

Núm 13 2023

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

## Monográfico Didáctica das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro

Coordinado por Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias



Edita:  
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**Edita:** Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2023

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,  
Neus González Monfort, Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Maria João Barroso Hortas y Alfredo Gomes Dias

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES)

# Equipo editorial

## DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

## SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

## COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU.)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso (Chile)

# Contenido

## Preliminares

---

### **Didática das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro**

Didactics of Social Sciences in teacher training in the Luso-Brazilian space

Maria João Barroso Hortas, Alfredo Gomes Dias ..... 6-12

## Monográfico

---

### **Diz-me o que aprendes, dir-te-ei que professor podes ser... a formação dos professores de História em Portugal**

Tell me what you learn, I will tell you what teacher you can be... the training of History teachers in Portugal

Raquel Pereira Henriques, Cláudia Pinto Ribeiro ..... 13-32

### **Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional**

Initial training of Geography teachers in Brazil: guidelines and demands for professional qualification

Helena Copetti Callai, Lana De Souza Cavalcanti ..... 33-51

### **Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie?**

Teaching History after the rise of the far-right in Brazil: can we overcome the barbarie?

Sonia Regina Miranda, Arnaldo Pinto Júnior, Felipe Dias de Oliveira Silva ..... 52-67

### **A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade**

The initial training of Geography teachers in Portugal. Challenges of ensuring quality

Sérgio Claudino ..... 68-83

### **Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro**

Becoming a history teacher in Brazil: challenge the present and dream the future

Caroline Pacievitch, Nilton Mullet Pereira, Fernando Seffner, Carmem Zeli De Vargas Gil ..... 84-106

### **Palavras que dão sentido à História - ideias de estudantes em finais de ciclo da escolaridade obrigatória e do Mestrado em Ensino de História**

Words that give meaning to History - ideas from students at the end of compulsory school cycle and from the MA in History Teaching

Glória Solé, Marília Gago ..... 107-121

### **Quem avalia os futuros professores? Percepções a partir dos relatórios de estágio**

Who evaluates the future teachers? Perceptions from the internship reports

Pedro Duarte, Ana Isabel Moreira ..... 122-138

## Miscelánea

---

**O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos**

The neighborhood where I live: building geographic knowledge through affective maps

Silvia Letícia Costa Pereira Correia, Andrea Coelho Lastória..... 139-158

**Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros**

Archaeology, citizenship participation and heritage education: meetings and disagreements

Guadalupe Jiménez Esquinas, Belén Castro-Fernández..... 159-176

**Relatos de indignación: El enfoque narrativo como metodología para una formación política radical**

Stories of indignation: The narrative approach as a methodology for a radical political formation

Oscar Andrés Ardila Peñuela..... 177-193

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.01>

## Didática das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro

Didactics of Social Sciences in teacher training in the Luso-Brazilian space

Maria João Barroso Hortas  0000-0002-3159-8362

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Portugal.

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

[mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

Alfredo Gomes Dias  0000-0001-8597-0994

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Portugal.

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

[adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

### Fechas · Dates

Recibido: 6 de julio de 2023

Aceptado: 3 de agosto de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Hortas, M. J., & Dias, A. (2023). Didática das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro. *REIDICS*, 13, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.01>

Este número temático dedicado à “Didática das Ciências Sociais no espaço Luso-Brasileiro”, o número 13 da REIDICS, permite alargar o nosso horizonte sobre o estudo e a reflexão que têm vindo a ser produzidos a respeito do lugar e das finalidades da Didática das Ciências Sociais, na formação inicial de professores, no Brasil e em Portugal.

Estes dois territórios, unidos e separados pelo oceano Atlântico, encetaram uma relação colonial no século XVI e constituem-se hoje como um espaço político e diplomático, social e cultural, que partilha preocupações sobre causas comuns. Entre as múltiplas partilhas, encontramos neste número da REIDICS docentes e investigadores de Ciências Sociais e da sua Didática que, dos dois lados do Atlântico, lecionam nos cursos de formação inicial de professores.

A recente celebração do bicentenário da proclamação da independência do Brasil, no passado ano de 2020, acrescenta mais pertinência a esta iniciativa da REIDICS, dando voz a docentes e investigadores das Ciências Sociais que, no Brasil e em Portugal, têm vindo a desenvolver as suas investigações. Esta é uma oportunidade para analisar, ainda que de forma necessariamente incompleta, as conceções e práticas que orientam a formação inicial de professores do ensino primário e secundário, no domínio da Didática das Ciências Sociais, dando-se particular ênfase à História e à Geografia.

A partir da leitura dos diferentes artigos é fácil perceber, não só as especificidades, mas também os traços comuns que juntam as duas realidades, bem distintas, que convivem no espaço luso-brasileiro, uma inserida no contexto europeu, a outra no mundo sul-americano. Mas esta diversidade, bem patente nas diferentes abordagens apresentadas em cada um dos artigos, é uma das principais riquezas deste número da REIDICS, avançando com olhares, reflexões e análises distintas e, acima de tudo, complementares. Em todos é claro o propósito de assumir a investigação e a formação em torno da Didática das Ciências Sociais como uma prioridade na formação das novas gerações de professores, não deixando de problematizar, em diferentes dimensões, os quadros conceptuais e as práticas de formação.

A profissionalidade dos docentes, os percursos formativos, a relação entre a Didática das Ciências Sociais e a formação de uma cidadania crítica, as conceções de estudantes e professores sobre as Ciências Sociais, e a avaliação na formação inicial de professores são alguns dos temas abordados ao longo das páginas deste número da REIDICS, permitindo aos leitores a possibilidade de acompanhar a reflexão que um vasto leque de investigadores nos oferece sobre a “Didática das Ciências Sociais no espaço Luso-Brasileiro”.

Assim, do Brasil recebemos a colaboração de Helena Callai e Lana Cavalcanti, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; Sónia Miranda, Arnaldo Júnior e Felipe Oliveira, da Universidade Federal de Juiz de Fora; Caroline Pacievitch, Carmen Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De Portugal chegaram artigos de Sérgio Cláudio da Universidade de Lisboa; Raquel Pereira Henriques e Cláudia Pinto Correia, respetivamente da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade do Porto; Glória Solé e Marília Gago da Universidade do Minho e, ainda, de Pedro Duarte e Ana Isabel Moreira, o primeiro do Politécnico do Porto e a segunda do Centro de Investigação Transdisciplinar ‘Cultura, Espaço e Memória’ – CITCEM.

No seu artigo, *Diz-me o que aprendes, dir-te-ei que professor podes ser... a formação dos professores de História em Portugal*, Raquel Henriques e Cláudia Ribeiro partem do pressuposto de que é possível refletir sobre a formação de professores de História a partir da análise do que aprendem e do modo como aprendem, na sua formação inicial, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Como ponto de partida colocam algumas interrogações: Como proceder? Como ensinar a ensinar, quando a profissão de professor é tão devedora de características pessoais, de interesses, de motivações e, igualmente, de contextos? Poderá a metodologia de trabalho auxiliar o futuro professor a refletir sobre *modos de fazer*? A partir da análise de documentação de natureza diversa e da utilização de distintas metodologias, as autoras desenvolvem um exercício de reflexão sobre a profissão docente, e, sobretudo, traçam perfis e desenham os percursos de formação para a docência de estabelecimentos de ensino superior portugueses que asseguram a profissionalização em História dos professores que irão lecionar esta disciplina do 7.º ao 12.º ano de escolaridade (12 a 18 anos). Raquel Henriques e Cláudia Ribeiro concluem, afirmando que o cruzamento das perspetivas dadas pela documentação permite identificar perfis de formação de professores, que obedecem ao ideário pedagógico de quem desenha os planos de estudos, aos princípios e planos estratégicos dos estabelecimentos de ensino e aos critérios apertados das comissões de avaliação externa.

Com o título *Formação inicial de professores de geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional*, Helena Callai e Lana Cavalcanti discutem a formação inicial dos professores no contexto brasileiro, dedicando especial atenção à formação do professor de Geografia. Detém-se sobre aspetos fundamentais que emergem das normativas legais e que articulam com a conceção da formação docente, atendendo à atual conjuntura nacional e considerando as demandas da sociedade. Nesta discussão, a Geografia, como ciência e como disciplina de ensino, é a referência na argumentação apresentada pelas autoras, sustentando que os conhecimentos geográficos permitem desenvolver um tipo de pensamento teórico-concetual, que possibilita a análise e a intervenção na realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Considerando um conjunto de princípios, entre os quais, democracia e igualdade, e inclusão sociais, as autoras defendem a necessidade de garantir uma base comum curricular para a formação de todas as pessoas, visando a justiça social. Ainda que a formação dos professores no Brasil esteja definida num sistema de educação em que as políticas públicas a orientam no seu conjunto, Helena Callai e Lana Cavalcanti defendem que esta deve valorizar uma orientação geral dos conteúdos e práticas educativas fundamentais para a formação cidadã, com a flexibilidade necessária ao exercício autónomo das escolas e professores, e aos contextos e processos diversos de aprendizagem dos alunos. No âmbito da qualificação profissional do professor, as autoras elencam os seguintes desafios: implementar a prática como componente curricular nas disciplinas de conteúdo geográfico; trabalhar a teoria da Geografia no estágio, como forma de práxis, capacitando o professor para desenvolver o pensamento geográfico do aluno; efetivar a relação entre teoria e prática nas e entre diferentes disciplinas, permitindo que as dimensões técnica e social sejam internalizadas em conjunto e em articulação; realizar estágios orientados teoricamente, como espaço de pesquisa efetiva; e, articular instituições de ensino superior com a escola básica, estimulando a criação de

grupos de formação contínua e realizando experiências formativas na graduação, através de investigações colaborativas.

No texto *Ensino de História após a ascensão da extrema-direita no Brasil: venceremos a barbárie?*, escrito por investigadores do ensino de História de diferentes regiões do Brasil, reflete-se sobre os desafios do ensino de humanidades e do trabalho educativo de professores/as na contemporaneidade. Sónia Miranda, Arnaldo Júnior e Felipe Dias, apontam criticamente algumas das implicações políticas, éticas e didáticas dos discursos e práticas da extrema-direita no país. Tomam como *mônada* as consequências da Escola sem Partido (ESP) no quotidiano escolar, que afirmam ter deslegitimado o trabalho educativo e instaurado a atmosfera de uma educação vigiada e censurada por parâmetros conservadores. Identificam uma continuidade entre estas tendências e os massacres e ameaças vividos nas escolas que procuraram desqualificar a educação escolar e o trabalho docente. Mobilizando o conceito de experiência, “atrelado” às práticas culturais, discutem o papel da comunidade disciplinar de ensino de História perante os obstáculos e resistências, responsabilizando-a pela tarefa de educar para que não se repitam outras barbáries. Comprometidos com a valorização de narrativas e experiências plurais para os estudos escolares, afirmam que estas, quando baseadas na ideia de um tempo cronológico, homogéneo, vazio e progressista, apresentam a tendência de deslegitimar ou desconsiderar a complexidade das dinâmicas e movimentos culturais e destroem a democracia. Por isso, afirmam a urgência da comunidade disciplinar de ensino de História “navegar contra a barbárie”, buscando as temporalidades perdidas, os espaços e os sujeitos esquecidos por tendências narcísicas e individualistas, contrariando as propostas curriculares que atendem aos interesses das visões mercadológicas, à desqualificação do trabalho educativo, ao crescimento do anticientificismo.

Na análise do longo percurso de formação inicial de professores de Geografia em Portugal, sob o título *A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade*, Sérgio Claudino afirma que foi possível dignificar a formação inicial, mas que perduram os desafios de alargar e aprofundar a investigação em Didática da Geografia. Na memória crítica que nos apresenta da formação, particularmente detalhada nas formações mais recentes e em que participou, o autor inicia o seu texto com um retrato do professor de Geografia “curioso da disciplina”, finalizando com o professor académico, “mestre em ensino” da Geografia, resultado das mudanças decorrentes da institucionalização da formação na universidade. O artigo constitui-se, assim, como um contributo para a discussão da formação inicial dos professores portugueses de Geografia, reconhecendo o protagonismo destes na sociedade atual. Na sua reflexão, Sérgio Claudino afirma haver carência de estudos de *follow up* sobre a influência da formação inicial (e também da formação contínua) no percurso destes professores. A experiência pessoal na formação inicial e contínua de professores e no acompanhamento de projetos de ensino experimental, a investigação desenvolvida sobre docentes de Geografia e Ciências Sociais e, ainda, a orientação de teses de doutoramento em ensino da Geografia, permitem-lhe apontar para a existência de alguma indiferenciação dos percursos dos professores a partir das instituições da sua formação inicial. Contudo, identifica percursos claramente diversos dos docentes, quando individualmente considerados, e que apontam para uma valorização do seu percurso pessoal. O autor conclui, destacando a importância de contrariar a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre a relevância da formação ini-

cial nas práticas escolares, identificando ser este desafio de indiscutível relevância para compreender os efeitos da formação na prática dos docentes, mais em concreto, de Geografia.

Caroline Pacievitch, Carmen Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira, no seu artigo *Formar-se professor de história no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro*, trazem-nos uma reflexão sobre os desafios da formação de professores de História, no Brasil, situando-a como um modo de sonhar com um mundo melhor, com justiça social e com a criação de novas relações entre os seres. Sustentados em perspectivas pós-estruturais, interseccionais e críticas à colonialidade, os autores detêm-se em três elementos de análise: as principais políticas públicas, decretos e regulamentos que regem a formação docente no Brasil e a produção académica resultante das teses de doutoramento dos últimos cinco anos; os aspetos éticos e políticos dos percursos formativos, considerando os marcadores sociais da diferença na formação para o ensino de História, em particular género, raça, classe, geração e sexualidade; e, as experiências vividas nas salas de aula de formação de professoras e professores de História. No diálogo entre o prescrito e o vivido, os autores situam a sua prática, enquanto formadores, como um constante desafiar-se, para ir além das metas, das velhas dicotomias e dos prazos, fazendo emergir a importância dos discursos, das diferentes histórias que adiam o fim do mundo e que transitam em todos os lugares. Ser professor de História significa ser capaz de ensinar: a pensar historicamente; a ser crítico perante o currículo; a construir uma sociedade plural e democrática; a respeitar memórias e histórias de vida; a cumprir leis e entender a sua essência; a entender o país a partir das histórias dos invisíveis, dos silenciados; a reconhecer a liberdade como elemento da vida democrática; a combater o negacionismo; a dialogar, escutar e aprender com os outros de forma crítica; e a compreender as relações do presente e a ver o futuro.

Em *Palavras que dão sentido à História – ideias de estudantes em finais de ciclo da escolaridade obrigatória e do Mestrado em Ensino de História*, Glória Solé e Marília Gago avançam com a ideia de que a História que se distingue do passado, que pretende explicar de forma sustentada na evidência histórica, tem como objeto desenvolver o conhecimento e o pensamento histórico de diversas realidades contextualizadas culturalmente. No estudo quantitativo-descritivo e interpretativo que nos apresentam, procuram compreender como é que os jovens, em diferentes níveis de formação (final do ensino básico, secundário e mestrado em ensino da História), entendem e que ideias expressam sobre o que é a História e como esta pode ser útil para a sua vida prática. Valorizando a narrativa como a face material da História e da consciência histórica, e o ato de narrar como potenciador do sentido de pensar historicamente num todo temporal em que se articula passado, presente e futuro, propõem aos estudantes que criem narrativas abreviadas, através da seleção de palavras para definir História e a sua “usuabilidade” na vida prática, justificando as suas opções. As ideias emergentes das narrativas dos estudantes apontam, de forma transversal e mais frequente, para uma consciência histórica tradicional e exemplar. Algumas ideias sugerem ainda uma consciência histórica mais sofisticada, que se associa a uma consciência histórica ontogenética. Contudo, a variável maior escolarização *per si* não sugere uma maior complexificação de pensamento, de consciência histórica. Esta situação pode ficar a dever-se a vários fatores, entre os quais, se salienta a mudança de práticas educativas intencionais e sistematizadas nos diversos ciclos

de escolaridade, melhor articuladas com as propostas emanadas da investigação na área da Educação Histórica e em maior sintonia com as orientações curriculares

O tema central do artigo de Pedro Duarte e Ana Isabel Moreira – *Quem avalia os futuros professores? Percepções a partir dos relatórios de estágio* – relaciona-se com a identificação das áreas científicas privilegiadas nos júris das defesas públicas do relatório de estágio, no último ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, considerando a área de doutoramento e os domínios de investigação dos arguentes. Para os autores, os resultados, ainda que não generalizáveis a todas as instituições e cursos de mestrado, devem funcionar como uma “espécie de alerta” para a sensibilidade relativa à formação proporcionada para 1.º (6-10 anos) ou 2.º (10-12 anos) CEB, ou seja, para professor generalista ou para professor de Português e de História e Geografia de Portugal. Neste sentido, pretende-se potenciar o questionamento sobre as intencionalidades dos momentos de defesa/discussão pública dos relatórios de estágio, como circunstâncias de real ponderação praxiológica e interdisciplinar, ou mais sustentados em interesses de debate disciplinarizado em que se privilegiam alguns domínios de atuação dos professores em relação a outros. Na perspetiva dos autores, constata-se uma preponderância dos domínios da área da docência no que diz respeito às áreas de doutoramento dos jurados principais nas mencionadas provas públicas, tornando evidente uma certa tendência para a disciplinarização do mestrado, associada a uma nula representatividade da área cultural, social e ética. São três as ideias estruturantes para reflexão que os autores nos deixam: (sobre)valorização de domínios científicos ligados à ‘área da docência’, associada a uma conceção de professor focado, predominantemente, no conhecimento disciplinar de cada uma das componentes do currículo; pouca representatividade de arguentes das áreas da sociologia das organizações, da política educativa, da administração escolar ou dos estudos curriculares, deixando transparecer que são preteridos aspetos organizacionais e relacionais da atividade dos professores, as dimensões comunitárias e os elementos políticos e sistemáticos associados à intervenção profissional; e, desvalorização da formação inicial de professores vocacionada para a discussão emergente da própria profissão, que ultrapassa a reflexão linguística ou histórica, em sentido estrito.

Dado o número de artigos que compõem a componente monográfica, a miscelânea fica reduzida a três artigos, ainda que estes não sejam menos relevantes que o conjunto dos trabalhos apresentados sob o tema definido para a REIDICS 13.

Da Universidade de São Paulo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Silvia Letícia Correia e Andrea Coelho Lastória trazem-nos o artigo intitulado *O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos*, em que discutem a produção de conhecimentos geográficos por jovens moradores de periferias urbanas, a partir da construção de mapas afetivos. Com base numa metodologia denominada mapas afetivos, utilizam desenhos, identificam sentimentos e qualidades, além de outros elementos discursivos, para definir categorias que caracterizam a relação de afetividade sujeito-lugar: pertença, atração, insegurança e destruição. As metáforas identificadas, *bairro-história*, *bairro-acolhimento*, *bairro-festa*, *bairro-desarrumação* e *bairro-comércio* evidenciam a articulação dos conhecimentos geográficos potencialmente produzidos na relação no/com o bairro. Na

reflexão que nos apresentam, as autoras destacam que para entender o bairro “onde moro” e os conhecimentos geográficos construídos através de mapas afetivos, é fundamental um ensino de Geografia articulado com a vida cotidiana, com o corpo/mente/sentimento dos atores sociais em relação ao espaço que edificam. Os conhecimentos geográficos emergentes das metáforas traduzem-se em sentidos, produções e significações dos sujeitos, evidenciando a importância fundamental do lugar na construção de aprendizagens.

Da Universidade de Santiago de Compostela, Guadalupe Jiménez-Esquinas e Belén Castro-Fernández, com base no método etnográfico analisam a iniciativa comunitária *Costa dos Castros* para avaliar as relações entre arqueologia comunitária e educação patrimonial no artigo *Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros*. O conjunto do trabalho centra-se no protagonismo dos agentes sociais para o desenvolvimento de uma conceção simbólica-identitária de património e a “ressignificação” do meio nos processos de aprendizagem experiencial e contextualizada. A partir das limitações detetadas, as autoras reivindicam o papel da comunidade na construção e conservação da sua identidade cultural, uma vez que se evidencia a escassa implicação dos poderes públicos na preservação e na profissionalidade do trabalho arqueológico e educativo. A partir do enfoque em patrimónios em conflito, as autoras reclamam o papel que desempenha a educação na sensibilização para problemáticas como a ambiental, assim como o protagonismo na promoção da transformação social.

