram as suas noções a partir de ideias pessoais e coletivas que transportam para a sala de aula. Portanto, estabelecer vínculos entre a História do Presente e a formação de uma cidadania crítica é um desafio, quer no uso e mobilização de recursos e metodologias, quer no ensino de determinados conteúdos.

3.4. Concepções sobre os contributos da História do Presente e do seu ensino para a formação cidadã dos alunos no sistema educativo português

A inclusão da educação para a cidadania na formação de crianças e jovens tem proliferado como uma dimensão-chave nas investigações sobre a educação no século XXI. Com isto, os professores em formação dão conta de diversas opções que se podem assumir na sala de aula com o objetivo de potenciar uma cidadania crítica que promova a justiça social e a valorização dos direitos humanos.

Nas categorias estabelecidas para relacionar o ensino da História do Presente em Portugal e a formação cidadã encontramos a necessidade de formar para uma cidadania responsável, que preconize a participação social dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia. Ao mesmo tempo, importa desenvolver competências cidadãs, que permitam vinculá-los com o mundo atual, fazendo parte das experiências e refletindo sobre elas de forma crítica.

Em relação à formação para o exercício de uma cidadania responsável, é mencionada a importância de uma educação para os valores, compromisso com a justiça social e respeito pelas pessoas sem nenhum tipo de discriminação: “é refletir nisto que continuamos a evoluir e a criticar com objetivo de tornar o mundo mais justo e respeitador. Combater as injustiças e identificar os problemas existentes” (C17). Ou seja, o objetivo é alcançar uma educação que dê sentido às ações e à existência, em que os conteúdos possam ser mobilizados no quotidiano de cada aluno, como refere C04 “a história do presente serve como meio de formar cidadãos responsáveis e participativos na

vida da sociedade”. Acima de tudo, porque seguindo o que foi proposto por C11:

O objetivo do ensino da História é precisamente a formação do indivíduo enquanto cidadão informado, esclarecido e participativo na sociedade onde se integra. As competências a desenvolver devem ser no sentido da aprendizagem ao longo de toda a vida.

Sem dúvida que é um grande desafio conseguir concretizar estas intenções, pois, em muitos momentos, a abordagem à complexidade da atualidade, da existência de múltiplas visões do mundo, muitas delas oriundas dos discursos de ódio, dificulta a concretização de conteúdos em sala de aula. Por isso, a implicação com o ensino do tempo presente e a sua relação com a formação cidadã concretiza-se pela possibilidade de registar no presente as influências do passado que promovam a participação dos alunos e a valorização dos sistemas democráticos, o que C01 caracteriza como:

a sensibilização dos alunos é um percurso demorado, mas não impossível. É através dos erros e dos sucessos passados que se pode evoluir. Neste sentido a História do Presente tem como um dos seus pilares a Cidadania na forma como nos relacionamos e refletimos sobre tudo à nossa volta.

Sobre as competências cidadãs que é possível promover, os futuros professores destacam, em primeiro lugar, a importância da empatia e da cooperação entendidas como um elemento-chave na ajuda entre as pessoas e as comunidades:

A consciencialização por parte dos estudantes que a história está presente em tudo, até em tomadas de decisões que possam ou não perpetuar atitudes e valores de cidadania dignos de se transmitir e replicar numa articulação horizontal do ponto de vista

sociopolítico. Tornando a todos os cidadãos seres mais ativos e capazes de intervir por mudanças sociais significativas, independentemente de serem de maior ou menos amplitude (C12).

A estas competências, junta-se, também, a importância do conhecimento como um meio para obter informação sobre as complexidades do mundo e as mudanças vividas por Portugal nos últimos anos, que “ajuda-nos a compreender de que modo as sociedades evoluíram desde as ideias mais tradicionais para as mais atuais, demonstrando-se nas atitudes que presenciamos” (C14). Neste sentido, a História do Presente associa-se à ideia de evolução em termos de mudança, pois “a História do Presente informa-nos sobre o que se passa à nossa volta e, como tal, ajuda-nos a compreender as decisões e os acontecimentos do mundo atual” (C16).

Também se destaca o impacto do ensino da História do Presente como um fator fundamental para gerar processos de análise e compreensão que permitam pensar diversas ideias de futuro, como refere C02,

capacitando-nos das ruturas e permanências ocorridas ao longo do tempo e do seu papel impactante no presente, auxiliando-nos, permanentemente, na escolha dos caminhos mais eficazes na busca de uma qualidade de vida maior e melhor, construindo um presente mais consciente e perspetivando um futuro mais sustentável.

