



ENSINO DA HISTÓRIA EM PORTUGAL: O CURRÍCULO, PROGRAMAS, MANUAIS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE¹

Teaching History in Portugal: The Curriculum, Programs, Textbooks and Teacher Training

Glória Solé

gsole@ie.uminho.pt

Universidade do Minho. Portugal

Data de recepção: 08/05/2021

Data de aceitação: 01/06/2021

Resumo: Este artigo visa analisar de forma crítica e fundamentada com base em revisão de literatura, estudos empíricos, legislação em vigor e nos documentos normativos, como está estruturado o ensino da História em Portugal e as mudanças operadas nas últimas décadas. Procedeu-se a uma breve descrição e contextualização do sistema educativo português, como é que este está estruturado, quais os níveis de escolaridade em que se ensina História, qual a carga horária atribuída a esta área disciplinar, comparativamente a outras áreas do Currículo, bem como os documentos normativos atuais que regem o ensino da História em Portugal. A partir dos documentos orientadores analisam-se os conteúdos de História por níveis de escolaridade, que peso têm os conteúdos conceptuais em relação aos procedimentais e atitudinais, como é integrado o património e a cidadania nos programas de história, o enfoque dado à história nacional em relação à história europeia e mundial e qual o papel dos manuais escolares e como se processa atualmente a formação de professores de História para os vários ciclos de ensino. Concluímos que os programas de História ainda mantêm uma estrutura linear e cronológica, com grande enfoque na História de Portugal, ou seja, prevalecendo uma História

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Nacional, embora integrada na História Europeia e Mundial a partir do 3.º CEB. Mudanças profundas têm surgido no ensino da História em Portugal, operadas pelos documentos curriculares em vigor, pela renovação dos manuais escolares em linha com as novas orientações curriculares e uma aposta na formação docente que privilegie a formação contínua e o ensino por competências, em sintonia com a agenda para a Educação do Século XXI (UNESCO).

Palavras-chave: Sistema escolar; Programas de estudo; História; Livros de texto; Ensino da História; Ensino e formação.

Abstract: This article aims to analyse critically and based on literature review, empirical studies, current legislation, and normative documents, how the teaching of history is structured in Portugal and the changes that have taken place in recent decades. A brief description and contextualization of how the Portuguese educational system is carried out, how it is structured, the levels of schooling in which History is taught, the time allocated to this subject area, compared to other areas of the Curriculum, as well as the current normative documents governing the teaching of History in Portugal. From the guiding documents, the contents of History are analysed according to the educational levels, what is the weight of the conceptual content in relation to the procedural and attitudinal ones, how heritage and citizenship are integrated in the history programs, the focus given to national history in relation to European and World History and what is the role of school textbooks and how the training of history teachers for the various teaching cycles is currently carried out. We conclude that the History programs still maintain a linear and chronological structure, with a strong focus on the History of Portugal, that is, a National History prevailing, although integrated in European and World History from the 3rd CEB onwards. Deep changes have emerged in the teaching of History in Portugal, operated by the curricular documents in force, by the renewal of textbooks in line with the new curricular guidelines and by a bet in the teacher training that privileges the continuous training and teaching by competences, in line with the 21st Century Education agenda (UNESCO).

Keywords: School system; Syllabus; History; Textbooks; History teaching; Teaching and training.

CONTÉUDO: 1. O Currículo Nacional e os Referenciais Normativos: impacto no ensino de História em Portugal. 2. Políticas educativas e a História na Matriz Curricular do Sistema Educativo em Portugal. 3. O Currículo e Programas de História nos vários anos de escolaridade em Portugal. 3.1. A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 4.º ano). 3.2. A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos). 3.3. A História no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos). 3.4. A História no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos). 4. Os manuais escolares e outros recursos educativos para o ensino de História. 5. O modelo de formação de professores de História em Portugal. 6. Conclusão: perspectivas futuras e desafios no ensino de História em Portugal. 7. Referências Bibliográficas. 8. Legislação e documentos normativos.

1. O CURRÍCULO NACIONAL E OS REFERENCIAIS NORMATIVOS: IMPACTO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

As mudanças políticas e culturais a nível nacional e mundial na década de 1980 tiveram efeitos profundos no sistema educativo português, no currículo nacional e também no ensino de História. Em Portugal o currículo nacional é obrigatório. O sistema educativo português é regido pela Constituição de 1976. Para além da Constituição, a educação portuguesa é regida por decretos-lei promulgados pelo Poder Executivo. A Lei Geral da Educação que atualmente regulamenta o sistema educacional foi editada em 1986 e estabelece as metas principais do sistema educacional em ciclos de ensino (Pires, 1987). Assim, o sistema educativo português é altamente centralizado. Apesar de alguns esforços de descentralização, o Ministério da Educação em Lisboa define a política de educação para todas as escolas públicas e privadas. Recentemente o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que determina a *Autonomia e Flexibilidade das Escolas*, dispondo as escolas de «maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*» (AE) (MEC/DGE-Decreto-lei n.º 55/2018, p. 2929), dá mais poder às escolas para gerir e flexibilizar o currículo. Promove-se uma maior inclusão dos alunos nas escolas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e uma aprendizagem centrada nos alunos, no desenvolvimento de competências transversais, como de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar e implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, como disciplina obrigatória no Ensino Básico.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a ser lecionada preferencialmente por docentes das Ciências Sociais (História e Geografia) visa promover nos alunos o exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade, estando em linha com as determinações da agenda para a Educação do Século XXI (UNESCO, 2016a).

Algumas escolas têm optado por reduzir o número de horas letivas de História em favor de outras disciplinas sociais, como a Geografia e a Cidadania e Desenvolvimento, posição contestada pela Associação de Professores de História em Portugal (APH), que advoga que não é possível trabalhar numa perspetiva construtivista no 2.º CEB e no 3.º CEB com dois tempos letivos (45 a 50 minutos), isto porque os 225 minutos terão que ser divididos pelas três disciplinas do grupo das Ciências Sociais e Humanas, o que reduz o tempo de lecionação da disciplina de História (APH, 2018). Além disso, como advogam Prats & Santacana (2011) uma das finalidades do ensino da História visa, entre outras, a construção de uma consciência crítica nos alunos, base fundamental de uma cidadania ativa, para além de outras adstritas à própria ciência da História, como o conhecer o passado, para melhor compreen-

der a realidade do presente e projetar ações no futuro; abordar problemas sociais relevantes, temas difíceis e problemáticos; tomar consciência e sensibilidade para problemas sociais; desenvolver competências cognitivas; valorizar e defender o patrimônio; desenvolver uma consciência temporal e também educar em valores e sobre uma ideia de cidadania democrática, embora esta última não deva ser exclusiva da História, mas outras áreas do saber devem se preocupar com esta dimensão também.

O processo de reorganização curricular do ensino básico, iniciou-se após a promulgação do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. O Currículo Nacional do Ensino Básico adotou uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em ação. A cultura geral, que todos devem desenvolver como resultado do ensino básico, inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais, mas não se identifica com o mero conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos «básicos», desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. Esta reorganização curricular não incidiu, numa primeira fase, em alterações dos programas, considerando que as competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituiriam uma referência à luz da qual os programas deviam ser interpretados.

Se os conteúdos programáticos não sofreram alteração desde 1991, excetuando o ensino secundário cujos programas são de 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º e 12.º anos), profundas mudanças foram introduzidas a nível metodológico e das práticas de ensino. Estas mudanças, relacionadas com uma nova perspectiva de ensino de História, começaram a ter eco em Portugal nos anos de 1990 e materializado no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* (DEB-ME, 2001), consubstanciado numa abordagem de ensino construtivista (Solé, 2017). Com este documento promove-se um ensino por competências, em que a lógica do ensino se centra na aquisição de «um saber em ação ou em uso» pela promoção de competências específicas e transversais (Roldão, 2010). Este documento, no que diz respeito à História, enfatizava a relevância da aprendizagem da história no currículo do Ensino Básico e preconizava «que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos (conceitos substantivos) mas ao desenvolvimento de competências específicas em História, definidas a partir dos três grandes núcleos que estruturam o saber histórico: o tratamento de informação/utilização das fontes; a compreensão histórica consubstanciada nos três vectores que a incorpora: a temporalidade; a espacialidade e a contextualização; e a comunicação em história» (Solé, 2017, p. 92).

Com vista a operacionalizar estas propostas surgiu, em 2010, o documento orientador *Metas de Aprendizagem* (ME/DGIDC, 2010). No caso das Metas de aprendizagem de História, elaboradas pela equipa coordenada por Isabel Barca, procurou-se que estas se fundamentassem em resultados de investigações e

estudos empíricos em Educação Histórica, realizados em contextos escolares, com alunos portugueses. Segundo Barca e Solé (2012) estes estudos «apoiam-se em perspectivas epistemológicas atualizadas quanto ao saber de referência, dando por isso relevância à construção de noções de mudança, evidência, empatia e explicação em História» (p.92).

No entanto, este processo de reorganização curricular acabou por não ser concluído pois, em finais de 2011 foi revogado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, deixando as orientações curriculares desse documento de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem e exames nacionais.

Relativamente ao ensino básico, no ano letivo de 2013/2014, o Ministério da Educação implementou a elaboração de novos documentos reguladores, nomeadamente as *Metas Curriculares*, que identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos desses anos de escolaridade, encontrando-se organizadas, em cada ano, por Domínios (correspondentes aos Temas estabelecidos nas Orientações Curriculares de História e no Programa de História) e estes divididos em Subdomínios, que se concretizam em objetivos gerais, os quais se especificam em descritores.

Com a revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico—Competências Essenciais* (DEB, ME, 2001), as *Metas Curriculares*, subordinadas aos Programas (em vigor desde 1991), vieram reforçar o papel dos conteúdos que os alunos deveriam aprender, no entanto não se realizaram *Metas de Aprendizagem* para a área de Estudo do Meio, área menos valorizada no atual sistema educativo. Este documento normativo visava proporcionar aos alunos um contacto inicial com as ferramentas e conceitos específicos da disciplina, considerando que a transmissão e a utilização do saber exigem o entendimento de algumas ferramentas e conceitos elementares da área disciplinar.