Finalmente, Oscar Andrés Ardila Peñuela, da Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, partilha os resultados da investigação *Relatos de indignación: El enfoque narrativo como metodología para una formación política radical*. A partir da perspectiva de uma educação democrática radical, o autor aborda o papel das emoções na formação política. A metodologia aplicada para analisar as emoções políticas é de corte narrativo para compreender os significados atribuídos pelos estudantes de educação básica e secundária na sua experiência formativa. A indagação foi a emoção selecionada para desenvolver a investigação, para explorar como os estudantes denunciam situações de injustiça e constroem reflexões em torno da sua identidade. Os relatos analisados refletem situações, quer de ameaça à integridade física das pessoas quer de exclusão social, geradas por agentes estatais ou paraestatais que expressam resignação perante a injustiça e escassa esperança na resolução dos conflitos sociais. Entre os resultados destacados pelo autor, evidencia-se o contributo da metodologia narrativa para pensar e sentir experiências injustas e avançar para uma conceção positiva do bem comum.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.02>

## Diz-me o que aprendes, dir-te-ei que professor podes ser... a formação dos professores de História em Portugal

Tell me what you learn, I will tell you what teacher you can be... the  
training of History teachers in Portugal

Raquel Pereira Henriques  0000-0002-7300-3419

Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Instituto de História Contemporânea (IHC) / IN2PAST, Portugal.

[raquel.henriques@fcs.unl.pt](mailto:raquel.henriques@fcs.unl.pt)

Cláudia Pinto Ribeiro  0000-0003-1973-4170

Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço & Memória, Portugal.

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

### Fechas · Dates

Recibido: 1 de junio de 2023

Aceptado: 23 de julio de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Sem financiamento.

### Cómo citar · How to cite

Henriques, R., & Ribeiro, C. (2023). Diz-me o que aprendes, dir-te-ei que professor podes ser... a formação dos professores de História em Portugal. *REIDICS*, 13, 13-32. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.02>

## Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que é possível conhecer a formação de professores de História a partir da análise do que aprendem e do modo como aprendem, na sua formação inicial, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Assim, a partir da análise dos programas das unidades curriculares da área da didática específica e dos documentos relativos ao processo de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos, procurámos traçar perfis e desenhar percursos de formação para a docência em todos os estabelecimentos de ensino superior que asseguram a profissionalização em História.

A consulta de documentação diferenciada quanto à sua natureza permitiu a utilização de distintas metodologias. A análise dos programas das unidades curriculares recorreu à identificação de palavras-chave ou conceitos estruturantes que permitissem a definição de categorias que organizassem as principais conclusões. A leitura dos diversos relatórios que resultam do processo de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos admitiu uma abordagem diferente: optámos por analisar o processo individual de cada estabelecimento de ensino, desde o “grau zero” até ao momento da segunda acreditação.

As principais conclusões apontam para a) a preocupação em formar professores de história flexíveis, capazes de se adaptarem às necessidades atuais e futuras, comprometidos com a construção do conhecimento e com a articulação da investigação com a prática; b) a necessidade de investimento, por parte das instituições universitárias, na contratação de pessoal docente especializado; c) a importância de se diluir a subjetividade que decorre da constituição de equipas diferentes na avaliação dos ciclos de estudos, através da discussão prévia dos contextos e das medidas a aplicar, antes da divulgação do relatório preliminar da Comissão de Avaliação Externa.

---

Palavras chave: formação de professores de História; didática da História; avaliação externa; formação inicial; profissionalização

---

## Abstract

This article assumes that it is possible to know the training of History teachers from the analysis of what they learn and how they learn, in their initial training, within the scope of the master's in History Teaching in the 3rd Cycle of Teaching Basic and in Secondary Education. Thus, from the analysis of the programs of the curricular units in the area of specific didactics and the documents related to the evaluation and accreditation process of the study cycles, we tried to outline profiles and design training paths for teaching in all higher education establishments that ensure professionalization in History.

The access to differentiated documentation as to its nature allowed the use of diversified methodologies. The analysis of the curricular units' programs resorted to the identification of key words or structuring concepts that would allow the definition of categories that would organize the main conclusions. Reading the different reports that result from the evaluation and accreditation process of the study cycles allowed a different approach: we decided to analyze the individual process of each teaching establishment, from the “zero grade” until the moment of the second accreditation.

The main conclusions point to a) the concern with training flexible history teachers, capable of adapting to current and future needs, committed to building knowledge and linking research with practice; b) the need for investment by university institutions in hiring specialized teaching staff; c) the importance of diluting the subjectivity that arises from the constitution of different teams in the evaluation of study cycles, through prior discussion of the contexts and

measures to be applied, before the release of the preliminary report of the *Comissão de Avaliação Externa*.

---

Keywords: history teacher training; Didactics of History; external evaluation; Initial training; professionalization.

---

## Resumen

Este artículo parte del supuesto de que es posible conocer la formación de profesores de Historia a partir del análisis de lo que aprenden y del modo como aprenden en su formación inicial, en el ámbito del Máster en Enseñanza de la Historia en el 3.º Ciclo de Enseñanza Básica y en la Enseñanza Secundaria. De este modo, a partir del análisis de los programas de las unidades curriculares del área de didáctica específica y de los documentos relativos al proceso de evaluación y acreditación de los ciclos de estudios, se buscó trazar perfiles y diseñar itinerarios de formación docente en todos los centros de educación superior que aseguren la profesionalización en Historia.

La consulta de documentación de diferente naturaleza permitió el uso de diferentes metodologías. El análisis de los programas de las unidades curriculares utilizó la identificación de palabras clave o conceptos estructurantes que permitieron la definición de categorías para obtener las principales conclusiones. La lectura de los diferentes informes resultantes del proceso de evaluación y acreditación de los ciclos de estudio permitió un abordaje diferente: optamos por analizar el proceso individual de cada centro educativo, desde el “grado cero” hasta el momento de la segunda acreditación.

Las principales conclusiones apuntan a: a) la preocupación por la formación de profesores de historia flexibles, capaces de adaptarse a las necesidades actuales y futuras, comprometidos con la construcción de conocimiento y con la articulación de la investigación con la práctica; b) la necesidad de presupuesto, por parte de las instituciones universitarias, en la contratación de personal docente especializado; c) la importancia de diluir la subjetividad que surge de la constitución de diferentes equipos en la evaluación de los ciclos de estudio, mediante la discusión previa de los contextos y medidas a aplicar, antes de la publicación del informe preliminar de la Comisión de Evaluación Externa.

---

Palabras clave: formación de profesores de Historia; didáctica de la Historia; evaluación externa; formación inicial; profesionalización.

---

## De onde partimos?

Ensinar a ensinar – este é o desafio de onde se parte. Não se trata apenas de conseguir relacionar a História-ciência com a História-disciplina; não se trata apenas de refletir sobre o ensino da História, das suas temporalidades e temáticas. Não é também, e tão somente, analisar de que modo a disciplina se inclui autonomamente no currículo nacional do ensino obrigatório (básico e secundário, no caso português), ou pensar sobre a sua relação com os documentos produzidos oficialmente, com a legislação promulgada.<sup>1</sup> Trata-se, de facto, de relacionar tudo isso, todas essas vertentes, com as práticas educativas na sala de aula.

---

1. O sistema educativo português desenvolve-se em três níveis: ensino básico, ensino secundário e ensino superior. A educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos). O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e compreende

É um objetivo determinante, o de adequar atividades e recursos à diversidade de escolas e dos alunos e, para isso, é preciso refletir sobre como planificar diferentes situações de aprendizagem, como elaborar recursos mais eficazes ao que se pretende, como contribuir para a construção do conhecimento histórico dos alunos, como avaliar o processo de aprendizagem, como regular esse processo através de diferentes instrumentos de avaliação.

Como proceder? Como ensinar a ensinar, quando a profissão de professor é tão devedora de características pessoais, de interesses, de motivações e, igualmente, de contextos? Poderá a metodologia de trabalho auxiliar o futuro professor a refletir sobre *modos de fazer*?

Assim, elaborámos este texto com base no diálogo: a) com os programas das unidades curriculares no âmbito da didática da História, integradas nos cursos de mestrado em ensino de História; b) com os relatórios de avaliação da Comissão de Avaliação Externa (CAE) e de decisão do Conselho de Administração (CA) da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

É a partir daqui que vamos pensar sobre a profissão docente e, sobretudo, sobre o processo que conduz à habilitação profissional para quem queira trabalhar conteúdos da História com os estudantes do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, ou seja, do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

## Por onde andamos?

*Re-imaginar* o ensino de História, pedindo emprestado o título à obra coordenada por Gómez Carrasco (2023) implica ter em consideração as preocupações da UNESCO para pensar novos futuros, assegurando o direito a uma educação de qualidade para todos (2021).

O que se exige à escola é que seja um espaço de transformação, de construção imprescindível para a formação pessoal de cada um, um local de aprendizagens insubstituíveis, de partilhas transformadoras (Nóvoa, 2022).

Ensinar é também refletir sobre tudo isto, sobre os métodos mais adequados para trabalhar com os alunos temas previamente definidos, para mediar de forma equilibrada a promoção e a efetivação das aprendizagens (Lopes, 2013 e Siman & Coelho, 2015).

Em 1985, Yves Chevallard, no estudo intitulado *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, a propósito da Matemática, refletiu sobre os saberes de referência, os saberes que ensinamos e, ainda, os saberes apropriados, ou seja, uma tríade fundamental constituída pelo conhecimento científico, pelo professor e pelos alunos. Chamou a atenção para outros fatores que é preciso ter em consideração, nomeadamente os documentos curriculares orientadores, as escolas, as turmas, os múltiplos mecanismos existentes entre os documentos normativos e os locais de trabalho. *Transposição* foi o conceito que utilizou, am-

---

três ciclos sequenciais: 1.º Ciclo: 1.º - 4.º Anos; 2.º Ciclo: 5.º - 6.º Anos; 3.º Ciclo: 7.º - 9.º Anos. O ensino secundário é obrigatório e compreende um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade). O ensino superior organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário organiza-se em três ciclos de estudos, conducentes aos três graus académicos: 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado; 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre; 3.º ciclo de estudos conducente ao grau de Doutor. O ensino politécnico organiza-se em dois ciclos de estudos: 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado; 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre.

plamente divulgado, para se referir ao processo de adaptação entre os resultados da investigação científica e a apropriação desse conhecimento.

De que modo os professores transformam as finalidades do seu trabalho em aquisições, como conduziram práticas escolares tendo em conta o que lhes era solicitado, sem esquecer as suas dinâmicas individuais e, igualmente, da própria escola (Chervel, 1998, pp. 5-7 e 17-24), foram reflexões tidas em conta sempre que se pensou sobre alguns aspetos da profissão docente. Ou seja, a autonomia de cada disciplina escolar deve igualmente ser considerada (Cardoso, 2008) e ao professor caberá um trabalho fundamental de transformação das finalidades consignadas nos documentos curriculares em aquisições, em competências desenvolvidas de forma progressiva e que estão evidentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento emanado da Direção-Geral de Educação, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e que constitui “o enquadramento para a construção de um currículo para o século XXI”, ou seja, constitui um referencial para as opções a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas (Martins, 2017, p. 2).

As dinâmicas que se estabelecem entre escolas, professores, disciplinas escolares, alunos e famílias são reais e vão divergindo, vão-se adaptando e, por vezes, resistindo a algumas imposições (ver Chervel, 1998). Entrecruzam-se, de facto, campos diversos – o dos diplomas legais, o que relaciona “conteúdos explícitos” com “conteúdos pedagógicos” (para utilizar as expressões de Circe Bittencourt, 2003, p. 32) e, por último, o campo das práticas escolares reais.

É, também, sobre esse trabalho de produção de cultura material escolar que algumas unidades curriculares da formação inicial de professores de História, em Portugal, se debruçam, tentando refletir sobre formas de ensinar, adequação, mediação, construção e regulação. Deste modo, são as didáticas específicas que permitem perceber melhor o investimento feito no futuro professor de História e, decorrentes daí, os objetivos comuns a diferentes instituições universitárias.

Assim, foi nossa intenção analisar os conteúdos que estão disponíveis nas páginas institucionais em diferentes universidades públicas que, atualmente, têm na sua oferta formativa o Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, de acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): Universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa, Nova de Lisboa e Açores.

Entre outras importantes alterações, o Decreto-Lei n.º 79/2014, quando em comparação com diplomas anteriores, reforçou a importância das didáticas específicas, atribuindo um maior peso percentual a estas áreas de formação. No caso da estrutura curricular relativa ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário ficaram definidas, como componentes de formação, a área da docência (com um mínimo de 18 créditos), a área educacional geral (com um mínimo de 18 créditos), as didáticas específicas (com um mínimo de 30 créditos), a área cultural, social e ética (“assegurada no âmbito das restantes componentes de formação”) e a iniciação à prática profissional (com um mínimo de 42 créditos) (Artigos 7.º e 15.º do Decreto-Lei n.º 79/2014).

Em termos práticos há, por norma, várias unidades curriculares filiadas nas didáticas específicas e, pelo facto, o mais frequente é surgir a designação Didática I e Didática II, correspondendo ao primeiro e ao segundo semestres e, ainda, pelo menos uma outra (ou outras, dependendo dos créditos atribuídos) que faz parte das didáticas específicas e que adquire diferentes designações, conforme a instituição universitária.

Com efeito, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto existem, para além de Didática da História I e Didática da História II (com 6 créditos cada uma), A Web e o Ensino da História (6 créditos) e Aplicações Didáticas em História (12 créditos) (MEH/FLUP).

No Instituto de Educação da Universidade do Minho são lecionadas Metodologia do Ensino da História I, Metodologia do Ensino da História II e Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História, cada uma com 10 créditos (MEH/UMinho).

Na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra o elenco destas unidades curriculares inclui Construção do Ensino e da Aprendizagem em História (10 créditos), Historiografia, Deontologia e Didática da História (10 créditos), Projeto Didático em História I (6 créditos) e Projeto Didático em História II (6 créditos) (MEH/FLUC).

Na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, o plano de estudos oferece Didática da História I, Didática da História II e Organização de Projetos Educativos em História, cada uma com 10 créditos (MEH/UNL).

A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em conjunto com o Instituto de Educação, apresenta um plano de estudos que inclui apenas designações de unidades curriculares. Através do Despacho n.º 12989/2015, que alterou o ciclo de estudos naquela instituição universitária, percebe-se que a formação em Didática Específica da História inclui três disciplinas: Ensino da História (Teoria e Métodos) (6 créditos), Didática das Ciências Sociais (12 créditos) e Comunicação em História (Estratégias e Recursos) (12 créditos) (MEH/UL).

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores tem no seu plano de estudos quatro unidades curriculares relacionadas com as didáticas específicas: Didática da História I e Didática da História II, Conceção de Recursos Educativos em História (com 6 créditos cada) e Seminário de Didática em História (12 créditos). O segundo ano inclui ainda Tecnologia Educacional no Ensino da História, de 3 créditos (MEH/UA).

## O que é que se ensina?

Consultámos a informação disponibilizada pelos programas das disciplinas das didáticas específicas e, a partir daí, procedemos a uma análise de conteúdo (segundo Bardin, 1988), com base em temas considerados simultaneamente genéricos e essenciais. Seleccionámos determinadas palavras-chave e/ou conceitos e recorremos à categorização e contabilização, o que nos permitiu perceber a proeminência de alguns temas (ver Macnamara, 2005).

Neste momento é necessário proceder a alguns esclarecimentos essenciais:

- a. Foram apenas considerados os temas que fazem parte dos planos de estudo disponibilizados nos sítios digitais das instituições universitárias em análise;

b. A bibliografia destas unidades curriculares, considerando apenas a que está disponível em acesso aberto, é o espelho desse aprofundamento temático e teórico e mostra preocupações relacionadas com diversas metodologias de trabalho, colaborativas e autorreguladas, com a utilização e construção de recursos variados, com a utilização de tecnologias digitais. É visível a preocupação com um trabalho que reflita sobre a educação histórica, que permita a construção do pensamento histórico pelos alunos e, ainda, que contribua para o desenvolvimento de competências históricas.

Há, portanto, a realidade objetiva, imediata através da consulta pública em simples motores de busca e há a que resulta da elaboração específica para os estudantes e que suporta a lecionação destes temas que se consideram relevantes.

Em rigor, há que dizê-lo, a maior parte destes programas surge publicamente de uma forma propositadamente abrangente e, em certos casos, com uma estrutura muito sintética, respondendo a exigências de limite de caracteres máximos que cada instituição impõe.

Se olharmos para os elementos disponibilizados para o grande público, adivinhamos que eles não refletem a elaboração conceptual e a diversidade temática que ocorre na prática. Feitas estas ressalvas, os conteúdos desses programas podem organizar-se em 17 temas essenciais: História – História ciência e História disciplina, Pensamento histórico, Educação histórica, Competências históricas, Ensino da disciplina de História, Profissão de professor, Legislação e documentos curriculares, Metodologias de trabalho, Recursos diversificados, Ensinar temas controversos, Ensinar com a localidade, Ensinar com o património e/ou com objetos, Experiências de autorregulação, Planificação/Planificações, Avaliação/Avaliar, Educação para a cidadania e Oferta curricular diferenciada. Nem todos surgem abordados nos programas públicos de todas as instituições universitárias e não foram considerados os programas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa nem os da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, por não disponibilizarem informação *em linha*, em abril de 2023.

Sobre os resultados que sobressaem desta análise e, também, do confronto de todos estes temas com os documentos entregues aos alunos (nos casos em que isso foi possível), há seis grandes rubricas trabalhadas na formação inicial de professores de História: 1) condução das práticas escolares, 2) reflexão sobre condicionantes e algumas características da profissão docente, 3) metodologias de trabalho, 4) recursos, 5) planificação e 6) avaliação. As duas últimas categorias temáticas, relativas a *Educação para a cidadania* e *Oferta curricular diferenciada* correspondem a preocupações atuais das escolas, cada vez mais prementes, surgindo já nas últimas alterações destes ciclos de estudo, aprovadas em 2015 e legisladas em 2016, após o trabalho efetuado pela Comissão de Avaliação Externa e, de igual modo, em 2019 no caso de algumas universidades, tendo sido legisladas em 2020.

É certo que, em alguns programas das unidades curriculares já referidas surgem ainda de forma explícita a análise de manuais escolares adotados nas escolas, o trabalho de direção de turma, a construção de um trabalho de pesquisa e/ou de um trabalho de projeto, o próprio estatuto da carreira docente. Genericamente, fica evidente uma preocupação em trabalhar com os futuros professores a legislação principal e as características dos documentos curriculares mais relevantes, muito para além do que diz respeito especificamente à disciplina de História.

Ou seja, na formação inicial de professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobressai um professor de perfil humanista que deve ser, em simultâneo, um investigador e um produtor, que consiga incorporar processos de autorregulação do e no seu trabalho. Idealmente esse professor deverá ter em consideração o desenvolvimento de uma atuação reflexiva, multiperspetivada e adequada às necessidades sentidas nas diferentes escolas. Mas é complexo este desiderato, até porque as escolas procuram adaptar-se a diferentes contextos que estão, eles próprios, continuamente, a alterar-se.

O diálogo é fundamental. O “encontro inaugural” de que falava Georges Gusdorf, em 1963, na sua obra *Pourquoi des Professeurs?*, deve implicar uma interação, um envolvimento com a comunidade, uma comunicação permanente com todos os envolvidos. João Formosinho e Sérgio Niza (2009) referem a necessidade de “reformatar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente” (p. 120) e, mais uma vez, falam da necessidade de articular “a formação e a investigação” (*idem*, p. 122), da necessidade de uma maior autonomia e de conjugar aspetos teóricos e práticos, sobre os quais Gaston Mialaret também já tinha refletido (1981).

É preciso levar para a formação inicial de professores a reflexão sobre a distância que ainda permanece, em algumas situações (felizmente não em todas), entre “as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem” (Cortesão, 2000, p. 20). António Nóvoa fala das questões da “diversidade”, da “redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado” (Nóvoa, 2009, p. 12) e colocam o professor no centro das preocupações educativas (*idem*).