Em última análise, os estudantes mencionam que a relação entre o ensino da História do Presente em Portugal e a formação cidadã evidencia e manifesta a possibilidade que é dada aos alunos para compreenderem e interpretarem a História a partir das diferentes dinâmicas que impactam o mundo atual. Além disso, significa entendermos e posicionarmo-nos como sociedade, partindo de uma temporalidade que procura criar e imaginar futuros distintos, compreendendo os elementos do passado que nunca mais devem acontecer. Isto traduz-se na possibilidade de poder analisar criticamente discursos

negacionistas ou discursos de ódio, perante as dinâmicas sociais e da comunidade, com o objetivo de formar e habitar um mundo mais justo e respeitoso com as pessoas e com o meio.

5. Conclusões e considerações finais

Pensar e estudar a relevância do ensino da História do Presente comprometem-nos com um campo de estudo que beneficia de experiências pessoais e coletivas, chave essencial para nos reconhecermos como cidadãos que podem realizar grandes mudanças a nível social e político. Como é mencionado por Chávez (2021), analisar os planos e processos de formação inicial de professores exige uma investigação que permita alcançar uma educação mais complexa, que considere os diversos agentes que nela interagem.

Neste sentido, este estudo permitiu conhecer que os futuros professores identificam que a sua formação é importante, dando significado ao registo de experiências do passado no presente, tanto no campo pessoal como coletivo. Sobejano e Torres (2009) referem que essa capacidade está voltada para uma formação que aborde conteúdos que deem sentido às próprias experiências dos alunos, considerando aspetos da sua vida pessoal e familiar, além de outros fatores, nomeadamente, o papel dos meios de informação e comunicação, a compreensão do mundo e das suas dinâmicas.

Sobre o conhecimento do conceito “História do Presente”, os estudantes inquiridos reconhecem existir uma temporalidade que requer uma visão mais flexível. Há quem se posicione desde os acontecimentos ocorridos após o processo de democratização de 1974, reconhecendo que o fim de um passado de opressão significou a abertura de Portugal a múltiplas mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, que persistem e se acentuam até aos dias de hoje. Como foi estudado por Díaz et al. (2021), o entendimento do presente a partir de diversas temporalidades decorre, em grande medida, de experiências

personais e coletivas e de um processo de historização realizado por cada indivíduo.

Os estudantes apontam, também, que no seu processo formativo não houve unidades curriculares específicas sobre o tempo presente, o que significa que a sua ideia de tempo presente foi construída a partir de instituições ou vínculos com acontecimentos que foram significativos para eles a nível pessoal, familiar ou mesmo social. Dessa forma, podemos apontar que o presente tem uma utilidade política para construir imaginários que, em muitos casos, são extrapolados em sala de aula (Rubio, 2013; Halpern, 2018). Deste modo, as ideias sobre o que acontece à nossa volta, sobre a realidade que nos envolve, contribuem para a formação de um pensamento de futuro (Duarte & Moreira, 2021; Jara, 2021).

Da mesma forma, este estudo, ao analisar as conceções dos professores em formação, também identificou como estes relacionam o passado com a educação para a cidadania. Referem que os acontecimentos atuais que afetam Portugal são essenciais para formar uma cidadania crítica com perspetiva de futuro e defensora da justiça social. Exemplo disso é o impacto que a pandemia teve e as diferentes mudanças que introduziu.

Em síntese, os participantes neste estudo afirmam que a História do Presente deve ser incluída tanto na formação docente quanto no âmbito escolar, a fim de se alcançar mudanças reais na sociedade e se avançar no sentido de uma educação democrática com uma possibilidade de mudança social. Nesta perspetiva, todos os agentes que integram o sistema educativo têm um papel fundamental a desempenhar, tanto ao nível da formação como da investigação.

Referências bibliográficas

- Arranz, L. (2008). Un hito en la historiografía portuguesa. El Portugal contemporáneo según Rui Ramos. *Historia y política*, 20, 315-358. <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/historia-y-politica/numero-20-juliodiciembre-2008/un-hito-en-la-historiografia-portuguesa-el-portugal-contemporaneo-segun-rui-ramos-1>
- Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 15-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110015A>
- Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza.
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., & Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 15-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110019A>
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas*. [Tese de doutoramento]. Universidade Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671066#page=1>
- Cuesta, J. (1983). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión. *Revista Studia histórica, historia contemporánea*, 1, 227-241. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/5714>
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51562>