As *Metas Curriculares de História* (MCH) são entendidas por alguns críticos como uma «prótese técnico-burocrática» com uma função protésica e normativa que reorientam a Educação Histórica para um «diktat tecnológico», na medida em que as

MCH cumprem um papel central na organizada desregulamentação do currículo normativo em direcção à padronização/standardização, controlo, predição e regulação dos resultados da aprendizagem, com base numa visão muito restritiva de tecnologia educacional, através da qual se impõe como um diktat tecno-burocrático a diferentes âmbitos (Correia, 2016, p. 304),

povoado por objetivos operacionais de conteúdos, orientado para uma avaliação de micro-desempenhos dos estudantes no domínio cognitivo, a maior parte das

vezes relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração dessa informação (compreender), os níveis mais baixos em termos de processos cognitivos de aprendizagem segundo a taxonomia de Bloom (1956) (Correia, 2016).

Em 2017, mais mudanças no currículo do ensino básico e do ensino secundário surgem, com o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017) publicado no Despacho nº6478/2017, que lança o projeto *Autonomia e Flexibilidade* (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho). O Despacho n.º 5908/2017 autoriza em regime de experiência, a implementação da autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundários, no ano de 2017/2018 (DRE), que indica as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), para além dos conteúdos disciplinares, ou seja os conhecimentos significativos, indispensáveis e relevantes a adquirir nas disciplinas, articulados conceptualmente, mas também as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar. No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade (art. 6.º, ponto 1). São criadas duas novas disciplinas complementares ao currículo designadas Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que integram, em regra, as matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico (art. 10.º ponto 1).

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) foram construídas a partir dos documentos curriculares existentes que se mantêm em vigor (Programa, Metas Curriculares e Documentos de Apoio, se existirem). Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as *Aprendizagens Essenciais* listam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. São a base da planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento de competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017). Estes são os documentos curriculares atualmente em vigor, que operacionalizam os programas das disciplinas.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E A HISTÓRIA NA MATRIZ CURRICULAR DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

Em Portugal, após a revolução de 1974 e um período transitório de algumas mudanças e experiências pontuais, foi elaborada e implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Foi a partir de 1986, que o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – passou a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais (o 1.º ciclo, do 1.º ao 4.º ano; o 2.º ciclo, correspondente aos 5.º e 6.º anos, e os 7.º, 8.º e 9.º anos que passam a constituir o terceiro ciclo deste ensino). Três anos depois, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico

e secundário a partir do ano letivo de 1989/90. A Lei de Bases do Sistema Educativo viria a ser alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto e 65/15 de 3 de julho. Em 2009 foi estabelecido o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, reduzida para os 4 anos, na última atualização, com a Lei 65/15 de 19 de setembro de 2005. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até ao 12.º ano.

Assim, o sistema educativo português está dividido em níveis de ensino sequenciais. Tem início na Educação Pré-escolar, que é opcional, mas consagrada na lei a partir dos 4 anos de idade. Continua com o Ensino Básico, que compreende três ciclos sequenciais: o 1.º ciclo de 4 anos (6 aos 10 anos de idade); o 2.º ciclo de dois anos, que integra o 5.º e 6.º ano de escolaridade (10 aos 12 anos) e um 3.º ciclo com a duração de três anos que integra o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (12 aos 15 anos). Segue-se o Ensino secundário, que corresponde a um ciclo de três anos, com o 10.º, 11.º e 12.º anos (15 aos 18 anos), e que inclui cursos Científico-Humanísticos; Cursos Profissionais; Cursos Artísticos Especializados; Cursos com Planos próprio; Ensino Secundário na modalidade de Recorrente (noturno) e Cursos vocacionais.

O ensino da História surge em todos os ciclos de ensino, mas com certas particularidades e especificidades (ver tabela 1).

No 1.º Ciclo (Ensino Primário) a História está integrada na área de *Estudo Meio*, num ensino de monodocência, lecionada por professores do grupo 100 (Ensino Básico do 1.º CEB), com uma carga horária de 3 horas por semana. Este ciclo conheceu novas matrizes curriculares através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, mas no que respeita à área curricular de Estudo do Meio mantém-se em vigor o Programa definido pelo Ministério da Educação em 1998. Neste documento o Estudo do Meio é apresentado como uma área globalizadora e integradora para a qual concorrem conteúdos, conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (ME, 1998, p. 104). As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, em articulação com o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017, Despacho nº6478/2017), determinam que esta área visa «desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia» e «alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios» (AE, 2018, 1.º ano, p.1).

Tabela 1 - História no Sistema Educativo Português (Matriz Curricular)

	Ciclos/Cursos/Componente de formação	Disciplinas	Anos de escolaridade
Ensino Básico	1.º CEB	Estudo do Meio	1.º, 2.º, 3.º 4.º anos
	2.º CEB	História e Geografia de Portugal	5.º e 6.º anos
	3.º CEB	História	7.º, 8.º, 9.º anos
Ensino Secundário	Curso de Línguas e Humanidades (Formação Específica-obrigatória)	História A	10.º, 11.º 12.º anos
	Curso de Artes Visuais (Formação Específica-Opção b)	História da Cultura e das Artes	10.º, 11.º ano
	Curso de Ciências Sócioeconómicas (Formação Específica-Opção b)	História B	10.º, 11.º anos
	Todos os cursos-Opção	História, Culturas e Democracias	12.º ano

Fonte: adaptado de Matriz Curricular do Sistema Educativo Português, 2018.

No 2.º ciclo a História surge integrada na área das Línguas e Estudos Sociais como complemento à área de Estudo do Meio do 1.º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal*, integrando as duas componentes História e Geografia, e lecionada por docentes do grupo 200 (lecionam Português e História e Geografia de Portugal). O programa desta disciplina integra os conteúdos, conceitos e objetivos a desenvolver neste ciclo que se mantém desde a reforma curricular de 1991 (ME, 1991), embora com o documento orientar do currículo, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), os conteúdos foram redefinidos e reduzidos a conteúdos essenciais a lecionar. A carga letiva tem-se vindo também a reduzir, e atualmente corresponde a dois ou três tempos lectivos (45 ou 50 minutos cada tempo).

No sistema curricular português, História e Geografia constituem disciplinas obrigatórias e autónomas apenas no 3º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

No ensino secundário, a reestruturação dos cursos, de planos de estudos e a reformulação dos programas fez-se com o Decreto-Lei 74/2001. Na nova organização curricular, a disciplina de História surge no plano de estudos dos cursos científico – humanísticos de ciências sociais e humanas (História A), de ciências socioeconómicas (História B) e Artes Visuais (História da Cultura e das Artes), com programas diferentes, adequados às reais necessidades dos alunos que frequentam um e outro curso. Há, porém, aspetos comuns nas linhas de articulação entre os programas (Programa de História A, 10.º ano, 11.º ano, 12.º ano, DES, 2002) e que é o da «construção do conhecimento histórico e o das virtualidades formativas da disciplina» (p. 4).

Recentemente, em 2018, foi criada uma nova disciplina de História (opcional) no 12.º ano, para todos os cursos com a designação de *História, Culturas e Democracias*, a ser oferecida pelas escolas, mas que ainda não tem tido grande implementação por falta de oferta das escolas.

Com o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define a *Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas*, é da responsabilidade das escolas organizar o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- PA* (Despacho nº6478/2017) e reorganizar os tempos letivos, das disciplinas da mesma área, da forma que considerem mais adequada, podendo ainda decidir por uma gestão semestral das disciplinas, ou manter a sua lecionação ao longo do ano. Veja-se por exemplo no 2.º CEB, em que a disciplina de *História e Geografia de Portugal* está integrada na área das Línguas e Ciências Sociais, com um total de 525 minutos de aulas por semana e por cada ano de escolaridade (5.º e 6.º anos), a ser gerido pelas áreas que a constituem: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento, podendo ser atribuído à disciplina de *História e Geografia de Portugal* entre dois a três tempos por semana. No 3.º CEB, a História surge integrada no grupo das Ciências Sociais e Humanas, que inclui também as disciplinas de Geografia e Cidadania e Desenvolvimento, com um total 275 minutos por semana no 7.º ano, 225 minutos no 8.º ano e 225 minutos no 9.º ano. Caberá às escolas determinar a gestão do cômputo das horas a atribuir a cada disciplina por anos de escolaridade, ou seja, o número de horas por semana, podendo variar a disciplina de História entre dois ou três tempos de 45 ou 50 minutos, bem como, propor ou não, o ensino alternado por semestre entre a História e Geografia.

Já no Secundário, a *História A* (Curso de Humanidades), *História B* (Curso de Ciências Socioeconómicas) e *História da Cultura e das Artes* (Curso de Artes) no 10.º, 11.º ano tem uma carga horária de cinco tempos e *História A* do 12.º ano seis tempos.

3. O CURRÍCULO E PROGRAMAS DE HISTÓRIA NOS VÁRIOS ANOS DE ESCOLARIDADE EM PORTUGAL

O ensino da História em Portugal começa a aparecer, no contexto do Liberalismo, a partir das reformas da instrução pública de 1830, quer para as escolas primárias quer para os liceus, cujo projeto educativo se manterá até à República (Torgal, 1996). Durante o Estado Novo (1933-1974), o ensino da História tinha um forte pendor nacionalista, valorizando-se determinados períodos da História de Portugal, como o da Formação da nacionalidade e os descobrimentos, períodos áureos da história nacional, anulando-se outros períodos como por exemplo, o domínio Filipino, em que Portugal esteve sob o domínio de Espanha (1580-1640), e/ou desvalorizando-se outros, culminado por vezes em atitudes críticas a certos períodos, como por exemplo a Revolução liberal e a República. O Estado Novo surge como o período corolário da resolução dos problemas da nação, amplamente exaltado nos manuais escolares do ensino primário. A partir da década de 60, os programas foram sendo modificados e os próprios manuais escolares aligeiraram a carga ideológica nacionalista, centrada na memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas, de heróis nacionais. Com o 25 de abril de 1974, recupera-se o paradigma liberal-republicano e os princípios ideológicos do Estado Novo são banidos, com uma maior valorização da história local integrada no contexto nacional (Solé, 2014; Rodríguez & Solé, 2018).