Comunicar, partilhar, refletir, produzir, colaborar, investigar, ensaiar parecem ser vetores essenciais de uma profissão, que se entrelaçam não necessariamente por esta ordem e, por isso, a formação deve atender a estes aspetos. Mas não é só a formação inicial que deve prolongar-se numa formação contínua, num projeto de crescimento em rede. A formação exige tempo de estudo, trabalho no terreno, regresso à investigação, aplicação, renovação, adaptação e autonomia. É fundamental a ligação entre as universidades e as escolas básicas e secundárias, mas essa continua distante, apesar dos esforços feitos pela formação inicial de professores.

## O que é que se diz?

Os relatórios e demais documentos de autoavaliação/avaliação/acreditação, elaborados pelos estabelecimentos de ensino superior e pela CAE e pelo CA (que tem a última palavra) da A3ES, relativamente ao ciclo de estudos em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, são fontes de informação relevantes para se perceber como é que se olha a partir de dentro e se observa a partir de fora os planos de estudos e o trabalho desenvolvido na formação inicial de professores.

Estes documentos oficiais devem estar, obrigatoriamente, acessíveis nas páginas institucionais de cada curso, para que possam ser consultados por qualquer interessado. Na ausência da divulgação destes documentos nas páginas *web* das instituições de ensino superior, pode-

mos sempre contar com a página da A3ES, que sistematiza a documentação de forma rápida através da utilização de um motor de busca com o preenchimento de vários campos.

Neste sentido, procedemos à consulta dos diversos documentos relativos à primeira acreditação e à segunda acreditação (nos casos aplicáveis) e procurámos compreender a) o ponto de partida de cada curso; b) a avaliação e propostas de melhoria a implementar durante o período em que foi acreditado; c) as alterações efetivamente realizadas e o balanço feito durante o primeiro período de funcionamento; d) a avaliação conduzida pelas comissões de avaliação externa; e) o desfecho, partindo da decisão final do CA.

## Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Apresentado em dezembro de 2014, o pedido de criação de novo ciclo de estudos cumpriu os campos previstos no guião disponibilizado pela Agência. Destacamos, apenas, os elementos que se revelaram mais importantes para a acreditação do curso por 6 anos, sem condições impostas pela A3ES, e para um total de 30 vagas por ano letivo.

Ciclo de estudos (...) bem organizado, com *staff* genericamente qualificado, com investigação desenvolvida e com recursos suficientes. (...) Condições de acesso e ingresso de acordo com a legislação; coordenação com perfil adequado; coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de cada unidade curricular; docentes qualificados na sua área de formação com grau de doutor e uma ligação estável à Instituição; existência de espaços e recursos que proporcionam condições favoráveis para o funcionamento do curso; docentes pertencendo a centros de Investigação reconhecidos e com de produção científica relevante incluindo na área dominante do CE; boa organização da IPP, rede de cooperantes com experiência na formação de professores e dinâmica de formação da instituição (NCE/14/00966/Relatório/Preliminar/CAE).

As recomendações de melhoria eram não vinculativas e incidiam, sobretudo, a) na existência de unidades curriculares de opção que fossem ao encontro ou reforçassem as formações prévias ou interesses profissionais dos estudantes, relacionadas, por exemplo, com situações de ensino não formal da História; b) no esclarecimento devido sobre as ponderações de cada elemento de avaliação na avaliação final; c) no reconhecimento académico, por parte da instituição, das áreas da didática específica através, por exemplo, de incentivo a provas de doutoramento e agregação nessas áreas.

Em outubro de 2021, foi concluído o processo da segunda acreditação do curso. Ao contrário do relatório preliminar anterior, este apontava uma série de críticas e recomendações de melhoria vinculativas, propondo a sua acreditação por um ano, de forma condicional e com alterações obrigatórias no imediato. O documento elaborado pela CAE é bastante claro e incisivo. Apesar de salientar a melhoria global verificada no ciclo de estudos e de valorizar aspetos como a diversidade na oferta de formações no plano de estudos, a boa organização da IPP, a existência de um corpo docente estável, qualificado e globalmente integrado em centros FCT com boa avaliação, a evolução positiva no âmbito da investigação no ensino da História e a reconhecida experiência dos orientadores cooperantes, a CAE não poupou nas suas recomendações, considerando imperativo:

No imediato: Rever a UC de Didática da História II.

No prazo de 12 meses: Reforçar o corpo docente de modo a garantir que todas as UC's da componente curricular de Didática específica da História são lecionadas por docentes doutorados

em Educação Histórica/Didática da História/Ensino da História ou por docentes com investigação e produção científica relevante nessa área (...) (ACEF/1920/1400966/Relatório/Final/CAE).

No exercício do direito de pronúncia, a FLUP respondeu a todas as recomendações feitas pela CAE, apresentando alterações imediatas. Ainda no período regularmente fixado para o exercício do direito de pronúncia, foi constituído um grupo de trabalho incumbido de preparar o edital para a abertura de concurso para docente doutorado com investigação e produção científica relevante nas áreas de Educação Histórica/Didática da História/Ensino da História (ACEF/1920/1400966/Pronúncia).

O relatório final da CAE e a decisão do CA reconheceram o esforço impresso na ação imediata levada a cabo pela FLUP. A segunda acreditação do ciclo de estudos estendeu-se, assim, por um período de seis anos, sem condições, mantendo as 30 vagas por ano letivo. Foram ainda aprovadas as alterações à estrutura curricular e ao plano de estudos propostas pela direção do mestrado (ACEF/1920/1400966/Decisão/CA).

A função reguladora que a avaliação externa procura alcançar teve os seus resultados práticos no curto prazo. O processo de avaliação relativo à 3.<sup>a</sup> acreditação, que deve estar concluído antes de findo o período de seis anos, dirá se as restantes recomendações foram atendidas e qual o estado de saúde deste ciclo de estudos.

## **Instituto de Educação da Universidade do Minho**

Não sendo possível aceder ao guião de pedido de criação de novo ciclo de estudos, torna-se mais difícil compreender quais os critérios que orientaram as decisões tomadas, no que concerne ao plano curricular do ciclo de estudos, aos objetivos, aos conteúdos programáticos e às modalidades de avaliação pensados pelo Instituto de Educação.

De qualquer modo, uma leitura atenta do direito de pronúncia exercido pela instituição de ensino superior e do relatório final da CAE permite depreender que o curso inicialmente avaliado foi o Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e que a grande maioria das críticas apontadas incidia sobre as fragilidades identificadas no desequilíbrio entre a formação em História e em Geografia.

De facto, um dos aspetos mais elogiados reside na “Excelente sustentação científica nas diferentes vertentes da área científica da História, da Educação Histórica e da Supervisão Pedagógica, com docentes que são uma referência a nível nacional e internacional” ou na “realização de Jornadas Científicas Internacionais, tanto para os estudantes assistirem como para apresentarem resultados de investigações realizadas em contexto de prática profissional” (ACEF/1314/02537/Relatório/Final/CAE). Quanto aos aspetos a melhorar, temos de assumir a dificuldade em compreender o alcance das recomendações feitas, uma vez que são apresentadas, de forma indistinta, tanto à área da História como da Geografia. Salientemos o reduzido número de protocolos estabelecidos com escolas básicas e secundárias, a diminuição gradual do número de candidatos no ano letivo em que decorreu o pedido (2013-2014) – apenas 3 candidatos, ou a pouca visibilidade da componente de investigação educacional na produção dos relatórios de estágio.

A CAE recomendou uma acreditação condicional do ciclo de estudos por um período de cinco anos, considerando a necessidade da instituição levar a cabo o compromisso assumido de assegurar a lecionação de temas de História da Arte e de História Económica.

A decisão do CA, de 26 de fevereiro de 2015, foi no sentido de acreditar o curso com 20 vagas por um período de seis anos, de modo condicional.

Condição a cumprir no imediato: Alterar a designação do ciclo de estudos que se inicia em 2015/2016 para “Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”.

No ciclo de estudos atualmente em funcionamento assegurar a adequada formação da área da Geografia, em particular no acompanhamento do estágio pedagógico, incluindo a elaboração do relatório final de estágio (ACEF/1314/02537/Decisão/CA).

Seis anos mais tarde, fica concluído o processo da segunda acreditação deste ciclo de estudos. Datado de 1 de setembro de 2020, o parecer do CA não permite grandes considerações acerca do funcionamento do curso. O ciclo de estudos foi acreditado por seis anos, mantendo autorização para abrir 20 vagas, sem condições.

O relatório de autoavaliação apresenta uma análise SWOT com recomendações de melhoria. (...) O ciclo de estudos é re-acreditado por seis anos devendo ser implementadas as medidas propostas (ACEF/1920/0302537/Decisão/CA).

## Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

O processo de criação e consolidação do Mestrado em Ensino de História da FLUC é difícil de compreender, devido à escassez de documentos que sustentem o desenho deste percurso. O pedido de criação de novo curso, apresentado em 2015, esbarra com as dúvidas acentuadas da Comissão de Avaliação Externa, que, apesar do exercício do direito de pronúncia, foram confirmadas pela decisão do CA.

Os pontos fortes foram reconhecidos, como são exemplo a existência de “algumas unidades curriculares que potenciam algumas saídas profissionais para além da docência – por exemplo “Património Cultural, História Local e Ensino” com 10 ECTS” (NCE/14/01281/Relatório/Final/CAE), a estabilidade do corpo docente ou a preocupação em dar resposta aos pedidos da sociedade civil.

Contudo, o relatório final da CAE, integrando esclarecimentos prestados no direito de pronúncia exercido pela FLUC, é perentório em considerar que o ciclo de estudos deve ser acreditado condicionalmente pelo período de um ano, com prazos restritos a implementação de mudanças que podemos considerar de fundo.

1 – No prazo de 12 meses: Definir institucionalmente uma estratégia de desenvolvimento da área da Educação em História de forma a dar-lhe, a médio prazo, uma visibilidade internacional e melhor ajustar o perfil dos docentes responsáveis à natureza específica deste CE.

2 – No prazo de 36 meses: Desenvolver investigação de qualidade no âmbito da Didática Específica deste CE e em Supervisão Pedagógica. Estabelecer parcerias com centros de investigação de qualidade com linhas de investigação nessas áreas (NCE/14/01281/Relatório/Final/CAE).

A decisão do CA, publicada em 14 de julho de 2015, confirmou a recomendação da CAE e definiu a acreditação do curso por um ano, de forma condicional, autorizando a abertura de 15 vagas (NCE/14/01281/Decisão/CA).

Quando, em 2021, o ciclo de estudos é novamente submetido a avaliação externa, o balanço é muito positivo e devidamente registado pela CAE. Partindo do relatório final da CAE anterior, a Comissão nomeada para a segunda avaliação procurou identificar em que medida as recomendações antecedentes foram tidas em consideração.

Reconhece-se um esforço notável em responder às recomendações propostas em 2015 para a definição de uma estratégia de desenvolvimento da área da Educação em História (...); Contratação de uma doutorada especialista em Didática da História (embora apenas como professora convidada, a 45%); (...) Uma forte aposta no uso das tecnologias digitais e em abordagens do património (real e virtual) como fonte histórica; Organização de uma sala multimédia (“sala do futuro”), de uso transversal a vários cursos, e sua dinamização pela docente especialista em Didática da História; A CAE reconheceu existir uma muito boa articulação entre as condições que resultaram da última avaliação do CE e a síntese de melhorias (...) (ACEF/1920/1401281/Relatório/Preliminar/CAE).

A FLUC não exerceu o direito de pronúncia perante um relatório preliminar tão positivo e animador. A CAE recomendou a acreditação do curso por seis anos, mantendo o número de vagas (15), sem condições, recomendação que foi ratificada pelo CA a 1 de julho de 2021 (ACEF/1920/1401281/Decisão/CA).

## **Instituto de Educação/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**

Inserida na mesma leva de pedidos de criação de novos cursos decorrente da aplicação do Decreto-Lei 79/2014, a proposta de um ciclo de estudos em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentada pela Universidade de Lisboa foi bem recebida, devido à elevada procura por parte dos estudantes. Devedor do anterior curso de Ensino de História e Geografia, algumas considerações acerca da estrutura curricular e do plano de estudos ainda refletem a herança dessa união. Neste sentido, vamos deter-nos apenas nos aspetos que dizem respeito ao ensino da História.

No essencial, a CAE manifestou as suas preocupações em relação às experiências reais de ensino de cada estagiário, ao reforço da observação de aulas por parte dos supervisores, à coordenação entre as várias unidades orgânicas, à ausência de uma estratégia de desenvolvimento e organização de investigação na didática da História e na formação de professores de História, visível na reduzida produção científica e internacionalização dos docentes. Também foi sugerido que se repensassem as unidades curriculares da componente de didática da História, no sentido de se dedicarem mais ao core da disciplina, dando mais visibilidade a questões de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico. Estas sugestões foram acompanhadas da necessidade de se rever a bibliografia de todas as unidades curriculares ligadas à didática da História, salientando a necessidade de se ter em conta a investigação mais recente nesta área.

Na conclusão da avaliação externa, a CAE recomendou a acreditação condicional do ciclo de estudos por um ano, com condições vinculativas a aplicar nesse prazo:

Em 12 meses: Melhorar a coordenação entre as várias unidades orgânicas integrantes do ciclo de estudos. Definir uma estratégia que permita promover a investigação no ensino/didática da História e formação de professores de História, incluindo enquadramento institucional, objetivos, recursos humanos, metas a atingir no tempo/espaço, mecanismos de acompanhamento e de avaliação dos resultados.

Em 36 meses: Desenvolver linhas/projetos de investigação no ensino/didática da História e formação de professores de História, de modo a melhorar a atividade e a produção científicas nessa área. Estabelecer parcerias nacionais e/ou internacionais no ensino/didática da História e formação de professores de História (ACEF/1314/18157/Relatório/Preliminar/CAE).

A Universidade de Lisboa não se pronunciou em relação à avaliação realizada. O seu silêncio sugere a concordância com as recomendações propostas. Também o CA validou o conteúdo do relatório preliminar da CAE. A 14 de julho de 2015 foi publicada a decisão do CA de acreditar por um ano, condicionalmente, com 15 vagas, este ciclo de estudos que “passa a ser ministrado apenas pelo Instituto de Educação e pela Faculdade de Letras” (ACEF/1314/18157/Decisão/CA).

Após a concretização das recomendações de cariz obrigatório propostas no relatório preliminar da CAE, o ciclo de estudos conseguiu a acreditação por seis anos.

Neste sentido, avançamos até 2021 para conhecer o resultado do segundo momento de avaliação externa. O relatório da CAE é muito rigoroso no detalhe que coloca nas suas considerações.

No que se refere ao caminho percorrido desde a avaliação anterior, a CAE considera que são visíveis, mas tímidas, as melhorias ao nível da investigação em Didática da História e de envolvimento em projetos relacionados com o ciclo de estudos.

É, todavia, na apreciação global que faz do ciclo de estudos que a CAE oferece uma mais clara leitura do ponto de situação. As maiores preocupações residem ao nível do corpo docente e da investigação. Apesar do perfil adequado do coordenador, o facto de se encontrar em fase de jubilação iminente carece de enorme atenção por parte da instituição para garantir uma transição fácil. A atividade e produção científicas do corpo docente focadas no Ensino da História têm de ser continuadas e reforçadas, assim como a mobilidade internacional (ACEF/1920/0318157/Relatório/Preliminar/CAE).

Contudo, apesar da urgência em assegurar a renovação do corpo docente e a sua especialização, a CAE recomendou a sua acreditação por três anos. Na sequência destas considerações e da ausência de contestação por parte da Universidade de Lisboa, o CA decidiu acreditar o ciclo de estudos por três anos, autorizando a abertura de 15 vagas, com as seguintes condições: “reforçar a investigação científica no campo da Formação de Professores de História” e “promover a especialização de docentes na área do Ensino de História” (ACEF/1920/0318157/Decisão/CA).

## **Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa**

Evidenciando ainda reminiscências do Mestrado em Ensino de História e Geografia, o curso submetido à apreciação da A3ES não levantou grandes dúvidas à Comissão de Avaliação Externa, nem ofereceu contestação por parte da instituição de ensino visada.

A análise do relatório de autoavaliação, a visita da comissão e as respostas dadas pela Universidade permitiram identificar uma série de aspetos positivos e outros a melhorar.

À parte de alteração da designação do curso, devendo “cair” a Geografia, foi apenas recomendado o cumprimento do previsto no Decreto-Lei 79/2014 no que se refere às condições de ingresso, no sentido de garantir uniformidade em relação aos restantes ciclos de estudo de ensino de História.

Todavia, uma leitura mais atenta chama a nossa atenção para a carga evidente da grande maioria da componente letiva do curso sobre um único docente, que assegurava ainda a sua coordenação. Sugeriu-se a

Disponibilização de mais recursos humanos para as áreas da Didática da História, Prática de Ensino Supervisionado e Orientação de Relatórios Finais, no sentido de manter a qualidade da formação, sem prejudicar o percurso profissional e académico do único docente neste momento afeto a estas áreas (ACEF/1314/18772/Relatório/Preliminar/CAE).

A CAE recomendou acreditação do curso por cinco anos e a Universidade não se pronunciou. O CA decidiu, na reunião de 10 de março de 2015, acreditar por um período de seis anos o curso ensino de História, com um número de 15 vagas, e tendo como condição imediata

Alterar a designação do ciclo de estudos para "Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário".

Rever as condições de ingresso de forma a garantir que os estudantes possuem o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica (ACEF/1314/18772/Decisão/CA).

Seis anos volvidos, concretiza-se o processo da segunda acreditação do ciclo de estudos. São enumerados os muitos aspetos positivos revelados no trabalho ao longo dos anos anteriores, salientando o perfil académico e profissional adequado da docente responsável pela coordenação do curso. Contudo, os problemas de outrora mantêm-se: a elevada carga horária que recai sobre esta docente resulta na “dispersão da sua atividade docente por distintas unidades curriculares (além da coordenação do Curso e da orientação da maior parte dos Relatórios de estágio), com prejuízo de uma atividade de investigação consistente nessas áreas” (ACEF/1920/0318772/Relatório/Final/CAE).

Acrescentam-se, ainda, outras recomendações ao nível do reforço da investigação em Didática da História e Formação de Professores de História; do aumento do envolvimento de estudantes em atividades relacionadas com a investigação, nomeadamente de investigação em Ensino de História; de uma maior atenção: a) ao ensino da História em contextos multiculturais; b) às problemáticas da era digital e suas implicações no ensino e aprendizagem da História; c) a questões relacionadas com a educação e formação de alunos com necessidades educativas específicas.

As observações feitas pela CAE relativamente à proposta de alteração curricular apresentada pela Universidade Nova de Lisboa permitem depreender alguma resistência na sua aprovação por parte da CAE.

Neste sentido, a coordenação do curso exerce o direito de pronúncia, esclarecendo várias dúvidas levantadas pela CAE, nomeadamente no que se refere à nova proposta curricular, ao desenvolvimento da investigação em ensino de História e à necessária contratação de recursos humanos para a área da didática (ACEF/1920/0318772/Pronúncia).

A CAE recomendou e o CA confirmou, em 16 de setembro de 2021. O ciclo de estudos foi acreditado condicionalmente, por um período de 3 anos, mantendo um número de 15 vagas.

## **Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores**

Sabemos que a criação de um novo ciclo de estudos em Ensino de História, pela Universidade dos Açores, era um projeto acalentado há alguns anos. Contudo, só em 2022 estavam reunidas as condições para submeter um pedido de criação de novo ciclo de estudos. Pela consulta dos documentos disponíveis na página web da A3ES, conseguimos aceder ao relatório final da CAE, ao texto da pronúncia da Universidade dos Açores e à decisão do CA do processo concluído em 2022.

O relatório final da CAE, à semelhança dos relatórios elaborados no âmbito de outras instituições de ensino, resulta da soma das considerações feitas no relatório preliminar pela CAE e os esclarecimentos feitos no direito de pronúncia exercido pelo estabelecimento de ensino superior. Assim, é necessária uma leitura atenta e comparativa dos dois documentos para se compreender as “inversões de marcha” que muitas vezes ocorrem ao longo do processo de avaliação. Neste sentido, este caso é paradigmático.

Ao longo do relatório são elencadas as diversas fragilidades identificadas pela equipa que avaliou a proposta de novo ciclo de estudos. Repetidas por diversas vezes, podemos reduzir a duas as principais dificuldades enfrentadas pela Universidade dos Açores: a “Falta de docentes com experiência e investigação na área das Didáticas Específicas e Iniciação à prática profissional no domínio científico deste mestrado de formação de professores” e “Ausência de experiência formativa no 3.º ciclo e ensino secundário por parte do corpo docente indicado, aliás o corpo docente envolvido na formação de professores aponta a sua experiência docente para professores de 1.º e 2.º ciclos do EB” (NCE/21/2100188/Relatório/Final/CAE”).