- Dias, I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18036>
- Díaz, F., Santisteban, A., & González-Monfort, N. (2021). Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente y su enseñanza en sexto básico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 33, 22-38. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10611>
- Díaz, F. (2023). *La investigación sobre la Historia Reciente y su enseñanza. Una aproximación desde los aportes de la historiografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. In C. Chávez, J. Marolla, F. Díaz, S. Quintana, & B. Meneses (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp.). Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Díaz, F., & González, N. (2023). Las representaciones del profesorado sobre los aportes de la enseñanza de la Historia Reciente Presente de Chile a la formación ciudadana en la escuela. In María de la Encarnación Cambil, Antonio Rafael Fernández Paradas, & Nicolás de Alba Fernández (Eds.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 577-584). Narcea, S. A. Ediciones.
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 6.º ano*. Consultado a 5 de janeiro de 2024 em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Dosse, F. (2012). História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, 4(1), 5-22. <https://doi.org/10.5965/2175180304012012005>
- Duarte, P., & Moreira, A. (2021). Uma educação com futuro: princípios com presente. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 175-189. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/808>
- 2
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5(1), 91-102.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810504>
- Halpern, S. (2018). *Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial.
- Heller, A. (1982). *Teoría de la historia*. Fontamara.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Izquierdo, A. (2019). *Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'Educació Secundària*. [Tese de doutoramento]. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. [Tese de doutoramento]. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Jara, M. (2021). La historia reciente/presente desde una perspectiva de los problemas sociales en la educación de ciudadanías. *Tempo e Argumento*, 13(33), 2-22.
<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0108>
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). *Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios*. In Alexandre Shigunov Neto, & Ivan Fortunato (Org.), *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais* (pp. 97-115). Edições Hipótese.
- Moreira, A., Sousa, M., & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Tempo e Argumento*, 13 (33), 1-30.
<https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0106>
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandez, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de*

- pedagogía*, 46, 189-209. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista electrónica EDUCARE*, 18(2), 233-245. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Muñoz, C., Martínez, R., Muñoz, C., Torres, B., & Gutiérrez, K. (2019). Ciudadanizar la escuela: de la educación cívica a la formación ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar. In Carlos Muñoz Labraña, & Bastián Torres Durán (Eds.), *Escuela y formación ciudadana. Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo* (pp. 21-36). Editorial Universidad de Concepción.
- Pasamar, G., & Ceamanos, R. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Editorial Síntesis.
- Rioux, J. P. (1998). Historia del tiempo presente y demanda social. *Cuadernos de Historia contemporánea*, 20, 71-81. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110071A>
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Rubio, G. (2013) *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. LOM Ediciones.
- Simons, H. (2005). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sobejano, M., & Torres, P. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Tecnos.
- Tengarrinha, J. (1997). La historiografía portuguesa en los últimos veinte años. *Ayer*, 26, 19-64. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/26-1-ayer26_LaHistoriaenel96_Almuina.pdf
- Trevisan, A. (2020). Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo. *Educação*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35788>

Notas Biográficas

Francisca Carolina Díaz Zúñiga

Doutoranda em Educação, no domínio da Didática das Ciências Sociais, Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha. Licenciada em História, Universidade Diego Portales, Chile. Licenciatura em Educação e Pedagogia em História e Ciências Sociais, Universidade Nacional Andrés Bello, Chile. Diploma em Património Cultural, Universidade de Santiago do Chile. Mestrado em História, menção em História do Chile, Universidade de Santiago de Chile. Mestrado em Investigação Educativa, menção em Didática das Ciências Sociais, Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha.

 <https://orcid.org/0000-0002-7703-1345>

Universidade Autónoma de Barcelona, 08193 Cerdanyola del Valles, Espanha /
francisca.diaz.zuniga@gmail.com

Maria João Barroso Hortas

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa e em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona. Docente da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa. Leciona no âmbito das metodologias de ensino do Meio Social e da História e Geografia na formação inicial de professores (6-12 anos) e de educadores de infância. Investigadora do Centro de Estudos Geográficos, IGOT, Universidade de Lisboa, desenvolvendo projetos nacionais e internacionais na área da Geografia Humana, imigração e integração socioeducativa de crianças e jovens de origem imigrante.

 <https://orcid.org/0000-0002-3159-8362>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa,
Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa. /
mjhortas@eslx.ipl.pt

Alfredo Gomes Dias

Licenciado em História, doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2012) e em Educação pela Universidade Autónoma de Barcelona (2019). Investigador do Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Professor de disciplinas científicas no âmbito das metodologias de ensino do Estudo do Meio Social e da História e Geografia nos cursos de formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos).

 <http://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa. / adiaz@eselx.ipl.pt

Datas de receção e de aceitação (27/02/2024 e 05/04/2024)