3.1. *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 4.º ano)*

Os programas do ensino primário, em Portugal, têm revelado que os conteúdos de história têm-se vindo a reduzir desde a década de 70. Durante os anos 80 os programas incluem uma rubrica designada por «Perspectiva Histórica», que incidia nos grandes momentos da História de Portugal (formação da nacionalidade, expansão do século xv e xvi, e evolução política dos séculos xix e xx). Nos anos 90, com a Reforma Curricular o programa de Estudo do Meio (ME, 1998), que integra o estudo de história, limitam o estudo do passado, ao passado individual e familiar e à referência a acontecimentos relacionados com vestígios locais ou que ocorreram na região (passado local), e ao conhecimento de factos históricos associados aos feriados nacionais (passado nacional), segundo uma abordagem em espiral (Solé, 2014). Nesta abordagem de ensino do Estudo do Meio em espiral parte-se do «próximo» para «o distante» e do «conhecido» para o «desconhecido» (Roldão, 1995, pp. 14-15). Outros currículos como o do Reino Unido apresentam uma outra lógica de sequencializar os conteúdos no ensino primário e incluem realidades distantes e culturalmente diferentes, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de maior tolerância e solidariedade. A inclusão de outros países e de outras culturas é essencial para desenvolver

valores de tolerância e de respeito para com outros povos e combater o conhecimento estereotipado ou parcial (Nadal, 2001).

Analisando-se o programa curricular do *Estudo do Meio* (ME, 1998) constata-se também esta preocupação, que está em consonância com o recente documento que se encontra em discussão pública até ao dia 9 de maio, *O Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial* (ME, 2021). Assim, nos primeiros anos de escolaridade o *Estudo do Meio* inicia-se com o passado pessoal e familiar. É partir do 3.º ano, que é dado especial relevo ao passado local, aprofundado no 4.º ano com uma vertente investigativa. Ainda neste ano de escolaridade há uma pretensão em abordar-se a temática da multiculturalidade, nas unidades temáticas «Conhecer os costumes e tradições de outros povos» e «Outras culturas da sua comunidade» (ME, 1998). Os símbolos nacionais (bandeira e hino) de Portugal e das regiões autónomas (Madeira e Açores), símbolos identitários da nação e do povo português, são neste ano explorados. É só no 4.º ano que se alarga o estudo da história à nação (passado nacional- História de Portugal), valorizando-se factos históricos relacionados com os feriados nacionais (efemérides de datas comemorativas, como a restauração da independência 31 de dezembro de 1640; o 5 de outubro de 1910; o 25 de abril de 1974) e personalidades e acontecimentos importantes da história nacional, como por exemplo: a formação da nacionalidade; etapas da expansão, colonização e descolonização; o Estado Novo e 25 de Abril, valorizando-se essencialmente a história política, mas dando-se relevância também a aspetos da vida quotidiana da época em que ocorreram esses factos, embora com menor profundidade (Solé, 2014).

O atual documento normativo curricular vigente, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) estruturam os conhecimentos a adquirir, as capacidades e as atitudes a desenvolver nos alunos, apresentam também estratégias que promovam essas aprendizagens para as áreas de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017). No Estudo do Meio as AE (2018) reforçam a relevância aos valores e atitudes, pela valorização da identidade pessoal, local, nacional, assim como a cidadania, ao propor que o aluno deve: «[v]alorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos» e «[a]ssumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica (AE, MEC/DGE 2018, 1.º ano, p. 2).

Podemos assim afirmar que o modelo de ensino de História em Portugal nos primeiros anos de escolaridade é similar ao de Espanha, parte-se do «próximo» para o «distante», ou seja do local e nacional no ensino 1.º CEB e 2.º CEB, para o universal no ensino do 3.º CEB e secundário, em espiral, com uma sequência linear e cronológica (Nadal, 2001; Raimundo & Solé, 2018; Roldão, 1995), muito focalizado também na narrativa nacional (Solé, 2014; Rodríguez & Simón, 2014).

3.2. A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos)

Com o Decreto-Lei 139/2012 e de acordo com o Artigo 38 do Decreto Lei n.º 55/2018, no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º Anos), a disciplina de *História e Geografia de Portugal* procura integrar as duas componentes- História e Geografia, mas respeitando a especificidade de cada uma das áreas, visando «promover-se a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal» (AE, MEC/DGE, 2018, p. 2). Com esta disciplina pretende-se que os alunos compreendam a História e a Geografia do seu país, ao nível físico e humano e a sua evolução histórico-cultural, desde os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica até à atualidade, culminando com a implantação da democracia a partir de 1974, com o 25 de abril (ME, 1991). Visa também a promoção da «inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e sensibilidade para a finitude do planeta» (AE, MEC/DGE, 2018, p. 2) estando em consonância com os princípios veiculados pela *Estratégia Nacional para a Cidadania* (ENEC, 2017), que resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho, n.º 6173/2016, de 10 de maio). Reforça-se claramente o domínio dos valores a desenvolver, não só ao nível da cidadania, mas procura-se promover nos alunos princípios e valores relacionados com o ambiente e sua sustentabilidade mesmo em relação ao património, ao apresentar como uma das finalidades e contributos a ser alcançados pelos alunos nesta disciplina «a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 2).

A articulação entre o nacional e o local/regional surge de forma explícita quando se determina que os alunos devem «[c]onhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 3) embora o prevalecente sejam os conhecimentos ao nível dos conteúdos da História Nacional, numa perspetiva linear e cronológica. De acordo com este documento normativo, para além dos conteúdos históricos a serem trabalhados, «o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, que se articulam com as áreas de competências do PA» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 2).

De acordo com o programa da disciplina, que data de 1991 (ME, 1991), mas ajustada com as *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC/DGE, 2018) que reduziu bastante os conteúdos a lecionar, estes estão organizados em três grandes temas, que neste documento são designados por Domínios: *Lugar de passagem e de fixação, Portugal no passado e Portugal hoje*. As *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC/DGE,

2018), para além de identificar os conteúdos essenciais a serem lecionados, explicitam as explorações interdisciplinares, bem como a mobilização de componentes locais do currículo, como anteriormente já referimos.

No 5.º ano os alunos estudam desde os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica até à Restauração da Independência (1640). No 6.º ano vai do século XVIII até à Democracia e temas da atualidade. O primeiro tema, *Lugar de passagem e de fixação*, visa sensibilizar os alunos para o conhecimento do espaço próximo (local e região) alargando-se à Península Ibérica, à Europa e ao Mundo em termos geográficos de localização e caracterização do espaço. Privilegia-se o espaço peninsular em termos de recursos naturais e os povos que a habitaram ou contactaram e aqui se fixaram antes da formação de Portugal (povos indo-europeus- Pré-celtas, Celtas e Iberos, Gregos, Cartagineses, Romanos, Suevos, Visigodos e Muçulmanos). Nestas temáticas, e de acordo com as AE (MEC/DGE, 2018) para além dos conteúdos substantivos, que estão adstritos ao conhecimento histórico, reforçam-se abordagens metodológicas que visam dotar os alunos de competências específicas em história, que promovam o pensar historicamente, através do trabalho com conceitos de segunda ordem, estruturais à construção da história como o de mudança, permanência, interpretação, narrativa, explicação, multiperspetiva, entre outros. (Lee, 2014, Solé, 2017). Por exemplo, nas questões em torno da inter-culturalidade, da integração de vários povos e o seu contributo para a herança histórica e cultural nacional, dá-se ênfase à mudança/permanência, como podemos verificar, nas competências que se espera que os alunos devem ser capazes de alcançar como « [i]dentificar aspetos da herança romana na Península Ibérica»; «[i]dentificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica»; ou até de multiperspetiva em determinadas abordagens, procurando-se que os alunos sejam capazes de «[a]nalisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz» (AE, MEC/DGE, 2018, 5.º ano, p. 7).

Reforça-se a relevância do trabalho com as fontes, devendo estas ser diversas em suporte, estatuto, mas também em mensagens (Barca, 2004; Solé, 2017), em que as fontes patrimoniais são claramente valorizadas quando se determina que o aluno deve ser capaz de «[a]plicar o conceito de fonte histórica, partindo da identificação de vestígios materiais» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 7). Este documento das AE (MEC/DGE, 2018) vem repor esta dimensão do contacto direto com as fontes patrimoniais, ausente no documento das *Metas Curriculares* (ME, 2013), que só eram convocadas para ilustrar conhecimentos «identificar diferentes tipos de património» e «identificar medidas de preservação do património (MC, 2013, HGP, 5.º ano, p. 27), em contrapartida, surge bem explícito no anterior documento do *Currículo Nacional de Educação Básica-Competências Essenciais* (ME, 2001), afirmando que todos os alunos deveriam ter experiências em torno do património:

O contacto/estudo direto do património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha e exploração de dados (...)

O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente de países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respetiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas (ME, 2001, p. 91).