De acordo com o documento de avaliação elaborado pelos relatores, estas lacunas revelam-se estruturais, na medida em que encontram eco nos conteúdos, objetivos, metodologia e bibliografia das unidades curriculares da área das didáticas específicas.

Apesar da ausência de histórico na formação inicial de professores de História na Universidade dos Açores, após o exercício da pronúncia, ficou claro o vivo interesse da instituição na oferta deste ciclo de estudos. De facto, foram introduzidas mudanças nos conteúdos e bibliografia de algumas unidades curriculares, assim como se esclareceram dúvidas relativas à UC Relatório de Estágio.

Mas a nossa atenção, e possivelmente da comissão de avaliação externa, ficou presa à apresentação das consequências que uma possível não acreditação do curso acarretava.

A oferta do curso proposto pela Universidade dos Açores é fundamental para a Região Autónoma dos Açores, dado que no arquipélago não existe outra instituição de ensino superior que o possa

ministrar e à data já não há professores no Sistema Educativo Regional em número suficiente com habilitação legal na referida área disciplinar (note-se que já há pessoas contratadas com o 12.º ano apenas). Tal facto coloca grandes constrangimentos e a curto prazo inviabilizará o ensino nos Açores. (...)

Pelo atrás exposto, a Universidade dos Açores apela à compreensão da CAE relativamente a esta matéria, e solicita que, não havendo outras razões de maior a não ser a falta de docente na área da didática da História, o curso possa ser aprovado, ainda que condicionalmente. Tal permitirá avançar para a contratação em causa e não impedirá a Região de continuar o seu esforço para retirar os Açores do baixo nível de escolaridade em que se encontra.

Permitam-nos os membros da CAE sublinhar que, sem qualquer exagero, trata-se de uma questão de interesse nacional, de inequívoco interesse em termos de coesão social e territorial (negrito no original) (NCE/21/2100188/Pronúncia).

Mostrando-se sensível à exposição feita pela Universidade dos Açores, a CAE recomendou a acreditação condicional, por três anos, com a abertura de 16 vagas.

Reunido a 22 de abril de 2022, o CA decidiu seguir as recomendações da CAE, definindo as condições da acreditação: a cumprir no imediato – “Antes da entrada em funcionamento do ciclo de estudo, a Instituição deve suprir a falta de docentes especializados na área da Didática da História e da Prática de Ensino Supervisionada. Condição a cumprir no prazo de três anos – Reforçar a produção científica na área identitária do ciclo de estudos, cobrindo os diversos níveis de escolaridade para que habilita” (NCE/21/2100188/Decisão/CA).

## **E o que pensar de tudo isto?**

Nestes dois últimos anos, tem sido difícil lidar com um cenário que, mais ou menos (im)previsível, acabou por chegar: a falta de professores.

À data da redação deste texto, o Presidente da República Portuguesa já tinha promulgado “o diploma do Governo sobre recrutamento de pessoal docente, apesar de não terem sido acolhidas as suas propostas nesta matéria, para não “adiar as expectativas de cerca de oito mil professores”” (SIC Notícias, consultado em 08.05.2023). Este diploma, relativo à vinculação dos professores, abriu concurso para apenas dois mil professores, para o ano próximo letivo.

Parecem estar todos insatisfeitos. Governo, sindicatos, professores, alunos, encarregados de educação... E há motivos para isso.

De facto, ao longo das últimas páginas procurámos compreender o que é que se aprende e como é que se aprende a ser professor de História. Fez-se um levantamento da oferta formativa no âmbito das didáticas específicas e tentámos identificar os principais temas e preocupações revelados nos títulos e conteúdos das unidades curriculares. Num segundo momento, quisemos observar o processo que decorre entre o pedido de criação de um novo ciclo de estudos e o momento presente, recorrendo à leitura dos documentos que resultam da avaliação externa, da responsabilidade da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Ainda que possamos ter pecado pela superficialidade no tratamento de um assunto tão complexo – se concordarmos que este trabalho permitiria um estudo mais acurado e profundo, é possível destacar algumas ideias:

- a. As didáticas contribuem para uma reflexão do que queremos e devemos fazer em diferentes escolas. Como adequamos e conduzimos as práticas escolares, como preparamos para as atuais e futuras necessidades, como podemos contribuir para a construção do conhecimento e como podemos articular a investigação e a prática. A didática deve corresponder à redefinição, à pluralidade de olhares, à integração, à produção, à comunicação e à partilha.
- b. Para garantir uma formação inicial de professores de qualidade é necessário que as instituições universitárias invistam na contratação de pessoal docente especializado. Caso contrário, a sobrecarga de trabalho que incide sobre alguns docentes do ensino superior contribui para a redução da sua produção científica nas áreas vertentes. Será escusado recordar as consequências decorrentes desta situação.
- c. Apesar da objetividade do guião de avaliação, comum a todos os ciclos de estudos, é sempre possível observar a subjetividade que decorre da constituição de equipas diferentes. Para fragilidades e recomendações semelhantes foram propostos resultados diferentes. Por exemplo, a recomendação da CAE relativamente à segunda acreditação do ciclo de estudos em vigor na Universidade do Porto foi muito mais severa do que a observada em outros estabelecimentos de ensino superior que apresentavam as mesmas fragilidades, mas avaliados por equipa diferente.
- d. Também se aguarda o término do funcionamento trienal do ciclo de estudos ministrado na Universidade dos Açores para que se possa fazer um balanço da formação desenvolvida naquela instituição. A passagem do relatório preliminar a relatório final assinalou uma inversão de marcha naquele que parecia o desfecho inevitável. A pronúncia da Universidade dos Açores apelou à sensibilidade da CAE relativamente à sofrível situação da Região Autónoma, no que diz respeito à colocação de professores, assumindo compromissos que, no nosso ponto de vista, podem não assegurar a qualidade necessária à formação inicial.

O tempo, como sempre, permitirá o devido distanciamento para que se possa fazer um balanço mais rigoroso e, eventualmente, mais fundamentado em outro tipo de fontes acerca dos pontos fortes e limitações da formação inicial de professores de História. Os professores que saem todos os anos das universidades portuguesas não conseguem responder, no curto prazo, às necessidades do sistema escolar. Diz-se por aí que o número de vagas é reduzido e que se formam poucos professores. E alguns asseveram que quem chega à escola para ensinar pouco sabe.

A propósito destes “dizeres” não há muito a acrescentar. Apenas questões: o eventual aumento do número de vagas seria proporcional ao decrescente interesse dos jovens em querer seguir esta profissão? E, será que quem critica sabe que os ciclos de estudos em ensino são avaliados por comissões de peritos externos e independentes que asseguram a sua qualidade?

## Referências

- Bardin, Laurence (1988). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (2003). Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. Em M. A. T. Oliveira & S. M. F. Ranzi (Org.), *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate* (pp. 9-38). Universidade de São Francisco.
- Cardoso, Oldimar (2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, 5(28), 153-170.
- Chervel, André (1998). *La Culture scolaire – une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexão sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.
- Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92, 14 de maio de 2014. [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].
- Formosinho, João; Niza, Sérgio (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto Editora.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús (Editor) (2023). *Re-imagining the teaching of European history: promoting civic education and historical consciousness*. Routledge.
- Lopes, J. Bernardino (2013). Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: as Ciências e as Tecnologias – Mediação do Professor na Aula. Em F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 359-394). Climepsi Editores.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Macnamara, Jim (2005). Media content analysis: Its uses; benefits and best practice methodology. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 6(1), 1-34.
- Mialaret, Gaston (1981). *A formação dos professores*. Livraria Almedina.
- Nóvoa, António (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, António; Alvim, Yara (2022). *Escolas e Professores, proteger, transformar, valorizar*. SEC/Instituto Anísio Teixeira.
- Siman, Lara Mara Castro; Coelho, Araci Rodrigues (2015). O papel da mediação na construção de conceitos históricos. *Educação & Realidade*, 40(2), 591-612.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

---

### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

### Conflictos de intereses · Conflict of Interest

Informa-se que as autoras são coordenadoras do Mestrado em Ensino de História na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

# Acreditação de Ciclos de Estudos pela A3ES

## FLUP

N.º do Processo: NCE/14/1400966, Data da Publicação: 18-06-2015, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario>

N.º do Processo: ACEF/1920/1400966, Data da Publicação: 22-10-2021, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-8>

## IE/UMinho

N.º do Processo: ACEF/1314/0302537, Data da Publicação: 04-03-2015, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-2>

N.º do Processo: ACEF/1920/0302537, Data da Publicação: 01-09-2020, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-4>

## FLUC

N.º do Processo: NCE/14/1401281, Data da Publicação: 26-07-2015, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-1>

N.º do Processo: ACEF/1920/1401281, Data da Publicação: 02-07-2021, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-6>

## IE/FLUL

N.º do Processo: ACEF/1314/0318157, Data da Publicação: 23-07-2015, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-0>

N.º do Processo: ACEF/1920/0318157, Data da Publicação: 16-06-2021, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-5>

## FCSH/UNL

N.º do Processo: ACEF/1314/0318772, Data da Publicação: 10-04-2015, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-3>

N.º do Processo: ACEF/1920/0318772, Data da Publicação: 08-10-2021, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-7>

**FCSH/UA**

N.º do Processo: NCE/21/2100188, Data da Publicação: 01-09-2022, Acessível em: <https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/mestrado-em-ensino-da-historia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario>

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03>

## Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional

Initial training of Geography teachers in Brazil: guidelines and  
demands for professional qualification

Helena Copetti Callai  0000-0001-8043-659X

Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia, Goiânia, Brasil.

[copetti.callai@gmail.com](mailto:copetti.callai@gmail.com)

Lana De Souza Cavalcanti  0000-0001-9463-2663

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, Brasil.

[ls.cavalcanti@uol.com.br](mailto:ls.cavalcanti@uol.com.br)

### Fechas · Dates

Recibido: 11 de mayo de 2023

Aceptado: 5 de agosto de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Sem financiamento.

### Cómo citar · How to cite

Callai, H., & Cavalcanti, L. (2023). Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. *REIDICS*, 13, 33-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03>

## Resumo

Este texto apresenta uma discussão sobre a formação de professores e professoras de geografia no Brasil, com foco nas políticas educacionais e normas que estão atualmente em vigor. Através de uma análise de documentos relevantes, fornecemos nossas perspectivas sobre algumas determinações delineadas na legislação. Diante da significativa desigualdade social no Brasil, agravada pela crise global da COVID-19, é crucial implementar projetos educacionais de alta qualidade que garantam o acesso à educação para todas as crianças e jovens, permitindo que vivam como cidadãos plenos. Nós afirmamos que a geografia escolar desempenha um papel vital nesse processo de formação, pois permite que os estudantes desenvolvam um modo crítico de pensar – o pensamento geográfico – que é essencial para navegar pelas complexidades da sociedade contemporânea, compreender o mundo e seu lugar nele. Argumentamos que os professores de geografia devem receber uma formação abrangente que abarque não apenas a geografia, mas também dimensões políticas e pedagógicas, e que enfatize a inseparabilidade dos aspectos teóricos e práticos.

---

Palavras-chave: formação de professores; professores de Geografia; políticas educacionais; Geografia escolar; pensamento geográfico.

---

## Abstract

This text presents a discussion about the formation of geography teachers in Brazil, with a focus on the educational policies and norms that are currently in place. Through an analysis of relevant documents, we provide our perspectives on certain determinations outlined in the legislation. In light of the significant social inequality in Brazil, which has been further exacerbated by the global crisis of COVID-19, it is crucial to implement high-quality educational projects that ensure access to schooling for all children and young people, thereby enabling them to live as full citizens. We assert that school geography plays a vital role in this training process, as it enables students to develop a critical mode of thinking – geographic thinking – which is essential for navigating the complexities of contemporary society, understanding the world, and their place in it. We argue that geography teachers must receive comprehensive training that encompasses not only geography, but also political and pedagogical dimensions, and that emphasizes the inseparability of theoretical and practical aspects.

---

Keywords: teacher training, geography teachers, educational policies, school geography, geographic thinking.

---

## Resumen

El texto presenta una discusión sobre la formación de profesorado de Geografía en Brasil. El objetivo fue traer aspectos de las políticas y normas educativas en la materia, que aún hoy siguen vigentes, y junto a ello, presentamos, a través del análisis de los documentos, nuestras posiciones sobre algunas de las determinaciones previstas en el referido legislación. Destacamos también la diversidad del territorio brasileño, con mucha desigualdad social, agravada por la crisis planetaria con el evento de la pandemia COVID-19, que exige la implementación de proyectos educativos de calidad, que garanticen la escolarización de niños, niñas y jóvenes para que puedan vivir una ciudadanía plena. Afirmamos la importancia de la geografía escolar para esta formación, pues creemos que su conocimiento ayuda al alumnado a desarrollar un tipo de pensamiento – el pensamiento geográfico – fundamental para la vida en sociedad, para comprender el mundo y para comprender su vida en él. Finalmente, argumentamos que el profesorado de Geografía, para actuar con el objetivo de enseñar para la vida ciudadana, necesita una formación que le proporcione las bases esenciales del conocimiento en diferentes

dimensiones, no sólo disciplinar, por lo tanto geográfico, sino también político-pedagógica, y con el principio de inseparabilidad de los aspectos teóricos y prácticos.

---

Palabras clave: formación del profesorado; profesorado de Geografía; políticas educativas; Geografía escolar; pensamiento geográfico.

---

## Introdução

O texto tem como objetivo geral abordar a formação inicial de professores no Brasil, dedicando especial atenção à formação de professores de Geografia. Do ponto de vista teórico consideramos os estudos de pesquisadores acerca da temática que envolve a educação geográfica, tendo a ciência Geografia como referência. Consideramos, neste contexto, que não se pode desconsiderar que vivemos uma situação de crise da humanidade que se desdobra nas adversas condições sociais, econômicas, culturais e ambientais em diferentes partes do mundo. Este pano de fundo acolhe as nossas discussões pois entendemos que essa crise tem impacto direto e indireto nas práticas educativas e na formação de professores. Assim, diante da realidade atual, temos como objetivo levar em conta como estão tais práticas em casos particulares, como no Brasil, que não podem ser analisadas sem fazer a devida contextualização no mundo. Com outro objetivo, afirma-se que os temas que se manifestam na conjuntura global são em boa parte temáticas do currículo escolar da Geografia, e reporta-se aos conteúdos curriculares que professores dessa matéria precisam abordar. E, são também temas curriculares nos cursos de formação docente, o que exige ter em atenção a discussão acerca do ensino superior.

Como postura metodológica abordamos o tema da formação docente no contexto brasileiro, com vistas a sistematizar informações e reflexões que dizem respeito ao que se requer hoje em uma perspectiva de educação em prol do desenvolvimento da sociedade e ao que se tem como política instituída para a temática. Para isso consideramos que a crise no referido contexto é da educação e da ciência e tem impulsionado respostas pelas políticas públicas alinhadas ao neoliberalismo (referimos aqui as mais recentes, referentes às diretrizes nacionais curriculares – BNCC, e as diretrizes da formação – BNCC, que são recentes e objeto de debate). Estes documentos são considerados na análise aqui apresentada, sendo importante afirmar que este texto é apenas um recorte da história da formação de professores de Geografia e do ensino na educação básica.

Como caminho para esta apresentação, a primeira parte do texto trata das políticas e normativas mais gerais que orientam a formação escolar no Brasil, destacando quais são as políticas públicas de educação atualmente em vigor no país. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização das diretrizes referentes à formação de professores para ensinar Geografia, nos diferentes níveis do ensino básico. Ressaltamos que é uma breve abordagem da questão, pois que, estamos em um momento em que as políticas públicas de educação estão sendo fortemente contestadas. Disso resulta que proposições nacionais estão passando por processos de implementação nas instituições de ensino ao mesmo tempo em que a contestação é forte e com indicativos de mudanças a curto ou médio prazo. Após essa contextualização, apresentamos aspectos fundamentais nas normativas, articulando com nossa concepção de

formação docente no cenário atual, considerando o que dizem os documentos, de um lado, e as demandas da sociedade, de outro. Nessa discussão, considerando nossa posição de pesquisadoras de ensino de geografia e de formação de professores, aliadas aos vários grupos dessa linha dos quais participamos, a análise tem a Geografia em seus aspectos da ciência e da investigação acerca do ensino como a referência para a argumentação apresentada.

## **A estrutura atual da educação escolar no Brasil: a formação básica e a formação superior profissional**

O ensino brasileiro, em seus diferentes níveis, é regulamentado por um conjunto de normas – leis, decretos, portarias, resoluções etc. – que tem seus fundamentos mais gerais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Essa lei, aprovada em 1996, é responsável por dividir os níveis da educação em Básica e Superior, e por instituir os princípios fundamentais da educação brasileira, a saber: a gratuidade, a universalidade e a não-exclusão, o financiamento público, entre outros (BRASIL, 1996).

Com base nessa Lei mais geral, a formação escolar é estruturada, portanto, em dois grandes grupos: o da Educação Básica e o do Ensino Superior. Para cada um desses grupos há leis, decretos, diretrizes, normas variadas para o funcionamento das escolas naquele nível (estabelecendo regras para diferentes itens, alusivas à projeto de curso, carga horária, currículo, avaliação). Para cada grupo, estabelece-se a qualificação de docentes e gestores responsáveis pelo referido funcionamento. Para explicar essa estrutura, apresentamos a Tabela 1.

A Tabela 1 apresenta a legislação geral que define a estrutura e funcionamento da educação no país, porém, o conjunto de leis e normativas que inclui temáticas mais específicas é bem mais amplo e dinâmico, o que mostra a dificuldade e ao mesmo tempo a necessidade de sua análise. Destaca-se que atualmente a BNCC é obrigatória, perpassa os diferentes níveis de ensino, e, ao ser aprovada, em 2018, cumpre uma exigência que já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação posterior. Nesse contexto, a elaboração e implementação dos currículos de todas as redes públicas e particulares da educação básica (em âmbito federal, estadual e municipal) devem ter a BNCC como referencial.

As proposições que se apresentam hoje a partir da BNCC têm como propósito declarado fazer um ensino de qualidade que atinja os alunos de todos os lugares do país. Para isso apresenta o propósito de nortear a formulação dos currículos em todas as redes escolares do Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da escolarização.

O documento apresenta, pois, a proposição de uma base que estabelece e que deve sustentar todo o sistema de educação brasileiro. Cada unidade da federação define suas orientações curriculares, seu currículo, planejamento e organização das escolas como desdobramento estadual da BNCC para uso em todas as escolas da rede pública<sup>1</sup>.

1. As unidades da federação têm desenvolvido, de modos variados, os seus documentos de currículos base para o âmbito territorial específico, considerando as escolas do sistema estadual e municipal. E, as escolas têm implementado essas propostas que conduzem à elaboração dos respectivos Planos Curriculares.

**Tabela 1**

Descrição dos Níveis de Ensino da Educação Brasileira.

Nível de Ensino	Faixa Etária (anos)	Período de integralização (anos)	Legislação em Vigor
Educação Infantil	0 a 5	6	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 12.796/2013 - Estabelece a formação exigida dos profissionais da educação - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino fundamental	6 a 10	5	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 11.274/2006 - Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino fundamental	11 a 14	4	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 11.274/2006 - Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino Médio	15 a 17	3	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 13.415/2017 - Institui a Reforma do Ensino Médio - Resolução CNE/CP nº 04/2018 - Estabelece Base Nacional Comum na etapa do Ensino Médio
Ensino Superior	18+	4	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 12.796/2013 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre Formação dos Profissionais da Educação - Resolução CNE/CP nº 02/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Fonte: Elaboração: Callai; Cavalcanti (2023).

Com referência ao documento da BNCC, é importante apresentar as indicações mínimas de sua estrutura, ainda que possamos fazer críticas a ela, mas tendo a clareza de que não é uma simples proposta, mas um documento normativo. Trata-se de um documento que aborda como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, e está composto pelos seguintes pontos:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento, como os da Geografia, e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades referentes a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio (informação que consta no site do MEC/BRASIL).

Em nível estadual, para a efetiva implantação da BNCC, foram elaborados documentos organizados com as características específicas da realidade regional e observando a política prescrita pelo sistema nacional de educação. Esses documentos estaduais já finalizados em sua maioria, estão em fase de implantação.

Aqui merece um destaque para mencionar que a Educação Básica é composta pelo sistema de ensino público com escolas em sua maioria subordinadas aos sistemas estaduais, ao qual é acrescido o sistema municipal e algumas escolas federais. Além desse sistema público, a educação brasileira tem as escolas particulares, que são em geral de redes de educação que se distribuem no território nacional, e em determinadas escolas com ligação a redes internacionais. Em princípio todas as escolas do sistema público têm o documento da BNCC como normativo, mas as demais escolas também se agregam aos regramentos oficiais gerais.

Uma constatação e crítica recorrente a respeito da BNCC relaciona-se com sua centralidade em Competências e Habilidades (referindo a direitos de aprendizagem), pois os Objetos de Conhecimentos (os conteúdos escolares) são organizados em articulação/subordinação com elas. No nosso entendimento, a educação escolarizada tem como premissa fundamental a formação humana e o acesso ao conhecimento considerado básico pela sociedade, de modo que cada criança e jovem ao entrar para a escola tenham o direito de acessar o que a humanidade produziu ao mesmo tempo em que reconheçam na ciência a produção do conhecimento. Essa observação é válida para as áreas básicas do conhecimento, e neste texto ressaltamos os conhecimentos geográficos como básicos para a formação humana, tendo em vista que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual das pessoas, para pensarem o mundo e sua espacialidade (Gomes, 2013, 2017; Cavalcanti, 2019, 2020, 2022; Callai, 2011, 2013, 2022).

No presente texto, nos interessa ressaltar aspectos do conjunto da legislação sobre educação no país, sobretudo no que diz respeito à formação de professores de Geografia<sup>2</sup>. Nesse sentido, um primeiro aspecto a salientar é que, pelas normas vigentes, há exigências diferenciadas dessa formação, conforme será discriminado a seguir.

Para o nível da educação infantil (crianças de 0 a 5 anos), parte da educação básica, exige-se um trabalho docente realizado por profissionais de nível superior, licenciados em Cursos de Pedagogia. Para o Ensino Fundamental, na etapa dos Anos Iniciais (destinado a crianças de 6 a 10 anos), a formação exigida é de nível superior, licenciados também em Pedagogia. Nessa etapa, ocorrem os ensinamentos introdutórios de diferentes disciplinas, além da alfabetização e letramento na língua portuguesa, o que fica a cargo de um profissional polivalente em termos de conhecimento. No Ensino Fundamental, Anos Finais (destinado a crianças de 11 a 14 anos), bem como no Ensino Médio, os profissionais responsáveis são formados em Cursos de Licenciaturas, de diferentes áreas do conhecimento. Ressaltamos que a Geografia nesse nível é ensinada como componente disciplinar específico, e trabalhada por um docente com formação específica em Cursos de Licenciatura, correspondente a essa disciplina. Para o ensino superior, a responsabilidade de formação de professores em cursos de Licenciatura, para atuar nos demais níveis fica a cargo dos docentes de ensino superior, graduados nos cursos de sua área específica (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química Educação Física etc.) e da Pedagogia, que são aqueles que se dedicam à parte de formação dos licenciandos nas chamadas disciplinas pedagógicas.

A legislação que define essa formação está sintetizada na Tabela 2:

Nas normativas, tanto as leis gerais como as mais específicas, que regem a formação docente para atuar nos diferentes níveis de ensino, são estabelecidas diretrizes específicas, que dizem respeito à estrutura de funcionamento dos cursos de formação profissional e aos conteúdos curriculares, entre outros itens. O regramento básico atual conforme pode ser percebido na Tabela 2 tem como referência central a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a educação básica, que resultou em uma complementaridade – a BNCC-Formação. Esta dispõe sobre o regramento dos cursos de licenciaturas (aqueles que formam os professores para atuarem nos diferentes níveis de ensino). Essa legislação é bastante recente, e embora já seja a referência legal, ainda não está implementada nos respectivos cursos, e tem causado muita controvérsia quanto à sua pertinência. A situação referida indicou nossa opção por não a incluir nas análises de mérito deste texto, reconhecendo, no entanto, que em muitos aspectos ela se constitui como sequência das orientações anteriores. Para facilitar o entendimento, apresentamos alguns dos principais tópicos dessas diretrizes básicas atuais conforme são estabelecidas para os diferentes níveis.

---

2. Consideramos adequado referir que, em nosso entendimento, ao propor como centralidade o direito de aprendizagem (ressaltando as competências e habilidades), com alinhamento a propostas neoliberais da educação, pode secundarizar os conteúdos. Ou seja, embora não discuta o direito de aprendizagem pelos alunos, no documento, a referência ao professor e à sua formação é colocada em segundo plano.

**Tabela 2***Formação Docente Requerida por Nível de Ensino.*

<b>Nível da Educação Básica</b>	<b>Formação Docente Requerida (em vigor)</b>	<b>Período de Integralização da Formação Docente (anos)</b>	<b>Legislação em Vigor</b>
Educação Infantil	Pedagogia	4	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino fundamental	Pedagogia	4	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino fundamental	Licenciatura em diferentes áreas (como a Geografia) ou Bacharelado com Formação Pedagógica	4 a 6	Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino Médio	Licenciatura em diferentes áreas referentes às disciplinas escolares (como a Geografia) ou Bacharelado com Formação Pedagógica	4 a 6	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino Superior	Licenciatura em diferentes áreas referentes às disciplinas escolares (como a Geografia) ou Bacharelado, mais cursos de Pós - graduação em nível de Mestrado e/ou Doutorado	4 a 10	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Lei nº 12.772/2012 - Resolução CNE/CP nº 2/2019

Fonte: Elaboração: Callai; Cavalcanti (2023).

Apresentamos a seguir as diretrizes a respeito da formação profissional na sequência da escolarização da Educação Básica, centrando no ensino da Geografia as bases para a formação do professor.

## Formação Docente para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A formação docente para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é realizada nos cursos de Pedagogia que prepara os professores para atuarem na docência nesse momento inicial da escolarização. É o momento que se caracteriza principalmente pelo processo de alfabetização na língua portuguesa e pela aprendizagem da matemática. Na prática trata-se de as crianças aprenderem a ler, a escrever e a fazer contas. Particularmente, a esse respeito temos o entendimento de que o processo de alfabetização não se restringe à área das linguagens, como no caso da língua portuguesa, pois os discentes são alfabetizados em todas as áreas do conhecimento. Podemos então fazer referência à alfabetização que vai para além de ler e escrever a palavra, que significa dar um sentido à palavra que se lê e se escreve. E, mais que isso, pode-se questionar sobre o que ler e escrever, crendo que nesse momento o estudante pode aprender a ler e a escrever o mundo da vida, fazendo uma leitura e uma escrita que lhe oportunize conhecer e compreender a sua própria existência. E, assim, os conceitos e os próprios conteúdos da Geografia podem e devem contribuir nesse processo, principalmente ampliando o repertório cultural dos estudantes, bem como fornecendo elementos para a formação crítica dos sujeitos.

Com esse entendimento, defendemos que os conhecimentos geográficos devem ser introduzidos desde os anos iniciais da escolarização, de preferência trabalhados de forma articulada com o ensino de linguagens, para que as crianças possam avançar em seu desenvolvimento quanto à espacialidade das coisas e do mundo, quanto ao seu pensamento geográfico. Esse posicionamento nos coloca na defesa da necessária formação geográfica dos pedagogos, que são os responsáveis pelo ensino nesse nível. Isso remete a que os pedagogos tenham uma educação geográfica em sua formação, que significa compreender que o espaço em que vivemos apresenta os resultados das relações estabelecidas na sociedade e desta com a natureza. E, mais ainda, que o espaço é construído de acordo com os interesses vigentes e o olhar crítico de cada um pode contribuir nesse processo de construção. Com o pensamento geográfico temos um método para estudar o mundo.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que trabalha com crianças de 6 a 10 anos), os professores, com efeito, têm sua formação nos cursos de Pedagogia, (conforme apresentado na Tabela 2). Conforme o Art. 13, §2º de sua legislação específica a formação desses docentes, deve assegurar:

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC - Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica. Desse modo, a formação do pedagogo requer assegurar esses conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 8).

Essa formação é um desafio, aflorando o questionamento e a reflexão acerca de como ela acontece, especificamente para trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas, como os da Geografia, para as crianças que cursam os Anos Iniciais, que corresponde ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em relação a todas as disciplinas escolares consideradas

básicas nesse nível há questionamento quanto ao acesso, nos cursos de Pedagogia, aos conteúdos necessários para a realização da prática docente. No caso da Geografia, juntamente com História, os questionamentos são mais fortes por constatar-se que seus conteúdos têm sido colocados em segundo plano diante da prioridade de ensinar a ler, a escrever e a “contar”, tarefas atribuídas a Língua Portuguesa e a Matemática, além dos cuidados com a área das ciências naturais.

Neste contexto de formação, é importante questionar: como pode um profissional da educação com uma formação tão ampla e sem aprofundamento nos temas básicos das disciplinas ensinar os conceitos básicos, conforme estabelecidos nas DCNs, de Geografia e de História (e de todas as demais disciplinas) nos Anos Iniciais?

Como foi referido, as proposições constantes na BNCC são apresentadas como normativas gerais a se cumprir pelos sistemas de ensino regionais, às escolas e ao professor. Nesse aspecto, surge um duplo questionamento. Como um docente que tem uma formação generalista para atuação nos Anos Iniciais pode resolver as questões específicas de cada disciplina que compõe o currículo nesse nível de ensino? Qual a condição efetiva de contribuição à formação humana de sujeitos que têm culturas diversas, vivências cotidianas diferenciadas ao longo do território brasileiro e intensa desigualdade social e econômica de acesso aos bens que de direito deveriam ter? Essas são questões que permanecem em aberto quando se tem como referência a legislação vigente e as práticas escolares. Acrescentamos, como informação, que o professor tem recorrido ao livro-texto oferecido pelo PNLD<sup>3</sup> e em certos sistemas de ensino (municipais e estaduais públicos e particulares de escolas de redes) pelos documentos orientadores, que estão além do Livro Didático. São materiais didático-pedagógicos que apresentam os conteúdos e a forma de abordá-los. Pode-se interpretar que a pretensão, ao fornecer esse material, é resolver um problema da dificuldade teórica e metodológica do professor, advinda da sua formação. Mas, consideramos que essa pretensão ou possibilidade é discutível.

## **Formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - em destaque o professor de Geografia**

Para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a formação docente requerida é a de nível superior ofertada em cursos específicos das disciplinas escolares, denominados de Licenciatura. O exemplo em destaque neste texto é referente aos cursos de Licenciatura em Geografia.

A maior parte dos cursos que, nas diferentes regiões do país, formam professores e professoras de Geografia para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na atualidade, tem sua estrutura definida pelas diretrizes de 2002, ainda que tenha tido posterior-

---

3. PNLD é o Programa Nacional do Livro Didático, um programa do governo federal, de âmbito nacional, que realiza a avaliação e a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de todo o país. Os livros são avaliados periodicamente, e aqueles aprovados podem ser escolhidos pelas escolas e/ou pelos sistemas de ensino e recebidos gratuitamente pelos estudantes.

mente outras diretrizes, como a de 2015 e 2019, que paulatinamente estão sendo observadas para implantação em novas estruturas dos cursos. Ou seja, no momento atual predominam nessa formação as normativas referentes às diretrizes de 2002, o que justifica dar destaque ao seu contexto, resultando em algumas indicações que foram muito relevantes para novas concepções e práticas desses cursos.

No contexto da formação docente a partir das Diretrizes de 2002, consideramos importante destacar dois aspectos que ao nosso entender são fundamentais para a formação e para o exercício docente, que dizem respeito às dimensões técnica (disciplinar-geográfica) e pedagógica da formação e à relação teoria e prática.

## **Dimensões técnica e pedagógica da formação**

Quanto às dimensões da formação disciplinar e pedagógica nos cursos de licenciatura, destacamos a tradicional estrutura em áreas específicas, que correspondem às disciplinas escolares (Português, Matemática, Geografia, etc.), que é definida e articulada institucionalmente com a formação do bacharelado, que forma os técnicos dessas diferentes áreas. Para exemplificar: os cursos de Licenciatura em Geografia (para formar profissionais para atuar como docentes de Geografia na Educação Básica) são predominantemente ofertados em institutos ou departamentos de Geografia que formam também os bacharéis nessa área (profissionais técnicos que são habilitados para atuarem nas áreas de planejamento urbano e regional, em planejamento territorial e licenciamento ambiental, etc). As atividades desses cursos (modalidade Bacharel e Licenciado), como o trabalho com as disciplinas, a definição de atividades de trabalho de campo, as orientações de projetos de pesquisa ficam a cargo basicamente de um mesmo corpo docente. Se por um lado essa formação ampliada do geógrafo, com possibilidades amplas de atuação profissional, traz potenciais vantagens formativas, por outro lado ela tem trazido alguns limites e desafios para a formação. Um deles, bastante debatido em todas as áreas (das licenciaturas) e especialmente na Geografia, é a perda de identidade dos cursos, fazendo com que eles sejam estruturados com um viés “bacharelesco”, provocando certo privilegiamento para as disciplinas específicas (de conteúdo), organizadas com foco na dimensão técnica dos conteúdos, e levando a especificidade da docência e de seus saberes para segundo plano, ou mesmo como aspecto complementar e acessório da formação.

Esses problemas referentes à falta de identidade dos cursos de Licenciatura, que historicamente tem mais identidade de “bacharel, com tintas de pedagogia” (Diniz, 2000), foram base para a elaboração das referidas Diretrizes, de 2002. Uma intenção presente nelas foi a tentativa de dar mais identidade à formação docente, sem excluir a formação nas disciplinas específicas.

Em relação a esse aspecto, nossa posição é a de que um professor, para atuar na Educação Básica, precisa conhecer a sua disciplina escolar e sua área correlata na ciência, como é o caso da Geografia, e também é necessário que ele saiba ensiná-la. Consideramos, assim, que é adequado que se estabeleça uma eficaz articulação e equilíbrio entre as duas perspectivas da formação: função técnica e função social (dimensão pedagógica) do conteúdo. São funções que não se colocam, hierarquicamente, como uma mais importante do que a outra. São dois aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática

no exercício das atividades, com o conhecimento do conteúdo e o domínio das técnicas, a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento e às finalidades elementares do trabalho.

A dimensão técnica refere-se ao instrumental, mas é também o domínio conceitual da disciplina que tem em seu aparato constitutivo um conjunto de saberes que são necessários. Relaciona-se com a epistemologia da disciplina escolar e da ciência que lhe dá referência, considerando a história da Geografia, as linguagens que se utiliza, os tipos de raciocínio que realiza. Assim, é fundamental conhecer o conteúdo da disciplina, ter acesso às informações, ter clareza dos fundamentos teóricos que sustentam este conhecimento e da perspectiva metodológica para construir esses conhecimentos, seja ao longo da sua história, seja no tempo presente pela pesquisa.

A dimensão social é aquela que diz respeito ao sentido pedagógico na formação do professor, respondendo a questões como: para que serve o conteúdo ensinado? Para quem é ensinado? Como pode ser elaborado, trabalhado? E ensinado? Para que serve aprender estes conteúdos?

Nessa perspectiva, entende-se que cada disciplina a ser trabalhada no curso de formação docente em Geografia deveria trazer em si a dimensão técnica e a dimensão pedagógica, o que seria o ideal no currículo do curso de formação docente. Resumindo, a dimensão técnica é a que habilita o sujeito a desempenhar a sua atividade profissional e a dimensão pedagógica é a que dá sentido ao trabalho. E, essa ideia de ter a dimensão pedagógica no interior de cada disciplina do curso não seria prerrogativa apenas da formação do professor, mas também do bacharel que vai exercer seu trabalho a serviço da sociedade. Ao lado da formação técnica e das bases epistemológicas da Geografia a dimensão social é importante. O professor ao conhecer a sua disciplina assim como a história da ciência que lhe dá o nome, no caso a Geografia, tem os elementos para desenvolver a sua tarefa. Exige-se, pois, do professor, intimidade com a sua disciplina, e esta requer que ele tenha, perceba, compreenda e saiba operar sua dimensão técnica bem como sua dimensão pedagógica.

Em teoria, na estrutura atual dos cursos de formação profissional, não há privilégio da dimensão técnica, da disciplina específica, como a Geografia, pois as disciplinas de cunho didático-pedagógicas têm espaço efetivo no currículo. Na legislação vigente esse espaço também está previsto na estrutura curricular, expresso sobretudo na carga horária dos cursos, que tem uma exigência de 2.800 horas ao longo de 4 anos, sendo que, desse total, 580 horas devem atender à dimensão pedagógica da formação. Para a dimensão pedagógica são previstas disciplinas como: Didática da Geografia, Metodologia de Ensino, Políticas Educacionais, Estágio Curricular, entre outras. Pela DCN CNE/CP nº 2 de 2002, no Art. 1º, a distribuição de carga horária é: 400h de PCC (Prática como componente curricular); 400h de estágios curriculares; 1.800h de "conteúdos curriculares de natureza científico-cultural"; 200h de "atividades acadêmicas-científico-culturais".

O desafio, então, é o de efetivar essa articulação entre o técnico e o pedagógico. Em boa parte dos casos, não há integração entre as disciplinas ditas de conteúdo (a dimensão técnica) e as pedagógicas, permanecendo a concepção de que a aprendizagem da Geografia em si mesma

garante a formação para ensinar. As disciplinas pedagógicas, nessa lógica, são somente um acessório, que pode ficar em segundo plano.

Para além dessa ideia da integração das dimensões que teoricamente sustentamos, há de se analisar como atualmente é apresentada nos cursos de formação docente a questão da teoria e prática, objeto de discussão a seguir.

## **Integração teoria e prática**

Esse aspecto da formação diz respeito a como é considerado o papel da teoria e da prática, na formação do professor. Questões são colocadas para orientar o debate: na formação é adequado partir da teoria para a prática? Ou é melhor partir da prática para a teoria? Ou experimentar modos de trabalhar as duas dimensões em articulação? Em respostas a essas questões, há entendimentos predominantes da formação docente como práxis, ou seja, para se formar um profissional da educação com a qualidade requerida para atuar em diferentes lugares do Brasil, considerando-se a complexidade da realidade atual, é necessária uma sólida e consistente formação teórica que oriente uma prática autônoma e autoral. Essa compreensão, aliada à realidade que aponta distanciamentos entre a formação de nível superior e a realidade da escola, levou a que a legislação em análise indicasse uma estrutura que superasse essa dicotomia entre teoria e prática na trajetória dos futuros professores e professoras.

Concordando com essas reflexões, sobre a formação, presentes nas resoluções vigentes, reafirmamos nosso entendimento de que a Geografia escolar se estrutura na relação entre teoria geográfica e prática com essa disciplina na escola. Ou seja: para se realizar a Geografia no cotidiano da escola, é necessário articular teoria e prática. Assim, defendemos a práxis como princípio de superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática, entendendo que não há ações de ensinar e resultados de aprendizagem sem atividade intelectual (reflexões teóricas sobre a prática). Com essa tensão dialética entre teoria e prática, o objetivo é construir uma práxis transformadora, que resulte em transformação dos sujeitos envolvidos, discentes e docentes. Esse é um caminho possível, de acordo com nossa convicção, de produção de sentidos do ensinar Geografia para estudantes da escola básica.