O segundo tema, *Portugal no Passado*, em termos históricos, integra os principais momentos e períodos da História de Portugal, desde a Formação de Portugal até aos nossos dias (8 séculos de História), numa perspetiva diacrónica enfatiza-se a dinâmica de mudança. Os períodos históricos organizam-se em temas e sub-temas, uns mais sucintos centrados em factos e momentos da vida nacional com um enfoque mais político, com uma forte componente narrativa, reforçando-se o papel de ações históricas de figuras da História de Portugal selecionadas de diferentes épocas, mas procurando-se que os alunos compreendam que os acontecimentos históricos não se explicam por ações individuais, mas inseridos num contexto da época, e outros mais aprofundados, centrados em períodos de maior duração, valorizando-se a componente social e de vida quotidiana, os modos de vida existentes em diferentes épocas. Neste tema, valores como a tolerância e o respeito pela diversidade e integração surgem bem evidentes, ao destacar como uma das aprendizagens essenciais os alunos serem capazes de «[sublinhar a importância das comunidades judaica e muçulmana na sociedade medieval portuguesa]» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 8), bem como, «[v]alorizar a diversidade cultural e o direito à diferença» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 11).

Importa aqui salientar, em relação ao tema *Portugal no passado*, que um dos tópicos programáticos mais desenvolvidos no programa do 5.º ano corresponde ao tema- *Portugal nos séculos xv e xvi*, que corresponde ao período da Expansão marítima (as suas etapas), com alargamento do território nacional, pelas conquistas no Norte de África iniciadas com a conquista de Ceuta, as viagens de navegadores e a descoberta/ocupação das ilhas atlânticas do arquipélago da Madeira e dos Açores, à exploração da costa africana, a chegada à Índia através da Rota do Cabo por Vasco da Gama e ao «achamento» do Brasil numa dessas viagens por Pedro Álvares Cabral. Neste tema é reforçada a diáspora dos portugueses pelo mundo, motivada por razões económicas, políticas, religiosas e culturais, onde a aculturação e a miscigenação fazem parte do movimento expansionista do povo português e conceitos como missão, colonização, etnia, indígena e diversidade de cultura são explorados. As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) embora neste tópico destaquem acima de tudo a pertinência do conhecimento substantivo a nível político e económico, há de certa forma a preocupação em levar os alunos a refletir sobre o contributo destas viagens para o contacto

com outros povos e culturas e uma abertura ao mundo proporcionado pela globalização, embora ainda numa visão nacionalista deste período da história nacional ao propor aos alunos que estes devam ser capazes de «[r]eferir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 10). Para além de se valorizar momentos da história nacional, como o da expansão como acabamos de verificar, há também preocupação em levar os alunos a refletir sobre temas controversos da história nacional, como a submissão forçada de povos, através da escravatura e tráfico negreiro, temática que surge de forma recorrente nos programas de vários anos de escolaridade:

Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, pp. 10-11).

O 6.º ano de escolaridade inicia-se com a Restauração da Independência (1640) e com a crise do comércio do Oriente (finais do século XVI e primeiro quartel do século XVII) os interesses voltam-se para o Brasil e para as suas potencialidades económicas, numa primeira fase o açúcar, o tabaco, associadas a estas plantações a escravatura e tráfico negreiro, a partir de finais do século XVII o ouro e posteriormente o café e o algodão. Esta relação triangular entre Europa, África e América (Brasil) em termos económicos repercutiu-se no intercâmbio de culturas de diferentes povos e com culturas muito dispare, que se cruzaram ao longo de várias gerações e que se manifestam não só no cruzamento étnico dos povos (miscigenação) mas também no cruzamento cultural (aculturação, assimilação, interculturalidade) dependendo da perspetiva, colonizador/colonizado. O Brasil volta a ser estudado inserido num dos períodos políticos mais conturbados da História de Portugal, no período das invasões francesas, que levou o rei D. João VI e toda a corte portuguesa a deslocar-se para o Brasil (1808) passando o Brasil de colónia a metrópole. Esta mudança de estatuto do Brasil, inserida no movimento liberal, pós-Revolução Francesa e Revolução Americana, contribuiu para fomentar a vontade de independência do Brasil, que viria a verificar-se em 1822. Termina com a independência do Brasil, em termos de conteúdo histórico, o estudo relacionado com a colonização e descolonização do Brasil, não fazendo parte de nenhum programa de História, em nenhum dos ciclos do Ensino Básico, a História do Brasil a partir desta data.

O terceiro tema *Portugal hoje* visa a compreensão do espaço nacional no presente, focalizado na realidade económica, política e social dos nossos dias.

3.3. A História no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)

No que se refere ao 3.º ciclo (7.º, 8 e 9.º anos), a História torna-se uma disciplina autónoma, o currículo de história é organizado em espiral, o que implica o ensino de temas quase idênticos aos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), assim como os do 4.º ano (Passado Nacional- História de Portugal), mas num âmbito mais alargado (maioritariamente europeu e mundial) e numa exploração mais aprofundada das fontes e conhecimento dos conteúdos, numa perspetiva eurocêntrica, o «que permite aprofundar a utilização de metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espáciotemporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo» (AE, MEC/DG, 2018, História, 7.º ano, p. 2). Para além de se reforçar os «conceitos operatórios e metodológicos da disciplina História» procura-se levar os alunos a «[c]ompreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico», bem como desenvolvam outras competências específicas, como o serem capazes de «[u]tilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para abordagem da realidade social numa perspetiva crítica» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3), e o desenvolvimento da compreensão de outros conceitos metodológicos, ou seja de segunda ordem (metahistóricos) como os de mudança (continuidade, ruturas, progresso), causalidade, explicação histórica, evidência histórica:

Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem;

Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3).

No 3.º Ciclo a História visa também contribuir para a promoção de competências transversais, como o de serem capazes de «[r]econhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática», bem como o conhecimento de outros povos e culturas, o que permitirá contribuir para «[p]romover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3), em que o humanismo defendido no ensino da história por autores como (Osler & Starkey, 2010; Rüsen, 2006, 2010, 2015) surge de forma explícita nas *Aprendizagens Essenciais* ao defender-se a necessidade dos alunos em «[v]alorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3).

Em relação ao património e à história local, este binómio surge como uma das dimensões a ser valorizada e promovida sempre que possível no 3.º CEB ao determinar-se que os alunos devem ser capazes de «[r]elacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3). Apela-se à sensibilidade dos alunos para valorização da herança cultural e patrimonial e sua presença na atualidade, estabelecendo-se a relação passado-presente como fundamental para a compreensão histórica e para a formação da consciência patrimonial (Pinto, 2011; Pinto & Molina, 2016), como por exemplo quando se determina que os alunos deverão ser capazes de «[d]estacar contributos dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 6), podendo ser por vezes somente ao nível do conhecimento como saber «[i]dentificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas», como também das atitudes, o de reconhecer para valorizar e preservar «[r]econhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo» e «[r]econhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo»; (AE, MEC/DGE, 2018, História 7.º ano, p. 7).

Em relação aos conteúdos programáticos, no 7.º ano inicia-se com o tema das sociedades recoletoras às primeiras civilizações até às crises e revoluções do século XIV com a revolução de 1383-85. Para além do conhecimento substantivo histórico, há particular ênfase em conceitos de segunda ordem, como o de mudança (progresso, ruptura, declínio, ritmos diferente de mudança...) como por exemplo expresso na AE «[c]ompreender o processo de passagem de uma economia de subsistência para uma economia monetária e urbana na Europa medieval» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10); ou estabelecer relações de causalidade como «[r]elacionar inovações técnicas e desenvolvimento demográfico com o dinamismo económico do período histórico estudado» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10) ou mesmo de multiperspectiva e de integração de vários povos com culturas diferentes no espaço nacional ao promover-se o «[r]econhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos, e judeus (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10).

O 8.º ano inicia-se com o tema «Expansão e mudança nos séculos XV e XVI até ao século XIX», terminando com o tema «O mundo industrializado no século XIX». Predomina essencialmente uma história política e económica, privilegiando-se as grandes viragens proporcionadas pela expansão marítima e a constituição dos impérios com destaque para o império português, mas também a nível ideológico e político com a Reforma e contra-reforma, culminando com a implantação do liberalismo e as revoluções agrícola e industrial. Um dos conceitos de segunda ordem mais presentes é o de mudança, não apenas relacionado com mudanças no sistema económico como quando se determina que deverão saber «[d]iferenciar os ritmos

de evolução da agricultura dos ritmos do dinamismo comercial no quadro de uma economia préindustrial», mas também político e social quando se determina que sejam capazes de «[d]estacar no processo revolucionário francês a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei» ; «Selecionar as alterações que se operaram a nível económico, social e demográfico devido ao desenvolvimento dos meios de produção» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 8.º ano, p. 8 e p. 11).

Continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspetiva eurocêntrica e nacionalista como se constata nas AE:

Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus;

Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano).

O estudo de África, no currículo português limita-se ao período de ocupação deste território aquando da expansão portuguesa e do império colonial, com enfoque principalmente na história política e económica, e pouca relevância é dada à cultura, apenas pontualmente é invocada sempre em articulação com a dimensão económica resultante das trocas comerciais: «Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais» (AE, MEC/DGE, 2018, História 8.º ano, p. 6).

Em contrapartida, atualmente no currículo Brasileiro com a Lei n. 10.639/03, o estudo da África e dos afrodescendentes passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras e nas universidades, em que se enfatiza nas salas de aula a cultura afro-brasileira como fundadora e constituinte da sociedade brasileira na qual os negros são percebidos como indivíduos históricos, e as personalidades negras intelectuais/culturais (música, culinária, dança) do Brasil são valorizadas, como acontece com as religiões africanas (Cainelli, Pinto & Solé, 2016).

A cultura tem pouca expressividade, comparativamente à história política, económica e social, esta surge integrada em cada período histórico como subsidiária das outras dimensões. Surge de forma expressiva no Renascimento e Reforma, em que se procura que compreendam a arte renascentista e sua presença em Portugal, principalmente ao nível da arquitetura quando se termina que os alunos deverão «[c]ompreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino» ou «[c]aracterizar a arte e a mentalidade barrocas» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 8.º ano, p.6 e p.8) remetendo para a identificação e conhecimento

das características do estilo artístico, quase exclusivamente arquitectónico, privilegiando-se o saber (conhecer) em detrimento do estético e valorativo (atitudinal).