Portanto, foi um avanço, no nosso entender, indicar a integração teoria e prática na legislação, visando o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos específicos da área e sua adequação à situação pedagógica. Essa orientação tornou-se o eixo articulador do currículo, a partir de três tópicos: 1) início das práticas na segunda metade do curso; 2) a reformulação dos estágios curriculares; 3) instituição de um componente transversal denominado Prática como Componente Curricular – PCC. Destacamos tais tópicos a seguir:

1. Início das práticas na segunda metade do curso. Essa indicação para a estrutura dos projetos de curso foi uma inovação em relação à estrutura predominante, conhecida como “3+1”. Essa estrutura estabelecia para os 3 primeiros anos de curso a oferta de disciplinas de conteúdo específico e destinava o último ano para os estágios curriculares e as demais disciplinas pedagógicas. Nessa concepção, os futuros professores aprendiam tudo o que deveriam aprender de Geografia nos cursos superiores nos primeiros anos para só

posteriormente experimentar formas de práticas com esse conteúdo. Indicando a necessidade de se superar a estrutura então consolidada, as Diretrizes de 2002 prescrevem a necessidade de oferecer ao futuro professor, a partir da metade do curso, disciplinas pedagógicas e o início do estágio curricular. Nossa posição em relação a essa proposição de estrutura é a de que, embora não garanta a superação da dicotomia teoria/prática, ela possibilita uma melhor formação, uma vez que o futuro professor pode cursar disciplinas de conteúdo geográfico e de conteúdo pedagógico, por exemplo, no mesmo momento da formação. A aposta é a de que essa concomitância de disciplinas, que tem focos em diferentes dimensões da formação, permite a realização da práxis, a reflexão sobre os sentidos de ensinar esses diferentes conteúdos.

2. A reformulação dos estágios curriculares. As alterações propostas e implementadas nesses documentos impactaram significativamente os cursos e, entre elas, destaca-se a determinação de se destinar o mínimo de 400 horas de Estágio Curricular a partir do início da segunda metade dos cursos oferecidos. Essas mudanças têm relação direta com a concepção de formação que propicia a integração teoria e prática, e reestrutura os estágios. Consideramos que o Estágio Curricular Supervisionado é um importante momento da formação docente. Ao longo de sua realização podem ser explorados aspectos da tensão entre teoria e prática e da relação entre os cursos de formação e a escola de ensino básico. Da mesma forma, podem ser exploradas em suas experiências as possibilidades de se praticar a formação continuada, uma vez que os professores da escola, que recebem o estagiário para suas atividades, também se envolvem nas experiências e podem com isso aprender, ou seja, essas experiências formativas do estagiário podem constituir-se também em formativas para o professor regente da escola.
3. Prática como Componente Curricular – PCC. Essa modalidade na formação é indicada na Resolução vigente, constituindo-se como uma busca de promover experiências particulares de exercício da docência no âmbito de todas as disciplinas cursadas pelo futuro professor. Ou seja, em cada disciplina deve ser destinada carga horária específica, para que os conteúdos ministrados possam ser pensados do ponto de vista da prática docente. Particularmente a respeito dessa inovação na estrutura da formação, que trata da inclusão de componente formativo transversal, mas não disciplinar, as pesquisas dão conta de que há dificuldades de entendimento de seu significado e de seu objetivo e, conseqüentemente, há muitos limites para sua materialização nas práticas correntes. Em cada disciplina cursada o estudante tem oportunidade (com a destinação de carga horária) de fazer reflexão, estudo, investigação, sobre as práticas possíveis, desejáveis e necessárias com os conteúdos ministrados. Por exemplo, na disciplina Climatologia, o conteúdo básico pode ter como escopo a discussão, a apresentação e explicação dos conceitos, das teorias e das classificações referentes ao clima, no mundo e no Brasil. Cabe ao docente articular essas discussões e explicações com possíveis estudos e reflexões sobre como o clima, enquanto conteúdo escolar, está estruturado nas escolas, quais são as finalidades quanto à formação de estudantes, como estão as indicações de como ensinar esse conteúdo, quais as dificuldades, quais os materiais existentes. Visto dessa forma, o entendimento é o de que o estudante tem a oportunidade de internalizar seus

conhecimentos sobre essa temática, resultando assim em orientações teórico-práticas mais seguras para seu futuro trabalho profissional.

Esses aspectos da formação destacam a multidimensionalidade dos conhecimentos docentes, além de outros que são defendidos por estudiosos do ensino de diferentes áreas, e estão presentes nas resoluções mais recentes como prescrição para a realização dos cursos. No entanto, pesquisas sobre sua implantação efetiva (conferir, Morais et al., 2020) evidenciam dificuldades, incompreensões e resistências sobre a efetivação desses aspectos na prática. Essa situação acentua os desafios a esse respeito, como os que puderam aqui ser identificados, cujo enfrentamento impõe a persistência em defender princípios básicos da formação que se pretende.

## **Formação de professores e a qualidade da Educação Básica: desafios para efetivar princípios incontornáveis em propostas progressistas**

A formação profissional docente, a partir do que foi abordado, deve contemplar de forma articulada conhecimentos teóricos disciplinares, como os que constituem a Geografia escolar, os conhecimentos pedagógicos-didáticos e a reflexão sobre a prática. Essa articulação é necessária com base em uma compreensão de que há uma indissociabilidade entre esses aspectos da realidade. O professor não é um técnico, ou um sujeito que sabe Geografia e que aplica teorias irrefletidamente. Ele é um intelectual, um ser político que mobiliza saberes e age na prática para transformá-la quando a problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) que julga valer a pena experimentar. A formação voltada para a mudança intelectual do professor com a consequente mudança de suas práticas requer articulação entre teorias e reflexão sobre a prática, entre a formação técnica e a dimensão social de sua profissão. Essa formação permite um constante estado de indagação sobre as práticas, resultando em diagnósticos bem fundamentados teoricamente, que identificam problemas, seguido de buscas de alternativas para superá-los.

Os destaques apresentados, para aspectos da formação indicados na legislação vigente no país, permitem apresentar como desafios mais específicos no sentido da qualificação profissional do professor, os seguintes:

- Compreender e implementar a Prática como Componente Curricular por docentes das disciplinas de conteúdo geográfico;
- Trabalhar a teoria da Geografia no estágio, como forma de práxis, que permitam o desenvolvimento da capacidade de desenvolver o pensamento geográfico de estudantes da escola básica;
- Efetivar na prática a relação entre teoria e prática nas disciplinas de conteúdo e entre as disciplinas, permitindo que as dimensões técnica e social sejam internalizadas em conjunto e articulação;
- Realizar estágios orientados teoricamente, como espaço de pesquisa efetiva e menos burocratizado;

- Articular Instituições de Ensino Superior com a Escola Básica, por meio do estímulo à criação de grupos para formação continuada realizando experiências formativas na graduação, através de investigações colaborativas.

Para além dos desafios quanto à potencialização do que já está em vigor, apontamos também para a necessidade de transformar essa realidade existente, seja pela resistência a possíveis retrocessos ou permanências em limitações, seja pela busca em perseguir as concepções que defendemos quanto ao que se demanda para uma formação docente com a qualidade necessária ao papel social que esse profissional deve assumir, seja ainda pela busca de compreensão dos fundamentos que explicam o contexto atual em que vivemos, no mundo e particularmente no Brasil.

Reportando ao enunciado de Milton Santos (2018) em sua obra *Por uma outra globalização*, o tomamos como um dos fundamentos para a discussão acerca das políticas públicas de educação. Diz ele que:

Fala-se [...] com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é o seu fortalecimento para atender aos reclamos das finanças e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil (p. 19).

Essa referência aborda o papel do Estado Nacional no mundo globalizado em que todos os aspectos da vida humana são referidos. Seguindo as reflexões desse autor, podemos constatar que as políticas públicas de educação, tais como as que foram aqui apresentadas e analisadas, estão inseridas num contexto de mundo tal como nos fazem crer que seja a realidade, ou seja, num mundo global e globalizado, com integração total de seus rumos e políticas. No entanto, essa realidade que parece nos ligar a todas as pessoas em todos os lugares do mundo e do território brasileiro é uma fábula, como diz o autor, uma história que nos faz crer que este mundo “igual e global” é o ideal.

Acreditamos que a proposição de uma política nacional de educação pauta-se por estes enunciados de integração e articulação global e territorial, com referência ao que se prescreve nos organismos internacionais. No caso do Brasil, guardadas as características do contexto e conjuntura atual da política, é importante observar que se trata de um país que tem uma grande extensão territorial, com culturas diversas e uma população em situação de desigualdade econômica e social muito acentuada. A educação não tem conseguido resolver questões daí decorrentes e as proposições da BNCC embora recentes não têm se mostrado eficazes para dar conta dessa realidade.

Ao questionar uma proposição de política pública nacional para a educação nos moldes em que se apresentam atualmente a BNCC e a BNC-Formação, torna-se forçoso discutir sobre as possibilidades de uma proposição geral em nível de território nacional se materializar em todos os lugares. Teoricamente existem caminhos e nisso, o papel do lugar é determinante, e nos desafia a pensar uma educação situada num tempo e num espaço onde o cotidiano possa ter expressão de modo a atender às demandas da população. Para compreensão dessa dimensão, reforçamos a ideia dos lugares singulares onde as pessoas vivem como possibilidades e alternativas para atender às demandas que são urgentes no processo de educação. Santos (2018) refere-se ao lugar como a expressão da vida humana, ao dizer que:

Ele não é apenas o quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (p.114).

Com essas considerações que extrapolam as indicações positivas e/ou negativas nos termos restritos das leis sobre educação em vigor, pretendemos deixar nosso posicionamento quanto ao que compreendemos como necessário para o avanço nos processos educativos do país. Acreditamos que uma pauta urgente e relevante para o desenvolvimento social do país é a de qualificar professores e professoras para serem intelectuais autônomos, com conhecimento teórico consistente tanto em sua área específica quanto na área didático-pedagógica. Essa formação deve ser reconhecida tanto socialmente, e mais diretamente por aqueles que lidam com a escola (como os pais ou responsáveis por estudantes), quanto institucionalmente (referência aos governantes, aos técnicos assessores e representantes responsáveis pela elaboração e acompanhamento da legislação). Trata-se do reconhecimento do professor como intelectual capaz de pensar autonomamente e de teorizar sua prática, materializando projetos autorais visando ao alcance dos objetivos definidos coletivamente para os contextos educativos específicos. Esse reconhecimento deve ser aliado à consideração da escola como lugar de realizar práticas formativas com qualidade, requerendo para isso condições materiais e imateriais diversas. Por outro lado, defendemos o direito dos alunos da escola básica a ter uma formação de qualidade, que permita a eles formarem conhecimento básicos sobre o mundo e sobre si mesmo, para que possam exercer sua cidadania com consciência de seus atos e dos limites da situação vivenciada. Faz parte desse direito o da aprendizagem da Geografia. Os conhecimentos geográficos permitem desenvolver um tipo de pensamento teórico-conceitual, que possibilita a análise da realidade do ponto de vista de sua espacialidade e, com isso, a atuação com base nesse pensamento.

Considerando esse conjunto de princípios incontornáveis, e outros que poderiam ser elencados como o da democracia, igualdade e inclusão sociais, defendemos a necessidade de garantia de base comum curricular para a formação de todas as pessoas, visando à justiça social. E, que seja uma orientação geral dos conteúdos e práticas educativas necessárias à formação cidadã, com a flexibilidade necessária ao exercício autônomo das escolas e de docentes, e aos contextos e processos diversos de aprendizagem dos discentes.

## Conclusões

Como proposição de intenção nesse texto sustentadas em nossas pesquisas e em nossa atuação na formação docente para os cursos de Geografia identificamos os desafios apresentados. É importante assinalar que, para enfrentá-los, é fundamental ouvir os professores e as professoras, em espaços como os de formação continuada e pesquisas colaborativas. Essa atitude requer que sejam oportunizados aos docentes condições de pensar e formular ideias sobre suas próprias práticas, com sustentações teóricas e condições de planejamento na medida em que conhecem a escola e os contextos dos lugares em que atuam.

Portanto, com base no objetivo que temos com este texto, reafirmamos nossos entendimentos, tendo a ciência (aqui referindo a Geografia e a Educação), o acesso aos documentos das

políticas públicas de educação nacionais, os documentos regionais e principalmente o que pensam e fazem os professores.

É importante registrar que vivemos um momento de transição entre o que esteve presente nas duas últimas décadas e o que está proposto na BNC-Formação. E, a realidade atual apresenta embates entre a instalação e operacionalização das novas regras de formação docente e inclusive do caráter da Educação Básica em especial no tocante ao Ensino Médio e as críticas que estão sendo produzidas pelos sujeitos e setores envolvidos.

É assim imperativo produzir reflexões acerca da ideia de um currículo único para todo o território brasileiro e das dificuldades/(im)possibilidades de contemplar as realidades das escolas e de discentes e docentes envolvidos. Portanto, não é demais repetir que a extensão territorial do Brasil e as variadas e diversas culturas regionais são motivos significativos para questionar tal proposição. Acresça-se a brutal desigualdade social e econômica que torna excluídos uma grande parcela da população brasileira e que se reflete na educação escolarizada. Os contextos e os cotidianos dos lugares em que os professores atuam são o contraponto dessa postura de um currículo único para todo o Brasil, seja na Educação Básica, seja nos reflexos que interferem na formação do professor. Com esse entendimento, não estamos nos colocando, todavia, contra a formulação de referências gerais de conteúdos como direitos de aprendizagem de todas as crianças e jovens em processo de escolarização, respeitados os contextos específicos, princípio de uma escola justa socialmente.

Enfim, a educação brasileira como um processo de formação humana com atenção ao exercício da cidadania está neste momento sendo colocada em pauta, e nesse caminho entendemos que a atenção ao que dizem os professores e professoras, às suas práticas cotidianas e os processos de sua formação profissional podem produzir boas perspectivas.

A formação desses profissionais da educação no Brasil está acordada num sistema de educação com as políticas públicas que a orientam no seu conjunto. E nesse contexto a participação de todas e todos, cada um em seu segmento – discentes, familiares, docentes, Educação Básica e Ensino Superior – pode ser o elo para refletir sobre os caminhos da formação humana e o nosso papel nessa formação.

## Referências

- Callai, H. C. (2011). Apresentação: em busca de fazer a educação geográfica. In: H. C. Callai (Eds.). *Educação geográfica: reflexões e prática* (p. 15-33). Editora Unijuí.
- Callai, H. C. (2013). *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Editora Unijuí.
- Callai, H. C. (2022). Didáctica de la Geografía en el proceso de alfabetización. *Didácticas específicas*, 26, 80-92. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.005>
- Casa Civil/Planalto (1996) *Lei nº 9394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 09 abr. 2023.
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. C&A Alfa Comunicação.
- Cavalcanti, L. S. (2020). Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. *AGALI Journal*, 10, 45-64.

- Cavalcanti, L. S. (2022). Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 42-58. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.42>
- Diniz, J. E. (2000). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Autêntica.
- Gomes, P. C. C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade*. Bertrand Brasil.
- Gomes, P. C. C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base - Versão final*. Brasília: MEC/CNE.
- Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2019). *Resolução CNE/CP nº 2: BNC-Formação*. Brasília: MEC.
- Morais, E. M. B. et al. (2020). Formação de professores de Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: E. M. B. Moraes & D. Richter (Eds.). *Formação de professores de Geografia no Brasil* (p. 13-48). C&A Alfa Comunicações.
- Santos, M. (2018). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (28ª ed), Record.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>

## Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie?

Teaching History after the rise of the far-right in Brazil: can we overcome the barbarie?

Sonia Regina Miranda  0000-0002-5865-3421

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.  
osonia.miranda@ufff.br

Arnaldo Pinto Júnior  0000-0003-2516-9761

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.  
oapjfe@unicamp.br

Felipe Dias de Oliveira Silva  0000-0001-5811-4025

Universidade Estadual de Campinas, Brasil.  
ofelipediastrabalho@gmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 26 de mayo de 2023  
Aceptado: 5 de agosto de 2023  
Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Sem financiamento.

### Cómo citar · How to cite

Miranda, S. R., Pinto Jr, A., & Dias de Oliveira Silva, F. (2023). Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie?. *REIDICS*, 13, 52-67. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>

## Resumo

O objetivo deste texto, escrito por pesquisadores do campo do Ensino de História de diferentes regiões do Brasil, é refletir acerca dos desafios do ensino de humanidades e do trabalho educativo de professores/as no Brasil contemporâneo. Apontamos criticamente algumas implicações políticas, éticas e didáticas dos discursos e práticas da extrema direita no país. Para isso, tomamos como mônada as consequências do Escola sem Partido (ESP) sobre o cotidiano escolar e o trabalho educativo que instaurou a atmosfera de uma educação vigiada e censurada por parâmetros conservadores. Identificamos uma continuidade entre tais tendências e os recentes massacres e ameaças nas escolas. Além disso, mobilizando o conceito de experiência atrelado às práticas culturais, discutimos o lugar da comunidade disciplinar de ensino de História entre obstáculos e resistências, na medida em que a ela se impõe a tarefa de educar para que não se repitam outras barbáries.

---

Palavras-chave: ensino de História; extrema direita; escola sem partido; BNCC-Base Nacional Comum Curricular; trabalho educativo.

---

## Abstract

The purpose of this text, written by researchers in the field of History Teaching from different regions of Brazil, is to reflect on the challenges of teaching humanities and the educational work of teachers in contemporary Brazil. We critically highlight some political, ethical, and didactic implications of the discourses and practices of the extreme right in the country. To do so, we take as a monad the consequences of Escola sem Partido (ESP – School without Party) on the daily lives of schools and the educational work that has established the atmosphere of an education that has been watched and censored by conservative parameters. We identify continuity between such trends and the recent massacres and threats in schools. Moreover, by mobilizing the concept of experience linked to cultural practices, we discuss the place of the disciplinary community of History Teaching among obstacles and resistance, given that it is faced with the task of educating so that new barbarities are not repeated.

---

Keywords: History teaching; far right; school without party; BNCC; educational work.

---

## Resumen

El objetivo de este texto, escrito por diferentes investigadores en el campo de la enseñanza de la historia, es reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza de las humanidades y el trabajo educativo que realizan los docentes actualmente en Brasil. Señalamos, críticamente, algunas implicaciones políticas, éticas y didácticas de los discursos y prácticas de la extrema derecha en el país. Para ello, tomamos como mónada las consecuencias del Escola sem Partido (ESP) sobre la rutina escolar y el trabajo educativo que instauró el ambiente de una educación vigilada y censurada por parámetros conservadores y autoritarios. Identificamos una continuidad entre tales tendencias y las recientes masacres y amenazas producidas en las escuelas. Además, movilizamos el concepto de experiencia ligado a las prácticas culturales, discutimos el lugar de la comunidad de la disciplina historia en la enseñanza, entre obstáculos y resistencias, en tanto se impone la tarea de educar para que otras barbaridades no vuelvan a ocurrir.

---

Palabras clave: enseñanza de la historia; extrema derecha en Brasil; Escuela no partidaria; BNCC; trabajo educativo.

---

## Introdução: Sobre faróis e intérpretes do/no tempo

*A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras".*

Walter Benjamin

Desde a antiguidade, faróis têm sido constructos humanos colocados a serviço do olhar atento e da navegação precisa. Sinais de rumo e perigo, indicam caminhos a traçar ou evitar, a depender das informações reunidas por cada navegador acerca de suas rotas. Assim, eles também têm se prestado ao papel de metáfora plural para diversos campos do conhecimento, ao aludir a navegações possíveis em cenários turbulentos, de dúvidas e inquietações. Neste artigo, no qual nos aventuramos a refletir, conjuntamente, acerca dos desafios interpostos à cena em torno da Didática e do Ensino de História no Brasil, nos ancoramos em um texto tomado como uma espécie de farol do/no tempo. Um texto sinalizador e potente, datado, porém em profundo movimento no interior daquilo que Eric Hobsbawm designou como o “breve século XX” – em contraposição ao período qualificado como o “longo século XIX” (2006). Suas considerações seguem, contudo, nos capturando em crises reiteradas neste começo de século XXI.

O tempo que nos separa do advento da ditadura civil-militar de 1964 no Brasil – cujos efeitos sobre o Ensino de História e Ciências Sociais foram nefastos e deixaram rastros profundos até hoje – é praticamente igual àquele que nos distancia do profético discurso de Theodor Adorno, enunciado numa rádio de um dos estados federados da destruída Alemanha no pós-guerra. Posteriormente convertido em um texto, é um discurso essencial aos nossos dias, no interior dos quais produzimos estas reflexões. Referimo-nos ao clássico ‘Educação após Auschwitz’ (2003), um texto que, se fosse apresentado a qualquer jovem professor/a sem suas identificações de data e autoria, seria facilmente lido como um texto escrito no tempo atual.

O mesmo Adorno que viria a fazer encomendas a Walter Benjamin, de modo a favorecer suas condições de sobrevivência no entreguerras e impulsionar o Instituto de Pesquisas Sociais – embrião do *lócus* intelectual futuramente conhecido como Escola de Frankfurt –, publicara postumamente textos daquele autor, morto numa tentativa de fuga pelos Pirineus no contexto da expansão das tropas alemãs durante o período de Vichy na França. Ele ainda revisitaria e se apropriaria de estudos freudianos concebidos anos antes da expansão da barbárie do fascismo (Freud, 2011), no primeiro quartel do século XX; produziria constructos intelectuais em torno da indústria cultural, na esteira da elaboração benjaminiana entre os anos de 1935 e 1940 (Benjamin, 2012, 1987a, 1987b, 2009). Um autor que, dentre diversas produções, deixou-nos entre seus legados um material produzido sob forma de chamamento, denúncia e profecia. Seu clarão e intensidade pulsam como uma espécie de farol no tempo, a ser lido e relido continuamente. Assim, contribui com a ruptura de um tempo vazio e homogêneo; sua atualidade e abertura nos impele rumo a interpretações e reflexões acerca da tarefa educativa de modo a garantir que Auschwitz não se repita.

Em primeiro lugar, é importante designar: se trata de um texto que suplanta a tendência recorrente em Adorno quanto a uma escrita acadêmica hermética. Poderíamos dizer, portanto, de uma composição 'didaticamente' orientada à comunicação e à sua apreensão por parte de um público diverso. Seu surgimento se baseia em uma fala intencional, eticamente direcionada a um leitor/ouvinte amplo e indefinido, numa perspectiva de divulgação e convocação, desse modo, atravessado intrinsecamente por algo que poderíamos designar como uma "decisão Didática", tomada aqui num sentido *lato sensu*. Interessava ao pensador transmitir uma mensagem desvinculada das amarras e do hermetismo de natureza acadêmica, compreensível por qualquer pessoa. Por essa razão, aquele autor – utilizando-se da mesma indústria cultural que fora, em sua produção original de 1947, seu principal foco de crítica e problematização (Adorno & Horkheimer, 1985) – busca uma forma de caminhar possível de produzir uma experiência de escuta e um espaço de diálogo e mobilização junto a uma comunidade ampla de ouvintes. Wolfgang Leo Maar, tradutor das palestras que Adorno faria à sociedade alemã em torno da tarefa educativa, destaca a intencionalidade dos textos: trazer para o plano do debate público a educação. Dessa forma, o autor ampliava as discussões sobre a função docente em distintos espaços, instituições e meios que educam, como é o caso da televisão. Para o intérprete, os "próprios textos já fazem as vezes de "experiência formativa" em uma de suas dimensões fundamentais, em que cabe ao leitor abrir-se à experiência do objeto focalizado, experimentá-lo para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo" (Maar, 2003, p. 13).

Pensar Adorno e Benjamin, e mais do que isso, pensar na ação comunicativa realizada por Adorno para alcançar "didaticamente" um público amplo por meio de estratégias mobilizadoras do convencimento, representa evocar escritas que rompem um *continuum* temporal e se deslocam a outros tempos e contextos. Como exemplo, nos dedicamos a problematizar os cenários e desafios interpostos ao ensino de História no Brasil, que elege Bolsonaro e suporta sua atuação como presidente, nos quais se encontram múltiplas circunstâncias de rearranjo de perspectivas societárias e nova expansão do conservadorismo e de movimentos articulados de uma direita organizada em um plano mundial. O Brasil onde nasce e se expande o bolsonarismo é, portanto, o equivalente simbólico de outras espacialidades, tais como aquelas que assistimos nos últimos tempos na Argentina em torno do kirchnerismo; no Chile e as recentes manobras permitindo a eleição de uma Assembleia Constituinte predominantemente dominada por setores conservadores com forte presença de uma extrema direita; o trumpismo nos EUA com todas suas implicações e efeitos globais; o crescimento do Vox na Espanha; seus equivalentes ideológicos e discursivos em França, Portugal, Hungria, Turquia, enfim, uma extensa lista de países nos quais a articulação de movimentos de extrema direita produzem, para nós professores/as e pesquisadores/as do campo da Didática da História efeitos nefastos: a perseguição a profissionais da educação, a tentativa de censura ao trabalho docente no campo das Ciências Humanas e a proposição de reformas educativas nas quais se restringiram os efeitos formativos de disciplinas como a História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia.

No interior desse escopo ideológico nos toca pensar a respeito das convocações feitas por Adorno e seus efeitos para cada novo tempo presente no qual Auschwitz se re-apresenta como um fantasma a rondar a sociedade e, sobretudo, a tarefa de educar. Desse modo, sob a consciência profunda acerca do que representou aquela experiência tão própria do espírito

do capitalismo em sua máxima desumanização, Adorno nos adverte, num conjunto de entrevistas, acerca de temas com forte pulsão para olharmos o tempo presente. Textos que nos interpelam a pensar a tarefa didática, refletindo sobre como são formulados, concebidos e executados os concursos para professores/as, o lugar e sentido das disciplinas escolares e o papel da reflexão crítica produtora de olhares experienciados no presente na relação com o passado, o papel formativo – e deformativo – da televisão, as ambivalências e paradoxos envolvidos na tarefa e lugar social ocupado por docentes e, sobretudo, a necessidade de uma educação com o potencial de enfrentar a barbárie.

## **Por que pensar nos deixarmos inspirar pelas advertências de Adorno hoje?**

Tomaremos, para nosso caminho reflexivo, o campo de assuntos enfrentados por Adorno no contexto de seu chamamento em torno do que deve ser feito para Auschwitz não se repetir. Destacamos que não é nossa intenção, neste artigo, esgotar o conjunto de proposições e análises do autor acerca desse chamamento, até para que cada leitor/a se sinta convidado/a a ler ou reler aquela obra clássica e tão assustadoramente atual. Nesse sentido, selecionamos, daquele complexo texto, apenas três grandes eixos que nos convocam a refletir a respeito do trabalho educativo no âmbito das Ciências Sociais e suas implicações didáticas.

Em primeiro lugar, aquele autor nos fala acerca da “monstruosidade que não calou fundo nas pessoas” (Adorno, 2003, p. 118), e cujo silêncio favoreceu o engendramento de outras monstruosidades. Poderíamos avançar em diversas frentes a esse respeito, mas compete começar pensando que talvez o alerta equivalha, no seio de uma tradição curricular linear, progressiva e eurocêntrica tal como a que se impôs no Brasil, às cenas frequentemente repetidas nas diversas mídias e redes sociais, de jovens pedindo a volta da ditadura civil-militar ou de comunidades apelando para ações em torno da militarização das escolas. Nesse caso, cabe enfatizar a implicação didática central de uma decisão naturalizada e ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ao se ter a linha cronológica como epicentro curricular, o tempo presente e o passado próximo sempre serão subsidiários das grandes epopéias de triunfo da burguesia em torno das quais a experiência dos sujeitos e das memórias em torno do vivido são secundarizadas (Almeida, 2022; Pinto Jr, Silva & Cunha, 2022). A tarefa didática nos impele, nesse caso, ao convencimento de que a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que a geram (Adorno, 2003). Paradoxalmente, a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Assim, torna-se imperativa a necessidade que os processos educativos ajudem a compreender aquilo que Walter Benjamin (1987) nos advertiu acerca do fato de que todo monumento de civilização é também um monumento de barbárie. No Brasil experienciamos, por muito tempo, ações de morte e destruição como projeto, numa sociedade assentada em quatro séculos de escravização de pessoas, moldada em suas estruturas sempre a serviço de uma modernização pelo alto (Vianna, 2004), a serviço de elites dominantes e que, atualmente, seguem interferindo e ditando regras acerca, por exemplo, dos espaços e projetos educativos. Precisamos tratar das aberrações no interior da experiência escolar sem minimizar o que diz respeito à experiência humana de barbárie. No caso da América Latina, isso pressupõe colocar ênfase nas narrativas dessa experiência, seja

em relação aos efeitos do racismo estrutural, às práticas recorrentes de criminalização da pobreza e seus efeitos, seja quanto ao silenciamento e apagamento na História das experiências de censura, tortura e assassinatos nas ditaduras em seu conjunto, o que necessariamente traz implicações curriculares.

Adorno (2003, p. 125) também convida a pensar que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. O que nos chama atenção são os acontecimentos por meio dos quais um verniz de autonomia é aplicado sobre processos que ampliam abismos de desigualdades, fornecendo combustível para o motor de novas barbáries. A política educacional de reforma do Ensino Médio no Brasil inaugurada por Medida Provisória pelo presidente Michel Temer, que assumiu o poder após o golpe midiático-judicial e parlamentar ocorrido em 2016, acompanhou uma intensa propaganda na televisão, nas redes sociais e em canais do *YouTube* voltados a jovens afirmando que com a modernização haveria mais liberdade de escolher qual caminho trilhar de acordo com os próprios interesses. Notamos, contudo, que sua implementação em escolas públicas, geralmente voltadas a classes populares e grupos marginalizados, estreitou as possibilidades de contato dos/as estudantes com conhecimentos e experiências advindas das humanidades, impedindo a compreensão do mundo que os cerca e, conseqüentemente, o poder para a autodeterminação. A barganha faustina ofereceu em troca da História, da Filosofia, da Sociologia, aulas de “empreendedorismo” e “projeto de vida” que, desacompanhadas de reflexões sobre possíveis matrizes curriculares e processos de formação de professores, muitas vezes se resumem a ensinar como vender doces nas ruas para complementar a renda da família. Se restou alguma possibilidade para a autonomia, foi a de escolher entre “empreendedorismo” ou “empregabilidade”, ou seja, responsabilizar um indivíduo descolado dos processos educativos por suas próprias condições materiais e culpabilizá-lo por seu fracasso, isentando as conseqüências do arcaico capitalismo brasileiro e de suas elites.

Observemos um terceiro eixo em diálogo com a seguinte análise de Adorno, 2003, p. 127):

Aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.

Considerando os saberes escolares, suas conformações em disciplinas e todo o trânsito no qual percorrem até chegar às salas de aula como seleções culturais carregadas de intencionalidades (Sacristán, 2000), torna-se notável a produção de apagamentos e silenciamentos no seio de tais processos. É precisamente em torno dos silenciamentos que se processam as cegueiras denunciadas por Adorno, nos levando a tomar os currículos escolares como essa dimensão de “esclarecimento” frente aos coletivos nos quais se agregam e estruturam movimentos de massas a serviço da extrema direita e do conservadorismo nos quais se ancoram essencialmente a partir dos espaços educativos, ou contra eles. Nos defrontamos, assim, com um cenário um tanto mais complexo porquanto a não admissão do contato com as barbáries fundantes de nossa história, como os séculos de escravidão e a ditadura civil-militar,

partem de iniciativas de parcelas da sociedade civil amplificadas pelas artimanhas trazidas, na contemporaneidade, pelas redes sociais. Desde o seu surgimento, o Escola sem Partido (ESP) contribuiu para instaurar uma atmosfera de vigilância constante de professores/as, punindo com vexações na *internet* docentes julgados culpados/as pela prática de uma suposta doutrinação. No fundo, suas proposições procuravam tratar como criminosos docentes cuja intencionalidade didática não coadunasse com visões de mundo conservadoras. Por trás das cortinas do palco no qual procuravam culpar esses profissionais por perverter as crianças, escondem-se aqueles que, tecendo a narrativa de um passado idílico e pacificado, corroboram com a violência contra qualquer dissidência. E é sobretudo contra essa violência que cabe o trabalho didático. Adorno segue, portanto, profundamente atual, não só para o Brasil, mas também para todas as demais circunstâncias mundiais nas quais o avanço ultraconservador se imbrica com ações discursivas de ataque à escola e aos professores.

## **Sobre ser farol em tempos sombrios: desafios para uma Didática da História**

Cartografamos alguns dos “agoras” que saturam o trabalho de professores/as no Brasil. Precisamos suportar o fardo de nosso passado recente cujo movimento insiste em produzir apagamentos de trajetórias mais longevas, em especial aquelas concernentes à permanente construção de uma sociedade democrática e plural.

É por meio da decomposição dos vários estratos de significados acumulados em torno da Didática que podem ser abertos outros horizontes de expectativas (Koselleck, 2006). Nesse sentido, problematizar algumas contingências atreladas à nossa realidade extrapola o exercício de interpretar dados e diz respeito a uma tomada de posição ético-política em relação aos valores cuja promoção é desejável, ou não, no processo de ensino. Sendo socialmente construída, admitimos que os conteúdos e formas da educação se modificam a cada contexto. Assim, nos aproximamos de Thompson (1998) quando defende a necessidade do recurso ao contexto histórico específico, evitando generalizações universais ou abstrações vazias.

Concomitantemente ao crescimento do apoio a pautas conservadoras e movimentos de extrema direita – tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo – eram postas na ordem do dia demandas por reformas educacionais com o potencial de alterar profundamente a função social da escola e do trabalho educativo. Grupos alinhados a diferentes visões societárias continuam disputando as finalidades da educação nacional, os procedimentos e conhecimentos a serem selecionados para compor as experiências dos/as estudantes. Há contundentes resistências por parte de professores/as, movimentos populares e comunidades disciplinares no sentido de elaborar uma educação democrática, ligada às demandas cotidianas dos/as discentes, à experiência da diversidade cultural e à problematização de questões socialmente vivas. Apesar disso, ao menos nas esferas da política curricular e das grandes corporações midiáticas, triunfaram tendências conectadas a projetos educacionais neoliberais, apresentando dinâmicas sociais contraditórias e profundamente desiguais em nosso país, na periferia do capitalismo global, como eternas e imutáveis. A BNCC, especialmente no tocante ao componente curricular História, e a proposta de Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 procuraram regulamentar nacionalmente tais tendências. Não foi coincidência

ambos os dispositivos legais supracitados terem sido promulgados durante o governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018), personalidade que alcançou o poder executivo federal com o auxílio de uma coalizão envolvendo parlamentares, setores midiáticos, empresariais e organizações civis heterogêneas, mas que partilhavam o ódio pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Além disso, ansiavam por novas oportunidades de acumulação a partir da reestruturação da legislação trabalhista e de benefícios fiscais que pudessem atender seus negócios.

Em virtude do espaço limitado de composição textual, operamos a decisão metodológica de apresentar nossos dilemas contemporâneos nos pautando menos na análise dos dispositivos legais e as disputas a eles concernentes para focalizar a trajetória do conservadorismo no ESP e, conseqüentemente, seus nefastos impactos no cotidiano do trabalho educativo. O recorte em tela, em termos benjaminianos (2019, p. 762), opera como um “crystal de um acontecimento total” ao desvelar aspectos significativos ligados ao processo de cooptação de amplas parcelas da população, sobretudo evangélicos e católicos conservadores às agendas da extrema direita.

Antes de prosseguir com a análise, mais uma consideração é necessária. Procuramos orientar nossas reflexões sob a égide da categoria “trabalho educativo”. O exercício de sua formulação, além de se amparar em uma consolidada tradição de pesquisa que procura estabelecer conexões entre trabalho e educação, é fruto de uma decisão ética no sentido de valorizar a particularidade dessa função e sua dupla centralidade, ligada tanto à reprodução social quanto à potencialidade de engendrar novas práticas e concepções de mundo. Dessa forma, a acepção distancia-se e rejeita a racionalidade técnica requestrada pelo neoliberalismo que pretende estandardizar os processos educativos tal como um engenheiro organiza uma linha de montagem fabril. Em nosso contexto, veremos que a face autoritária e violenta do capitalismo brasileiro deságua na esfera educacional, resultando em iniciativas de modernização pelo alto garantidas por um forte controle do trabalho docente. Ao mobilizarmos a categoria em tela, procuramos ressaltar alguns dos caracteres imprescindíveis à nossa prática, como o imperativo de que sua realização seja guiada por um processo intencional, artesanal e coletivo (Silva, 2020).

Apesar de ter surgido em 2004 no seio do Instituto Liberal de Brasília (ILB), guarda-chuva de conservadores como Olavo de Carvalho (Penna & Sales, 2017), o ESP permaneceu inexpressivo durante os anos iniciais de sua existência. Apenas em 2011, aproveitando-se de debates ligados a valores educacionais engendrados na televisão, no rádio, nas redes sociais, em jornais impressos e digitais, seu ideário passa circular por meios de grande visibilidade.. Naquele ano, houve um intenso movimento de rejeição por evangélicos e católicos conservadores do material de combate à homofobia produzido pelo Ministério da Educação (MEC). Pejorativamente nomeado como “Kit Gay”, foi disseminado um pânico moral de que os espaços escolares possuíam uma agenda oculta na qual estudantes seriam estimulados/as a se tornarem homossexuais. Por mais que Miguel Nagib, o fundador do ESP, tenha procurado situar a oposição dos religiosos conservadores às questões de gênero como independentes e espontâneas (Moura, 2016), a amplitude das estratégias comunicativas nessa direção contribuiu para cristalizar a crença em um inimigo interno à sociedade infiltrado nas escolas: o/a

professor/a, especialmente, de humanidades. É crível que a grande reformulação do *site* [lasempartido.org](http://lasempartido.org) em 2011 tenha sido executada na esteira das pautas de gênero (Silva, 2020), corroborando com uma estratégia argumentativa de polarização entre “nós”, defensores da família, da moral e dos bons costumes, e “eles”, criminosos, perversos e destruidores de lares, tão típica das visões da extrema direita no Brasil.

Enquanto germinavam e amadureciam discussões pautando políticas curriculares, como aquelas realizadas no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) (Silva, Pinto Jr & Cunha, 2022), o discurso de uma suposta doutrinação comunista nas escolas pavimentou a organização de insatisfeitos com os governos do PT e suas políticas de inclusão social, criticadas por setores de esquerda em virtude de sua primazia por incluir indivíduos mediante práticas de consumo. Há, inclusive, uma forte associação entre outro ciclo de expansão do ESP em virtude da crise política de 2014. Resistências às investidas pela deposição de Dilma Rousseff por movimentos sociais, sindicatos e “a denúncia pelos professores de ruptura da ordem democrática era respondida pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica” (Moura, 2016, p. 28).

Por mais que a extrema direita tenha sido derrotada por uma ampla coalizão nas eleições presidenciais de 2022, permanecem cenas de intolerância e violência nas escolas, acompanhadas da deslegitimação e negação da função social da educação, do/a professor/a e dos conhecimentos cientificamente produzidos. Em nossos diálogos, temos nomeado estes acontecimentos em conjunto com os recentes massacres nas escolas ocorridos entre setembro de 2022 e abril de 2023<sup>1</sup> como Escola sem Partido capítulo 2. Nossa intenção reside justamente na demarcação da continuidade e da correlação entre as cruzada sem partido contra os/as professores/as, as políticas armamentistas da extrema direita, seus discursos de ódio e os casos que vitimaram estudantes, professores/as e funcionários/as em espaços educativos.

Ao longo dos quatro anos de mandato de Jair Bolsonaro, a ação armamentista cresceu vertiginosamente. O ponto foi inclusive um de seus eixos na campanha presidencial. Já naquele momento, sua figura realizava ameaças de exterminar seus opositores, como, por exemplo, quando discursava em um carro de som, simulou um fuzilamento enquanto dizia “vamos fuzilar a petralhada do Acre”<sup>2</sup>. A recorrência de posturas análogas, de banalização da morte durante a pandemia da COVID-19 e da naturalização das vendetas e outras maneiras de produzir justiça com as próprias mãos ao encontrar a desqualificação de professores/as e a associação de suas imagens à de criminosos coloca os membros das comunidades escolares no país sob risco de morte. O tema não parece ter se resolvido com o fim de sua gestão visto que seguidores do ex-presidente e sobretudo seus filhos seguem, em ações orquestradas, atacando professores e seu trabalho.

1. <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/>

2. <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/>

## Sobre faróis e mares turbulentos: em busca das temporalidades perdidas

Seguimos nossa reflexão fazendo uma menção aos textos benjaminianos inspirados na obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (2004). O filósofo alemão procurou discutir em diversos escritos as relações entre história e memória, as relações entre presente e passado, os movimentos conscientes e inconscientes dos sujeitos na construção de narrativas sobre tempos vividos. Quando Proust descreve o passado em seu texto literário, formas sensoriais marcam as lembranças de suas personagens, lembranças compostas por camadas de diferentes tempos, espaços e sujeitos. Atento também aos cenários explicitados na literatura proustiana, Benjamin (2012, p. 245) trabalha com a proposta de “escovar a história a contrapelo”, problematizando as narrativas do passado alicerçadas nas concepções de tempo linear e de progresso, as quais soterram desvios, vicissitudes ou dissonâncias.