Quanto ao 9.º ano, em termos programáticos inicia-se com o tema «A Europa e o Mundo no limiar do século xx» e termina com o tema «Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo». É dedicado este ano ao estudo da História contemporânea do século xx, às grandes mudanças políticas, económicas e sociais ocorridas com os dois grandes conflitos mundiais, a I Guerra Mundial e a II Guerra Mundial, com uma incidência da História Mundial, mas integrando nesses períodos a História Nacional (desde a implantação da República, à participação de Portugal na I Guerra Mundial, o Estado Novo, a revolução Democrática com o 25 de Abril e a adesão à C.E.E- União Europeia). Domina o político e o económico, e pouco expressiva surge a história da vida quotidiana e a cultura, presente nos «loucos anos 20» operadas pelas mudanças provocadas pela condicionalismos políticos, sociais e económicos em consequência da I Guerra Mundial: «Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura», assim como «[a]nalisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental» após a II Guerra Mundial (AE, MEC/DGE, 2018, História 9.º ano, p. 6 e p. 9). Há uma efetiva preocupação neste ano de escolaridade em se promover aprendizagens, para além do conhecimento substantivo, no saber procedimental e atitudinal, levando-os a refletir e ter sentido crítico sobre temas fraturantes e dolorosos quer ao nível da história mundial, como o holocausto, ou mesmo da história nacional, com a guerra colonial, quando se determina que os alunos deverão saber aplicar conceitos como «Genocídio; Resistência; Holocausto» ou «Movimentos de libertação; Descolonização; Neocolonialismo» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 9.º ano, p. 8 e p. 9).

3.4. A História no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)

A maioria dos alunos apenas tem História até ao 9.º ano, partir do 10.º ano a disciplina deixa de ser obrigatória e surge apenas nos cursos de Humanidades (História A), Ciências Socioeconómicas (História B) e Artes (História e Cultura das Artes), nestes cursos os conteúdos de História estão ajustados a cada curso. Há sequencialidade entre o 3.º CEB e o ensino secundário, mas com um aprofundamento maior dos conteúdos. No 10.º ano de escolaridade, em História A, ocorre «um estudo mais aprofundado das matrizes culturais clássicas e medievais da civilização europeia e das mutações que caracterizam os séculos xv e xvi, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial, entendida ora na sua singularidade ora como exemplo da evolução mais geral» (AE, MEC/DGE, 2018, História A, 10.º ano, p. 5). No 11.º ano de escolaridade propõe-se «um estudo mais aprofundado da sociedade, das expressões do poder e das dinâmicas coloniais europeias nos séculos xvii e xviii, das formas de expansão e disseminação assumidas pela ideologia liberal nos séculos xviii e xix e a

caraterização da civilização industrial» (AE, MEC/DGE, 2018, História A, 11.º ano, p. 5). O programa de História A no 12.º ano «propõe um estudo aprofundado das crises, embates e mutações culturais ocorridas na primeira metade do século, da evolução verificada em Portugal e no mundo entre a II Guerra Mundial e os anos oitenta e das alterações geoestratégicas, das tensões políticas e das transformações socioculturais ocorridas no mundo atual» (AE, MEC/DGE, História A, 12.º ano, p. 5). A história nacional volta a ser convocada integrada no estudo da história mundial, mas com uma visão mais aprofundada. É bem evidente a complexificação e exigência do conhecimento histórico do programa do 12.º ano, que não se limita a conteúdos conceptuais, mas também procedimentais e atitudinais, dando grande ênfase à problematização, ao sentido crítico, reflexivo exigido no ensino de história no secundário. O estudo do século xx, ao incidir no passado mais próximo, visa dotar os «alunos de instrumentos que contribuam para uma cidadania interventiva, partindo de um conhecimento rigoroso do passado mais próximo, aliado a uma dimensão problematizante e explicativa» (AE, MEC/DGE, História A, 12.ºano, p. 5). O programa de História B, e de História e Cultura das Artes mantém uma perspetiva cronológica da História (História da antiguidade até à atualidade), mas com um enfoque mais político e económico no primeiro, enquanto que o segundo se centra na cultura, na arte e na história da vida quotidiana.

4. OS MANUAIS ESCOLARES E OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Os manuais escolares são instrumentos pedagógicos e científicos relevantes, estruturam os conteúdos programáticos a lecionar e veiculam uma conceção de ensino pelos métodos e estratégias de ensino que preconizam (Morgado, 2004; Valls, 2001, 2007, 2013). Em Portugal os manuais escolares sofreram profundas mudanças ao longo das últimas décadas, devido a políticas educativas, legislação, exigências dos professores e das famílias, mas também da própria escola e das equipas envolvidas nos projetos editoriais com melhor preparação científica e pedagógica (Magalhães, 1999; Afonso, 2014; Afonso & Alves, 2018).

Tal como ocorre noutros países (Garcia, Schmidt & Valls, 2013; Valls, 2013; Gómez, 2014; Gómez, Solé, Miralles & Sánchez, 2020) em Portugal o manual escolar continua ser o recurso e o instrumento mais utilizado pelos professores e alunos em sala de aula (Afonso & Alves, 2018; Valls, 2013; Solé, 2018) embora não seja o único recurso, pois as editoras também facultam outros materiais oferecidos e/ou comercializados quer para os alunos quer para os professores (recursos digitais, vídeos, Powerpoints, guiões de visitas, cadernos de atividades, etc) inseridos no projeto editorial que propõem às escolas.

A legislação sobre o manual escolar (Lei 47/2006), determina que este recurso não deve ser exclusivo no processo de ensino-aprendizagem, «produzindo

significativas alterações na conceção de manual escolar e na forma como se entende o percurso escolar do aluno, diversificando as perspetivas em relação ao saber e às fontes de informação a consultar» (Afonso, 2014, p. 18).

O manual escolar aborda interpretativamente o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceptuais, metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais, e muitas vezes é encarado erradamente por alguns professores, como sendo o programa, pois de certa forma surge como facilitador da planificação do ensino pelo professor e da organização das atividades a propôr aos alunos (Solé, 2018).

Para garantir a sua qualidade e certificação, o Ministério de Educação determina a partir do Decreto-Lei 47/2006 de 28 de agosto o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto e pela Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2019, de 7 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro e pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril.

Assim, a partir de 2006 procura-se garantir a qualidade pedagógica e científica dos manuais escolares, através de entidades avaliadoras dos manuais escolares acreditadas pelo Ministério de Educação (DGE), confirmada pela publicação do Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro. Vários organismos podem candidatar-se à acreditação dos manuais: instituições do ensino superior público, ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; associações profissionais de professores; sociedades ou associações científicas e associações ou consórcios constituídos para o efeito. A Universidade do Minho tem várias equipas aprovadas para certificarem manuais escolares, e eu própria já fiz parte de comissões avaliadoras de manuais de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal.

É inegável a sua relevância como recurso didático-pedagógico ao longo dos tempos. Vários estudos e investigações têm demonstrado a sua importância tendo os especialistas lhe dedicado especial atenção a vários domínios e com diferentes enfoques e abordagens, uns mais centrados nos seus conteúdos ideológicos, outros nas dimensões epistemológicas, nos processos de produção e circulação, ou ainda nos seus usos e presença na sala de aula (Garcia, Schmidt & Valls, 2013). Continua a prevalecer os estudos centrados na historiografia escolar e são poucos ainda os estudos sobre o seu uso em sala de aula, por serem estudos mais morosos e mais dispendiosos, mas que nos permitiria ter uma visão mais rigorosa sobre os processos metodológicos e compreender como este é usado em sala de aula (Valls, 2018).

Em Portugal já vários estudos foram desenvolvidos sobre o uso do manual escolar no contexto da sala de aula. Silva (2007) no estudo que realizou com alunos do 2.º CEB (10-12 anos) constatou que estes apresentavam habilidades cognitivas que lhes permitirão ir além do reconhecimento e reprodução linear das informações

apresentadas nas fontes do manual escolar. Por sua vez, Moreira (2004) sobre o uso do manual escolar por alunos do 8.º ano (13-14 anos) concluiu que estes consideravam as fontes escritas como sendo as mais úteis, por serem mais informativas, e as fontes visuais eram consideradas como meras ilustrações, ou facilitadoras da informação veiculada pelo texto informativo, apresentando os alunos níveis de literacia iconográfica baixos, situados ao nível da interpretação (superficial) da mensagem. Já ao nível do secundário, Afonso (2014) no estudo que realizou no âmbito do seu doutoramento procurou investigar qual o papel do manual escolar no desenvolvimento de competências de alunos e professores deste nível de ensino, do seu uso dentro e fora da sala de aula. Em relação ao uso e interpretação das fontes dos manuais escolares, identificou vários níveis conceptuais de interpretação, apontando os resultados para um padrão de interpretação genérica, mas na síntese inferencial, apesar de ser residual, encontrou respostas de alunos que revelam um padrão de síntese pessoal e fragmentada. Também o estudo de Gonçalves (2010) segue esta linha investigativa, de procurar avaliar a importância do manual escolar como promotor de competências históricas, cabendo aos professores uma postura crítica e interventiva face ao mesmo, e de o conhecerem e usarem ao serviço da promoção de competências. Rego (2014) por sua vez, centra-se nas percepções dos alunos do 3.º CEB sobre o uso dos manuais escolares de História e Geografia, como este é utilizado na sala de aula e que importância lhe é atribuída.

Sobre esta problemática num estudo anterior que realizamos (Solé, 2018) para além de nos debruçarmos sobre o uso do manual em sala de aula tendo por base outros estudos, procuramos analisar e comparar manuais escolares do 1.º CEB (primária) de Estudo do Meio, três manuais da mesma editora de épocas diferentes (1985, 1998, 2013), com o objetivo de analisar as influências dos sistemas educativos das últimas décadas, as mudanças conceptuais, os conteúdos de História, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e as competências históricas expressas nos manuais escolares. Concluimos que ao longo das últimas décadas os manuais melhoraram bastante a nível gráfico e estético, embora prodomine ainda uma visão de história linear, cronológica e tradicional, político/factual, focalizada em datas, acontecimentos e personalidades, isto nos manuais de primária (1.º CEB). As atividades predominantes são de resposta curta, de reprodução do conteúdo histórico do texto de autor do manual, mas no manual mais recente as propostas de atividades são mais desafiadoras, com questões de maior complexidade, que apelam à compreensão histórica e à mobilização de conhecimentos históricos. Em termos de cognição histórica e competências históricas exigidas nos exercícios centravam-se no nível mais baixo em termos cognitivos de acordo com a taxonomia de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), sendo atividades que implicam repetição de conceitos, acontecimentos, factos, datas, centradas na reprodução e memorização exigida aos alunos. As atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos eram escassas, assim como as que exigiam exploração de fontes icónicas, à exceção

da leitura de mapas. Verificamos uma maior preocupação com a localização espacial do que com a localização temporal. Exigia-se pouca reflexividade e sentido crítico, privilegiando-se respostas curtas, de um conhecimento histórico hermético e fechado. Estavam ausentes atividades que promoviam a perspectiva histórica de forma complexa, bem como exercícios de empatia histórica, ou de construção de narrativa histórica, no entanto nos manuais mais recentes verificamos uma preocupação com a significância histórica, levando os alunos a refletir sobre a importância de determinados acontecimentos para a História de Portugal. Estas mesmas constatações, que os manuais de primária pouco promovem as competências históricas foram identificadas em estudos espanhóis (Sáiz & Colomer, 2014).

Num outro estudo comparativo em que participamos (Gómez, Solé, Miralles & Sánchez, 2020) visou-se analisar os níveis cognitivos propostos nas atividades dos manuais escolares dos anos de transição entre o primário e o secundário (11-14 anos) em três países, nomeadamente Espanha, Inglaterra e Portugal. Constatou-se diferenças significativas, enquanto que em Espanha e em Portugal os manuais escolares incluíam principalmente atividades situadas entre um nível cognitivo básico e intermediário, na Inglaterra, o nível cognitivo de atividades era médio ou alto. Verificou-se existir uma correlação direta entre o nível cognitivo exigido nas atividades e a tipologia dos exercícios, os conceitos e os conteúdos históricos trabalhados. Assim, as atividades com maior nível cognitivo correspondiam às de criação e de ensaio, aos exercícios que promoviam a empatia e a relevância histórica, e que continham atividades de história social e económica. Em contrapartida, as atividades de menor nível cognitivo eram as questões curtas e os testes objetivos, os que trabalham os conceitos de primeira ordem (dados e factos concretos) e os da História da Arte.

Em Portugal, tal como outros autores afirmam (Afonso, 2014; Afonso & Alves, 2018), constatamos também que os manuais escolares mais recentes, de vários níveis de escolaridade, têm vindo a incorporar novas perspectivas metodológicas e didáticas, numa abordagem construtivista, que estimulam o trabalho em pares e ou grupos, a pesquisa, a criatividade e o confronto de ideias, promovendo nos alunos competências transversais, como a autonomia e o pensamento reflexivo e crítico e competências específicas em História, ao nível da interpretação de fontes diversas.

Os projetos editoriais recentes vão integrando novas abordagens metodológicas e didáticas, e ajustando-se às demandas educativas e curriculares. Os manuais escolares em Portugal são selecionados pelos professores em Conselho de Departamento e aprovados pelo Agrupamento de Escolas, para um período de vigência, em regra de seis anos (Decreto-Lei 47/2006 de 28 de Agosto). Estes sofrem ajustes de acordo, com as revisões curriculares ou demandas educativas que estejam em vigor. Assim, em 2021, as editoras já prepararam os seus projetos editoriais referentes ao 7.º ano de História a ser adotados no ano letivo de 2021-2022, e promovem nas escolas e online a sua apresentação, com o intuito dos professores e as escolas escolherem o projeto mais adequado para o seu contexto escolar.

Procedemos a uma análise, embora não muito exaustiva, dos projetos editoriais propostos pelos dois maiores grupos editoriais de Portugal: Porto Editora e grupo Leya (ASA e Texto Editora). Todos os projetos editoriais apresentam caminhos para as aprendizagens significativas, sugerem abordagens de ensino-aprendizagem, estratégias de sala de aula e modelos de avaliação formativa/sumativa, estando em linha com as atuais demandas educativas e curriculares, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória* (PA, 2017). Propõem ainda explicitamente uma abordagem construtivista, destacando o papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento, através de propostas de tarefas oficinas que o manual da Texto Editora designa por «mãos à obra», para além de atividades promotoras de resolução de problemas, de investigação e de trabalho projeto. Claramente, torna-se evidente um novo paradigma educativo que trespassa já nesta nova geração de projetos editoriais, que para além do manual do aluno e do professor é constituído pelo caderno de atividades e suportes digitais vários, disponíveis quer na «aula digital» do grupo Leya ou «escola virtual» do grupo Porto Editora. Estes recursos digitais atualmente, com a mudança do ensino que se operou com a pandemia e o ensino à distância, são disponibilizados de forma gratuita também para os alunos. São disponibilizados também um conjunto de materiais de apoio à diferenciação pedagógica, que até aqui não o era tão expressivo, bem como à aprendizagem digital e à avaliação formativa e sumativa (fichas de trabalho e testes). Quanto aos recursos digitais, a diversidade é grande, desde Powerpoints, infográficos, animações, atividades interativas, linhas de tempo, mapas, vídeos/filmes e respetivos guiões de exploração, jogos, quizzes, kahoots, visitas virtuais e testes interativos. Há uma efetiva preocupação com a interpretação de fontes, em promover a exploração das mesmas, com questões de tipologia diversificada em termos de complexidade. Houve um avanço enorme no tratamento que é dado às fontes, preocupando-se com o desenvolvimento de competências específicas em histórica ao nível da interpretação, argumentação e da explicação, em que a fonte é tratada como evidência histórica (Lee, 2014). A localização no tempo e no espaço surge na contextualização nos grandes períodos históricos, fomentando-se competências de orientação temporal e espacial nos alunos. Estas competências consideradas estruturantes estavam claramente expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB, 2001), visando contribuir para a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade plural e em permanente mudança ao longo do ensino básico.

Podemos assim concluir que os manuais escolares cada vez estão mais ao serviço dos alunos, dos professores e dos próprios encarregados de educação, contribuindo para mudanças metodológicas a operarem em sala de aula, o que não dispensa formação continuada do corpo docente, para irem incorporando nas suas práticas em sala de aula dinâmicas construtivistas do ensino da História e dar sentido à função da história para compreender o mundo presente. É também com este

intuito que os atuais projetos incorporam nos seus manuais escolares propostas de tarefas a realizar no âmbito da *Cidadania e Desenvolvimento*, articulando assim a História e a Cidadania.

5. O MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

Em Portugal o modelo de formação inicial de professores sofreu alterações na sequência da entrada em vigor do processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro), que passa a reconhecer a habilitação para a docência, conferindo o grau académico de mestre. Desde 2008/2009 a formação de professores passa a ser constituída por dois ciclos, o 1.º ciclo de estudos que corresponde à Licenciatura com a duração de 3 anos e o 2.º ciclo de estudos que corresponde ao Mestrado constituído por dois anos letivos, com um total de 120 créditos de ECTS, em que no último ano se integra a Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, com a Intervenção Supervisionada. Para ser professor de Primária (1.º CEB), em Portugal, os estudantes terão que ter obrigatoriamente Licenciatura em Educação Básica e depois realizar o Mestrado numa das áreas, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, ou em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal ou Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências do 2.º CEB, ficando habilitados para o grupo de docência 100 (1.º CEB), sendo o ensino de monodocência, e os dois últimos mestrados habilitam para o grupo 200 (Português e História e Geografia) e para o grupo 230 (Matemática e Ciências), grupo bidisciplinar.

Em relação à formação de professores de História, de 2008 até 2014, a formação era conjunta com a área de Geografia, sendo bidisciplinar, com uma duração de dois anos letivos, no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º CEB e no Ensino Secundário (MEHG). Com o Decreto-Lei n.º 79/2014, é estabelecido o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, mas agora com a profissionalização em Geografia e em História em separado (Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário – MEG - e Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário - MEH). A tutela reconheceu as dificuldades inerentes a este Mestrado bidisciplinar, que implicava que os alunos da Licenciatura de História frequentassem UCs da área de Geografia e os da Licenciatura em Geografia UCs de História. Desta mudança resultou um ganho evidente na formação específica de ambas as áreas científicas (quer nas didáticas, quer na área de docência) e, principalmente, na formação de base, que é de 180 créditos, na Licenciatura em História.

Para ser professor de História em Portugal, e poder aceder ao concurso público de colocação de professores nas melhores condições, é exigido a profissionalização em ensino de História, que é obtida atualmente com o Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário (MEH). Para se aceder ao Mestrado de Ensino de História, exige-se licenciatura (3 anos) e cumulativamente 120 créditos (European

Credit Transfer System- ECTS) em História e prova de domínio oral e escrito de Língua Portuguesa (Decreto-Lei 79/2014). Esses créditos de História podem ter sido obtidos em cursos de Licenciatura de História, História de Arte ou Arqueologia, ou cursos afins, que atestam o domínio científico em História dos candidatos ao Mestrado.

O Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no ensino Secundário (MEH) é constituído por dois anos. No primeiro ano, nas universidades, os alunos frequentam Unidades Curriculares da área de Formação da Área de Docência (FAD), Formação Educacional Geral (FEG) e Formação na Didática Específica (FDE). No 2.º ano do Curso os alunos, para além de frequentarem algumas UCs na Universidade, realizam a Iniciação à Prática Pedagógica (IPP), ou seja, o Estágio Profissional (3.º e 4.º semestre) que integra módulos de Iniciação à Prática profissional (IPP) e Desenho de um projeto (PIPS), Seminários da área de docência e Prática -Supervisionada (Estágio) em escolas com protocolo com as universidades, sob orientação de um professor cooperante e de um supervisor da Universidade. No âmbito da Prática Pedagógica os estagiários deverão implementar o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), elaborar um portefólio reflexivo e produzir no final o Relatório de Estágio, defendido em provas públicas (Vieira et al, 2013; Melo, 2015).

Solé, Pacheco e Soares (2020) e Solé e Gago (2021) procederam a uma análise da estrutura curricular dos MEH em Portugal e constataram que o Decreto-Lei 79/2014 dá margem de liberdade às instituições de ensino superior na atribuição de ECTS nas três áreas de formação, e maior flexibilidade na atribuição de ECTS entre as formações na área da docência (FAD), educacional geral (FEG) e na de didática específica (FDE) conseguindo, desta forma, a desejada concordância entre os princípios do diploma e a autonomia das instituições de ensino superior (Figura1).

Gráfico 1 – Estrutura curricular dos ciclos de estudo que profissionalizam docentes em História (MEH) – distribuição de ECTS por área de formação.



Fonte: Diário da República, 2.ª série, N.ºs 140/2016, 184/2015, 172/2017, 206/2016, 224/2015. In Solé & Gago, 2021, p. 3 (autoria e tradução da autora).

Constata-se menor número de créditos da área da docência pelo MEH da Universidade do Porto (UP) e da Universidade de Lisboa (UL) em proveito do espaço conferido à área de Formação de Educação Geral (FEG) que sai reforçada. Em contrapartida, a Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade de Coimbra (UC) e Universidade do Minho (UM) mantêm os mesmos créditos para a área de Docência, reforçando a área de Educação Geral (FEG), embora a área de Formação de Didática Específica (FDE) esteja mais aumentada na Universidade de Coimbra. Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) é ligeiramente mais expressiva na Universidade Nova de Lisboa (UNL) e ligeiramente com menos créditos na Universidade do Minho. As universidades terão optado preferencialmente por uma maior valorização da área de Educação Geral (FEG) e Didática Específica (FDE), em detrimento da área de docência (FAD), apesar do Decreto de Lei possibilitar alargar os ECTS nesta área de formação.

Apesar de todas as Universidades que formam docentes de História terem optado pelo mesmo número de créditos da FDE, embora ligeiramente superior na Universidade de Coimbra (UC), a Universidade do Porto (UP) oferece uma maior diversidade de Unidades Curriculares (5 UC de 6 créditos) da área de Formação de Didática Específica (FDE), seguida da Universidade de Coimbra (4UC) e as Universidades UM, UL e UNL com menos Unidades Curriculares (3UC), concentrando o maior número de créditos. Ressalva-se que todas as universidades optam pela designação da «Didática» em História ou Ciências Sociais, como no caso da UL, apenas a Universidade do Minho, opta pela designação de «Metodologia do Ensino da História», com forte incidência na Educação Histórica e no Construtivismo Social, na linha de investigação anglo-saxónica do ensino da História, de mais de 40 anos de formação, tendência formativa que se tem vindo afirmar gradualmente também nas outras universidades de Portugal (Solé, Pacheco & Soares, 2020).

Solé & Gago (2021) procederam a uma análise dos planos curriculares dos cursos que formam professores de História em Portugal, principalmente no que diz respeito às Unidades Curriculares de «Didática» ou Metodologia de Ensino da História, baseando-se nos descritores propostos por Gago (2018a). Constataram que a articulação entre a Epistemologia da História e a Educação Histórica está presente em quatro dos programas (UP, UM; UC, UNL). Uma das preocupações, transversal a vários cursos, parece ser o valor formativo da História explícito nas universidades de UP, UM e UC. Destacam que, em termos pedagógicos, em todos os programas das várias universidades há uma efetiva preocupação com a planificação de aulas, seleção de conteúdos, no discurso na sala de aula e questionamentos históricos, conceção e construção de recursos didático-pedagógicos diversos, embora sob modos epistemológicos-educacionais diversos. Há também a preocupação em facultar conhecimentos de enquadramento legal do sistema educativo, dos programas, dos vários referenciais normativos, bem como do perfil do professor de História. Em termos de indicadores bibliográficos, há uma clara

integração de obras de didática e de metodologia de ensino, com indicação de obras de caráter geral, assim como obras da área do currículo e valor formativo da História. Denota-se que os estudos de investigação em cognição situada, quer portugueses quer estrangeiros, estão presentes em todos os programas, embora em alguns são apenas pontuais (UL, UC, UNL), enquanto em outros programas é efetiva a articulação entre a dimensão epistemológica e metodológica da História (UM). A Universidade do Porto (UP) oferece mesmo uma Unidade Curricular designada de Perspetivas em Educação Histórica.

Solé, Pacheco e Soares (2020) analisaram os relatórios de estágio produzidos nas várias universidades que formam professores de História em Portugal, ou seja ministram o Mestrado em Ensino de História e encontraram claras diferenças entre as instituições, tendo constatado que os trabalhos da Universidade de Lisboa se centram em trabalhos experimentais e na didática, tal como ocorre na Universidade de Coimbra, enquanto a Universidade do Minho centra mais os temas dos seus relatórios nos «alunos» e no «estudo» e a Universidade do Porto dá destaque a temas da «aprendizagem» tal como a Universidade de Lisboa que reforça o desenvolvimento de metodologias de trabalho em sala de aula.

Num outro estudo, Pacheco e Solé (2021) procuraram analisar os Relatórios de Estágio de História e de Geografia realizados na Universidade do Minho (UM) e na Universidade do Porto (UP), respetivamente 18 relatórios de História na UM e 53 de Geografia na UP, defendidos entre 2017 e 2020, procurando averiguar até que ponto estão em linha, ou não, com os descritores de competências do Perfil do aluno à saída da escolaridade (DGE-PA, 2017), os quais constituem a base para a operacionalização das aprendizagens desejadas, operacionalização esta expressa nas AE de cada disciplina e ano de escolaridade. Constataram que em relação à formação de História há uma expressiva valorização do «Pensamento crítico e pensamento criativo», a preocupação em utilizar linguagens multimodais em sala de aula «Linguagens e Textos» ao nível da interpretação de fontes diversas em suporte, estatuto e mensagens, relevância da «Informação e Comunicação», pela pesquisa de informação nesses suportes diversos e a construção do conhecimento histórico, dando enfoque a conceitos de segunda ordem, como explicação, evidência, mudança, multiperspectiva, narrativa, entre outros. O conhecimento científico histórico é amplamente valorizado, assim como a dimensão estética e artística, e o desenvolvimento de competências transversais como a capacidade de «Resolução de problemas». Estes resultados expressam bem «os princípios epistemológicos da Educação Histórica, que preconiza no ensino e aprendizagem da História a relevância de se atender ao pensamento e compreensão histórica dos alunos em aprendizagem situada, em contexto formal ou não formal» (Pacheco & Solé, 2021).

6. CONCLUSÃO: PERSPETIVAS FUTURAS E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

Neste texto fomos evidenciando todo um percurso que tem ocorrido no sistema educativo em Portugal, desde as várias reformas curriculares, passando pela revisão dos programas de História, que se mantêm os mesmos de há décadas, com uma conceção linear, cronológica da abordagem dos temas de história a serem lecionados, com um pendor fortemente nacionalista, pois a História Nacional surge em todos os anos de escolaridade e de forma quase exclusiva no 4.º, 5.º e 6.º anos, passado a estar integrada a partir do 3.º CEB e Secundário na História Europeia e Mundial, numa perspetiva eurocêntrica, modelo vingente também atualmente em Espanha como refere López Facal (2010) «La historia enseñada sigue siendo fundamentalmente eurocéntrica, con una estructura cronológica justificada teleológicamente, nacionalista, androcéntrica...» (p. 27). É importante atender-se aos conteúdos que se lecionam mas também às estratégias que são usadas em sala de aula, pois como refere López Facal (2010),

El problema no se limita a las estrategias educativas sino también a los contenidos «canónicos» de la historia escolar, que ha heredado las viejas estructuras y orientaciones de la cultura burguesa decimonónica. La formación histórica puede contribuir a desarrollar capacidades críticas pero no a partir de cualquier selección de contenidos (p. 27).

No entanto, apesar dos conteúdos de história se manterem dos programas dos anos 90 para o Ensino Básico ou do início do século XXI para os do Secundário, profundas alterações foram sendo operadas decorrentes dos referenciais normativos que contribuem para novos enfoques, quer dos conteúdos programáticos, quer de conceções metodológicas e didáticas e novos paradigmas educativos que se vão afirmando decorrentes de políticas educativas fortemente influenciadas por organismos internacionais como OECD e UNESCO, que tiveram forte influência nos documentos normativos em vigor, nomeadamente o *Perfil do aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-PA, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), documentos esses que determinam o que deve ser ensino e aprendido pelos alunos no ensino em Portugal.

Estas constantes mudanças normativas em Portugal, têm sido implementadas mais ao sabor das diretrizes políticas dos governos do que propriamente de uma política estrutural a nível educativo, pois na última década foram vários os documentos normativos publicados e constantemente substituídos aquando da mudança de governo, veja-se o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001) que foi revogado pelo Governo do PSD (Partido Social Democrática) pelo Despacho n.º17169/2011, de 23 de Dezembro

e das *Metas de Aprendizagens* (ME, 2010) que nem chegaram a ser homologadas e substituídas pelas *Metas Curriculares* (ME, 2013) com o governo socialista, embora estas ainda estejam em vigor, são as *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC-DGE, 2018) o documento orientador que as escolas se devem reger. Estas constantes mudanças que se têm operado no sistema educativo em Portugal, têm tido claros reflexos no ensino da História, como pudemos constatar. Se por um lado, o número de horas de História se tem vindo a reduzir nos vários níveis de escolaridade, também os conteúdos a lecionar têm sido menores e menos aprofundados, permitindo às escolas flexibilizar em 25 % os conteúdos a lecionar. No entanto, esta situação torna-se ambivalente por se manterem exames nacionais e provas de aferição, que visam avaliar mais a aquisição de conhecimentos do que de competências históricas desenvolvidas pelos alunos, embora esta tendência nos últimos anos esteja a ser invertida, resultante de novos documentos curriculares orientadores, e de práticas incentivadas pelos professores em sala de aula, decorrentes de formação obrigatória que estes têm que realizar, formação essa acreditada e que releva para a sua progressão na carreira. Também é preciso realçar que os próprios manuais escolares têm contribuído para uma mudança de paradigma no ensino da História, embora ainda lenta, os professores através das sugestões metodológicas inovadoras propostas pelos autores dos manuais, contribuem, ainda que indiretamente para uma alteração das práticas de ensino dos professores, que só será realmente efetiva e alargada a todos os professores de História, quando acompanhada de formação contínua que contribua para uma mudança no paradigma do ensino da História, visando uma abordagem mais construtivista do ensino-aprendizagem da História, e menos de um ensino tradicional, expositivo e memorístico, que ainda perdura em algumas salas de aula. No estudo realizado por Lagarto (2017) sobre perfis de docentes de História, e o tipo de aulas que implementam tendo por base o uso do manual escolar, mais do que tipologias de professores ou aulas expositivas ou mais construtivistas, o que encontrou foi a existência de diferentes momentos e tipologias de aulas de acordo com as temáticas trabalhadas.

Temos vindo assistir a partir de Bolonha (2007) a um período de transição na formação de professores em Portugal, em que as universidades portuguesas «preveem a formação do professor como prático, reflexivo e intelectualmente crítico, conferindo um lugar de relevo à investigação pedagógica» (Solé, Pacheco & Soares, 2020, p. 52). Esta formação vai ao encontro do profissionalismo democrático que no quadro do desenvolvimento profissional do professor é holístico, com uma preocupação humanista (Gago, 2018b; Gago, 2020; Necchi, 2017). Em linha com as orientações mais humanistas da educação para o século XXI, a evolução da formação de professores de História em Portugal reflecte uma preocupação para o desenvolvimento de competências do indivíduo centradas em valores e na ligação das áreas científicas em questão ao contexto de vida real dos alunos, convergindo com as linhas orientadoras dos recentes documentos curriculares em vigor, *O perfil*

do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PA, 2017) e da *Autonomia e flexibilidade curricular* (Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), visando uma melhor adequação à realidade e à complexidade do mundo actual. Os professores deverão promover o desenvolvimento de competências históricas mas também transdisciplinares, possível através de novas práticas de ensino, através de atividades cognitivas desafiadoras que fomentam a consciência histórica, desde os primeiros anos de escolaridade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e interventivos na sociedade em que vivem, de acordo com o preconizado pela agenda para Educação do Século XXI (UNESCO) e Projeto Educação (OECD, 2016) e Repensar a Educação (UNESCO, 2016b). É um caminho que está a ser construído, e nele a escola tem um papel importante na concretização destes objetivos, e a par dos professores, os manuais escolares podem contribuir também nesta missão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete Edn. Longman.
- Afonso, I. (2014). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário* [Tese de doutoramento inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Afonso, I. & Alves, L. A. (2018). Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças. In G. Solé & I. Barca (Org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 108-137). Lisboa: Associação de Professores de História (APH).
- APH. (2018). Associação de Professores de História. <https://aph.pt/categoria/publicacoes/circular-informacao/>.
- Barca, I. (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade. In I. Barca (org.), *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15(1), pp. 91-100.

- Cainelli, M; Pinto, H. & Solé, G. (2016). Portugal and Brazil: How Much of 'Our' Past Is 'Theirs' too? Robert Guyver (Ed.). *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 123-140). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474225892.ch-007>
- Gago, M. (2018a). *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História*. CITCEM-FLUP. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-00-8/cons>
- Gago, M. (2018b). Ser professor de história em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), pp. 505-515. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p505>
- Gago, M. (2020) A aula oficina na caminhada de aprender a ser professor de história. *Roteiros*, 45, pp. 1-18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736>
- Garcia, T. & Schmidt, M. A. (2013). Os manuais escolares em pesquisa: significados da experiência escolar aprendendo. In T. Garcia; M. A. Schmidt & R. Valls (orgs.) *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 11-30). Ijuí: Editora Unijuí.
- Garcia, T., Schmidt, M. A. & Valls, R. (orgs.). (2013). *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 131-158.
- Gómez, C., Solé, G., Miralles, P. & Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Front. Psychol.* 11:521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>.
- Gonçalves, J. (2010). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas* [Dissertação de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Porto].
- Correia, L. G. (2016). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular. *Diálogos*, 19(1), pp. 289-305. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1053>

- EF. (2020). *Cooperação europeia no domínio da educação e da formação (quadro estratégico EF 2020)*. <http://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas>.
- Lagarto, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História um estudo com professores do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London. M. Köster, H. Thünemann, M. ZülsdorfKirsting (Eds). *Researching History Education: International Perspective and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenshau Verlag.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação. Castro, R. V. de et al. (orgs.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, História* (pp. 279-302). Braga: Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares- Contributo para uma análise*. Porto Editora.
- Moreira, G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* [Tese de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Nadal, I. (2001). De lo cercano y lo lejano como critério de ordenación del currículo de Ciencias Sociales. *Boletín Informativo Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/BOLETIN9.HTM#cercano.
- Necchi, L. (2017). *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* [Tese de Doutoramento inédita não publicada, Universidade Federal do Paraná]. Curitiba.

- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. IoE.
- OECD. (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/>.
- OECD. (2018). *Projet Future of Education and Skills 2030*. E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf ([oecd.org](http://www.oecd.org)).
- Pacheco, E. & Solé, G. (2021). Ser professor da geração Alpha - os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. In Cosme Gómez, Xosé Manuel Souto & Pedro Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática- Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp.71-92). Ediciones Octaedro.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições Asa.
- Pinto, H. & Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educación Siglo XXI*, 33(1), pp. 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rego, A. (2014). «*Vamos aprender com o Manual?*» *Perceções de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar de História e Geografia* [Dissertação de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Porto].
- Rodríguez, R. A. & Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 101-113.
- Rodriguez, R. & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194 (788): a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.

- Rüsen, J. (2006). Humanism and nature- some reflections on a complex relationship. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2(2), pp. 265-276. <https://doi.org/10.4102/td.v2i2.278>
- Rüsen, J. (2010). Historizing Humanity-Some Theoretical Considerations on Contextualization and Understanding regarding the Idea of Humanity. *Taiwan Journal of East Asian Studies*, 7(13), pp. 21-39.
- Rüsen, J. (2015). Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo (pp. 43-56). In M. A. Schmidt *et al.* (orgs.), *Humanismo e Didática da História*. WA Editores.
- Sáiz, J. & Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es>
- Silva, R. (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir de actividades propostas no manual. Um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestardo inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 43-64.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLÍO- History and History Teaching. Monográfico: Enseñanza de la Historia y desarrollo de las competencias sociales y cívicas*, 43, pp. 89-112. In: <http://clio.rediris.es/>
- Solé, G. (2018). A História nos manuais escolares de 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo longitudinal a partir dos manuais de 4.º ano de Estudo do Meio. In G. Solé & I. Barca (org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 321-350). Associação de Professores de História (APH).
- Solé, G. (2020). Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a articulação entre a prática e a investigação em Educação Histórica. *Roteiro*, 45. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21997>.

- Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e de História: uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 95(34.3), pp. 33-56. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>
- Solé, G. & Gago, M. (2021). The History Teacher Education Process in Portugal: a mixed method study about Professionalim development. In A. Ibáñez, J. Rodríguez, C. Va Boxtel & C. Gómez (Coord.), «Mixed Research Methods in the Training of Social Sciences», *Humanities and Social Sciences Communication*, 8, 51, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00726-9>
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. In L.R. Torgal, J. A. Mendes & F. Catroga (eds.). *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 430-489). Círculo de Leitores.
- UNESCO. (2016a). Comissão Nacional da UNESCO. Educação Nacional para o Século XXI. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>
- UNESCO. (2016b). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 23-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Valls, R. (2013). Cambios recientes, carências presentes y retos de futuro en los manuales de Historia. In T. Garcia; M. A Schmidt & R. Valls (org.). *Didáctica, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 41- 67). Editora Unijuí.
- Valls, R. (2018). Los manuales en el aula de historia. In G. Solé & I. Barca (org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 351-370). Lisboa: Associação de Professores de História (APH).
- Vieira, F. et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In. Bento Silva et al. (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). CIEd, Universidade do Minho.

8. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

Brasil. (2003). – Lei n. 10.639/03 – Inclusão dos Estudos Africanos no Currículo Brasileiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto- Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Despacho, n.º 6173/2016, de 10 de maio. Estratégia de Educação para a cidadania.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

ME/DGIC. (2010). *Metas de Aprendizagem*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>

MEC. (2013). Ministério da Educação e Ciência. *Metas Curriculares de História*. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19>.

DEB-ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

DGE. (2001). Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro – *Currículo do Ensino Básico e secundário*.

MEC-DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

DGE-ENEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

DGE-PA. (2017). Despacho nº6478/2017 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

DGE. (2018). Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho- *Currículo do Ensino Básico e Secundário, Define a Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

DGE. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) – Define o regime jurídico da educação inclusiva.

ME. (2018). Ministério de Educação. *Organização Curricular e Programas* (4.ª Edição). *Programa de Estudo do Meio*.

ME. (2021). Ministério de Educação. *Plano de Combate ao Racismo e à Discriminação*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=plano-nacional-de-combate-ao-racismo-e-a-discriminacao-em-consulta-publica-ate-10-de-maio>