Crítico sagaz da modernidade capitalista, Benjamin navegou por mares turbulentos enquanto elaborava seus apontamentos e análises. Os faróis que iluminavam suas rotas revelavam as fantasmagorias das sedutoras produções culturais da Europa industrializada e urbana. Ao combater o historicismo e correntes historiográficas que resultavam em visões semelhantes, (2019) procurou se afastar da ideia de tempo homogêneo e vazio, na qual as pessoas estariam sujeitas à irrefreável marcha do progresso. Se opondo a essas concepções, trouxe a ideia de temporalidades impetuosas. Com elas, novas formas de pensar o tempo, a história e a memória seriam possíveis, nos permitindo reconstruir as relações entre o outrora, o agora e o porvir.

Observamos no pensamento benjaminiano a articulação das memórias com o conceito de narrativa. Sobre a ela, o autor (2012) destaca o seu surgimento a partir das relações sociais, o papel das experiências pessoais do narrador em sua mediação, a importância dos laços afetivos e do compartilhamento em espaços de sociabilidade coletivos. Como a narrativa prescindia da tarefa de explicação dos acontecimentos focalizados, a interpretação não é delimitada por um sentido único. Os interlocutores participam de sua construção. A ausência de explicações potencializa o que é essencial para uma narrativa, o intercâmbio de experiências.

Entretanto, segundo o autor, os tempos da modernidade capitalista vieram acompanhados pelo declínio da narrativa e das relações interpessoais. Tomando cada vez mais relevância nas sociedades contemporâneas, a informação se constituiu como forma de comunicação humana imprescindível. Para Benjamin (2012, p. 220),

A informação só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos.

Essa visão nos ajuda a pensar nas práticas culturais estabelecidas no mundo atual, nas crescentes demandas por novas informações, até mesmo na proliferação das *fake news* nos últimos anos. Mas não vamos desviar a atenção, sigamos com anteriormente evocada. Benjamin (2012, p. 213-214) afirma que

O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais. [...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Uma das causas desse fenômeno é evidente: as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo.

Essas palavras do autor já foram interpretadas de múltiplas maneiras. Sem a pretensão de apresentar aqui outras, nos interessa pensar o lugar das experiências e a capacidade de intercambiá-las na atual conjuntura brasileira. Os textos benjaminianos inspiraram leituras sensíveis sobre o agir humano em seus respectivos tempos e espaços. As experiências vividas em sociedade não podem ser esquecidas por narrativas homogeneizadoras e excludentes. As relações socioculturais constituem os sujeitos, forjando suas sensibilidades a cada novo instante.

Nesse sentido, abordamos o conceito em diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson, o qual o associa a uma noção de cultura que abarca um conjunto de valores, significados e atitudes partilhados coletivamente. Na visão de Thompson (1998, p. 17),

[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.

O autor reafirma visões consolidadas no campo das Ciências Humanas, mas que vêm sendo atacadas por grupos empenhados em destruir perspectivas mais amplas. Reconhecendo a polissemia do conceito, pensamos nas pluralidades culturais e na sua constante reinvenção.

As narrativas e práticas culturais baseadas na ideia de um tempo cronológico, homogêneo, vazio e progressista apresentam a tendência de deslegitimar ou desconsiderar a complexidade das dinâmicas e movimentos culturais. Por isso, não podemos deixar de observar como as generalizações esvaziam o campo da cultura, imbricando valores e visões de mundo altamente seletivos, produzindo silenciamentos e ausências nos processos sociais de qualificação.

Em meio a esse debate, trazemos o termo experiência, tratado por Thompson (1981, p. 189) da seguinte forma:

[...] as pessoas não experimentam sua experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e de reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

Ao dialogarmos com as ideias do autor, compreendemos melhor a relação entre os conceitos de experiência e cultura. Segundo os escritos de Thompson (1981, p. 194), “os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações”. Isto não significa

que nos rendemos a um relativismo cultural ou moral. Apenas explicitamos o fato de os conflitos e escolhas de valores acontecerem no decorrer das atuações na família, no trabalho e na comunidade próxima.

Considerando as contribuições de Benjamin e Thompson apresentadas, buscamos as temporalidades perdidas com a intenção analisar processos socioculturais como espaços de constituição de sujeitos inteiros, que por meio de suas narrativas e experiências vividas promovem leituras de mundo plurais, resignificando, rompendo e resistindo aos valores e visões difundidos pelas perspectivas culturais homogeneizadoras.

## **No cenário das políticas públicas, riscos e ameaças às Ciências Sociais na escola brasileira**

No século XXI, temos experienciado no Brasil as disputas entre diferentes grupos sociais acerca da constituição de identidades. Contando com as narrativas da extrema direita, os cenários estão sendo marcados pelo descrédito e dilapidação das instituições erigidas após a redemocratização (Silva & Pinto Jr, 2023). A Base Nacional Comum Curricular, dispositivo que seleciona, organiza e regulamenta os conhecimentos mínimos a serem ensinados nas escolas em diferentes níveis, é aqui abordada para pensarmos nas formas duvidosas de consulta e participação pública no seu processo de elaboração. Ao estudar o referido processo, a pesquisadora Fabiana Rodrigues de Almeida (2021) analisa os distintos posicionamentos frente às versões da BNCC, principalmente em relação ao documento preliminar divulgado pelo MEC em 2015.

Desde o período de redemocratização do país na segunda metade dos anos 1980, debates nas academias e comunidades de educadores/as situavam os saberes históricos escolares, em diversos arranjos curriculares, como fundamentais para desenvolver a criticidade dos/as educandos/as, permitindo reconhecerem-se em um mundo anterior a eles/as concomitantemente à possibilidade de que se posicionassem ativamente diante de questões socialmente vivas como a desigualdade, o racismo e a intolerância. Ainda que incompleto, como todo documento curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados nos anos 1990 apontavam para tais questões em virtude de uma militância ativa de professores/as e comunidade escolar nas circunstâncias de sua produção. É possível compreender, portanto, que a conformação de conhecimentos e procedimentos organizados sob a alcunha disciplinar “História” atuou, em graus variados, nesse intervalo temporal, como bastião capaz de denunciar e contribuir para evitar a irrupção de novas barbáries.

Tomando essas configurações como produtos culturais, não podemos deixar de considerar os elementos conflitivos localizados dentro de relações sociais e de poder que os oriundam (Thompson, 1998). Com tais lentes, é possível observar os caminhos por meio dos quais elementos de uma sociabilidade neoliberal enraizaram-se, em conluio com tendências conservadoras e de extrema direita, passo a passo, na BNCC de História, esvaziando as potencialidades aludidas no parágrafo acima.

Na década de 2010, sujeitos situados em distintas tramas de interesses e perspectivas elaboraram ao menos quatro versões da BNCC (Almeida & Silva, 2022; Silva, Pinto Jr & Cunha,

2022). Diferentes documentos foram produzidos e até mesmo forjados mediante a formação de distintas equipes pelo Ministério da Educação. Em 2009, frente às articulações empresariais, o MEC fomentou ações tematizando a elaboração de um currículo nacional, especialmente no âmbito da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Entre 2012 e 2014, representantes de escolas, universidades e poderes públicos de todas as regiões do país discutiram ideias de currículo e suas relações com os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento das/os estudantes na Educação Básica. Mesmo com as intercorrências posteriores da crise política inaugurada com as eleições presidenciais em 2014 que culminou com o golpe contra a presidente Dilma Rousseff em 2016,

[...] o grupo de trabalho produziu um texto que apresenta reflexões pertinentes acerca de uma proposta curricular nacional comprometida com a educação pública, de qualidade e referendada [...] E mais, ao considerar e respeitar a história das instituições educativas brasileiras e dos seus sujeitos, a proposta valorizava a relação da escola com as respectivas comunidades, a diversidade sociocultural e, sobretudo, a formas plurais de se ensinar e aprender (Silva, Pinto Jr & Cunha, 2022, p. 54).

Com a passagem do primeiro para o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, os trabalhos desse grupo foram descontinuados. A nova equipe formada pelo MEC apresentou uma proposta de narrativa histórica escolar que rompia com a tradicional sequência história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Atendendo à Lei nº 11.645/2008, a versão elaborada em 2015 trazia questões socialmente vivas, incluindo a obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileira e indígenas para os currículos escolares.

Retomando o estudo realizado por Almeida (2021), as reações contrárias à versão em tela uniram distintos grupos, desde setores conservadores localizados nas universidades, nos cargos de gestão do próprio MEC, até a sociedade civil organizada, sobretudo nas representações dos interesses privados na educação. As acaloradas discussões tiveram como desfecho a reconfiguração do grupo responsável pela elaboração do componente de História da BNCC. A nova equipe, composta principalmente por sujeitos externos ao campo do ensino de História, trouxe à baila um código disciplinar canônico, relegando as pesquisas desenvolvidas na área em questão nas últimas três décadas. Nesse sentido, a comunidade disciplinar do ensino de História foi claramente desconsiderada nesse processo.

Para completar, um ano depois do golpe contra Dilma Rousseff, a versão final do documento é homologada com as seguintes características na avaliação da pesquisadora Flávia Eloisa Caimi (2022, p. 14):

[...] fortemente assentada no cenário de racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo. Seu contexto de produção exala uma subjetividade autocentrada e empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses individuais dos estudantes.

Após tantas controvérsias no debate acerca da BNCC, a comunidade disciplinar do ensino de História experimentou duras situações: 1) conheceu grupos internos que apoiaram a versão conservadora homologada pelo MEC; 2) constatou a força das fundações e organizações empresariais nos meandros do poder executivo federal; 3) observou o crescimento das pautas morais nas propostas curriculares – principalmente mediante o apagamento de sujeitos per-

tencentes aos grupos historicamente marginalizados –, alinhando-se os conteúdos a determinadas visões do ESP; 4) sentiu os desdobramentos da vitória eleitoral de grupos de extrema direita nas eleições de 2018 e 2020; 5) acompanhou estarecida a incompetência do governo federal na gestão da pandemia do Covid-19, fato que resultou em mais de 700 mil brasileiros mortos, proporcionalmente uma das maiores mortalidades do mundo.

## **Considerações finais: a tarefa da Memória é permanente e cabe seguir resistindo ao DNA de Auschwitz.**

Diante de cenários adversos, a comunidade disciplinar que busca uma Didática da História procurou superar as desarmonias e encontrar consensos para resistir ao avanço de discursos fundamentados no negacionismo científico, no ódio e na barbárie. Dentro dela, ações foram articuladas, por exemplo, junto à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). No mês de novembro de 2020, em pleno período de distanciamento social, a realização do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em um formato *on-line* proporcionou a formação de comissões científicas que desenvolvem intensos trabalhos até hoje. Além disso, aquele evento fortaleceu ainda mais a ABEH com pautas problematizadoras acerca da BNCC, da atuação ética na sala de aula, da defesa das pesquisas acadêmicas, da difusão científica etc.

Reconhecemos que cada vez mais a internet e as redes sociais digitais assumem um lugar preponderante na circulação de saberes, culturas e visões de mundo. Assim, outros espaços e dispositivos tomam a forma de suporte para práticas e manifestações socioculturais, acompanhados frequentemente de estranhamentos e preocupações. Como apontamos no decorrer deste texto, experiências políticas em nosso país e em outras partes do mundo apresentam grupos de extrema direita que procuraram domar e subsumir mares tempestuosos para navegar de acordo com seus propósitos. A propagação irrestrita de *fake news*, por exemplo, deságua nos cotidianos escolares, deslegitimando o trabalho educativo e engendrando novas barbáries, sendo os recentes casos de massacres nas escolas e ameaças consecutivas destes atos o equivalente ao que compreendemos como um novo capítulo na saga do Escola Sem Partido que, ao fim e ao cabo, tenta desqualificar a Educação escolar e o trabalho docente.

Em resposta a propostas curriculares que atendem aos interesses das visões mercadológicas, à desqualificação do trabalho educativo, ao crescimento do anticientificismo, a comunidade disciplinar do ensino de História tem buscado as temporalidades perdidas, os espaços e os sujeitos esquecidos por tendências narcísicas e individualistas. Precisamos navegar, apoiados pelos faróis e intérpretes do/no tempo, comprometidos com a valorização de narrativas e experiências plurais para os estudos escolares, empenhados na luta contra os grupos de extrema direita e de seus projetos de destruição da democracia. Sabendo dos grandes desafios enfrentados em todos os mares, nos perguntamos: navegaremos em segurança e venceremos a barbárie? Para vencê-la, nossa tarefa deve ser coletiva e permanente. Cabe-nos não perder de vista que a tarefa de Memória nunca se finda, a cada novo tempo há que se ter vigilância com as apropriações e ressignificações daquilo que nasceu com Auschwitz. E uma ação didática que nos permita um enfrentamento atento e forte.

## Referências

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Zahar Editores.
- Adorno, T. W. (2003). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Almeida, F. R. de. (2021). *A anatomia de uma interdição: Narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora].
- Almeida, F. R. de. & Silva, F. D. de O. (2022). Por outra BNCC de História: sobre políticas de memória e uma comunidade disciplinar. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Benjamin, W. (1987a). O narrador. In Benjamin, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987b). Sobre o conceito de História. In Benjamin, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). *A obra de arte da era de reprodutibilidade técnica*. Zouk.
- Benjamin, W. (2012). *O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov*. Editora 34.
- Benjamin, W. (2019). *Passagens*. Editora UFMG.
- Caimi, F. E. (2022). Prefácio. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Freud, S. (2011). *Psicologia de massas e análise do Eu*. Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. (2006). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos*. Editora 34.
- Maar, W. L. (2003). Prefácio. In T. W. Adorno, *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Moura, F. P. de. (2016). *"Escola Sem Partido": Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Penna, F. & Salles, D. da C. (2017). A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In A. de C. Muniz & T. B. Leal (orgs.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos* (pp. 13-37). EdUECE.
- Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O., & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.) (2022). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Proust, M. (2004). *Em busca do tempo perdido*. Zahar.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Silva, F. D. de O. (2020). *O professor de História no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora].
- Silva, F. D. de O, Pinto Jr, A. & Cunha, A. V. C. S. da. (2022). Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In Pinto Jr, A., Silva, F. D. de O. & Cunha, A. V. C. S. da (orgs.). *A BNCC de História: Entre prescrições e práticas*. EDUPE.
- Silva, F. D. de O & Pinto Jr, A. (2023). Currículo, docência e doutrinação: a história escolar na luta contra culturas autoritárias. In Cunha, A. V. C. S. da, Mendes, F. & Bandeira, I. (orgs.). *O ensino de história em perspectivas plurais*. EDUPE.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Zahar Editores.
- Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum*. Companhia das Letras.
- Vianna, L. W. (2004). *A revolução passiva: Iberismo e americanismo no Brasil*. Revan.

---

### Contribución de autorías · Authorship contributions

---

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

### Conflito de intereses · Conflict of Interest

---

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.05>

## A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade

The initial training of Geography teachers in Portugal. Challenges of ensuring quality

Sérgio Claudino  0000-0001-6987-4812

Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Portugal.  
[sergio@edu.ulisboa.pt](mailto:sergio@edu.ulisboa.pt)

### Fechas · Dates

Recibido: 4 de julio de 2023

Aceptado: 14 de septiembre de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Sem financiamento.

### Cómo citar · How to cite

Claudino, S. (2023). A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. O desafio da qualidade. *REIDICS*, 13, 68-83.  
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.05>

## Resumo

No século XIX, não havia formação superior em Geografia e aguardava-se que o professor da disciplina tivesse os melhores conhecimentos geográficos possíveis para lecionar este saber disciplinar emergente. No começo do século seguinte, instituiu-se, finalmente, a formação inicial de docentes da disciplina, mas o mal-estar da academia perante a mesma é evidente. Em 1930, a mesma formação é remetida para as escolas, onde é tutorada por docentes experientes; vai sendo progressivamente alargada a mais escolas e adaptada, com a expansão do sistema de ensino. A partir de 1987, por imposição das autoridades educativas, a formação inicial regressa, de novo, às universidades, acabando por se impor o modelo da licenciatura em ensino, de formação em 5 anos, o último numa escola. Em 2007, são criados os mestrados em ensino e o governo integra a formação de docentes de Geografia e História (3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 12-15 anos e 15-18 anos) num único curso, o que apontava para a integração destas disciplinas, desvalorizando as ciências sociais. Numa luta inédita, realiza-se uma petição pública ao parlamento português e é criado, em 2014, o Mestrado em Ensino de Geografia (em paralelo com o de História), a que acedem licenciados com, pelo menos, dois anos de formação em Geografia. Neste longo percurso, dignificou-se a formação inicial, perduram os desafios de uma maior investigação em Didática da Geografia.

---

Palavras-chave: formação inicial de professores, professores de Geografia, práticas, docente, escola, universitização

---

## Abstract

In the 19th century, there was no higher education in Geography and the subject teacher was expected to have the best possible geographic knowledge to teach this emerging disciplinary knowledge. At the beginning of the following century, the initial training of teachers in the discipline was finally instituted, but the academy's discomfort with it was evident. In 1930, the same training was sent to schools, where it was tutored by experienced teachers; it is progressively being extended to more schools and adapted, with the expansion of the education system. From 1987 onwards, as imposed by the educational authorities, initial training returned, once again, to universities, eventually imposing the model of a degree in teaching, training in 5 years, the last in a school. In 2007, master's degrees in teaching were created and the government integrated the training of Geography and History teachers (3rd cycle of Basic Education and Secondary Education – 12-15 years and 15-18 years) into a single course, which indicated for the integration of these disciplines, devaluing the social sciences. In an unprecedented struggle, a public petition was made to the Portuguese parliament and, in 2014, the Master's Degree in Geography Teaching (in parallel with History) was created, to which graduates with at least two years of training in Geography can access. In this long journey, initial training has been dignified, the challenges of further research in Geography Didactics remain.

---

Keywords: initial teacher training, Geography teachers, internships, teacher, school, university

---

## Resumen

En el siglo XIX, no había educación superior en Geografía y se esperaba que el profesor de la disciplina tuviera el mejor conocimiento geográfico posible para enseñar este conocimiento disciplinario emergente. A principios del siglo siguiente se instituyó finalmente la formación inicial de profesores, pero era evidente el malestar de la academia con ella. En 1930, la misma formación se envió a las escuelas, donde fue tutelada por profesores experimentados; se extiende progresivamente a más escuelas y se adapta, con la expansión del sistema educativo. A partir de 1987, por imposición de las autoridades educativas, la formación inicial volvió

nuevamente a las universidades, imponiéndose finalmente el modelo de licenciatura en magisterio, con formación en 5 años, el último en una escuela. En 2007 se crearon las maestrías en magisterio y el gobierno integró la formación de profesores de Geografía e Historia en un solo curso, lo que apuntó a la integración de estas disciplinas, desvalorizando las ciencias sociales. En una lucha sin precedentes, se hizo una petición pública al parlamento portugués y, en 2014, se creó el Máster en Enseñanza de Geografía (en paralelo con Historia), al que pueden acceder los graduados con al menos dos años de formación en Geografía. En este largo camino se ha dignificado la formación inicial y quedan los retos de seguir investigando en Didáctica de la Geografía.

---

Palabras clave: formación inicial, profesores de Geografía, prácticas, docente, escuela, universitarización

---

## A centralidade dos docentes e o papel da formação inicial

No final de XIX, Ferreira-Deusdado (1890, p. 13), figura marcante, também do ensino de Geografia, afirmou que o *professor é a alma do ensino*. Esta centralidade do docente continua a ser reconhecida, como o fez mais recentemente a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (Commission on Geographical Education/International Geographical Education, 2016) ou a UNESCO (2022).

Asumido este protagonismo, há carência de estudos de *follow up* sobre a influência da formação inicial (e também da formação contínua) no percurso dos docentes, desde logo dos de Geografia. A experiência própria na formação inicial e contínua de professores ou no acompanhamento de projetos de ensino experimental e, ainda, a investigação sobre docentes de Geografia e Ciências Sociais em que se participou (Claudino, 2001; Claudino & Hortas, 2015, 2015, a)) ou se acompanhou através da orientação de teses, aponta para alguma indiferenciação dos percursos como professores a partir das instituições da sua formação inicial. Contudo, há percursos claramente diversos dos docentes, quando individualmente considerados, o que aponta para uma valorização do seu percurso pessoal (García-Pérez, De-Alba-Fernández & Navarro-Medina, 2015).

Sem prejuízo de uma discussão mais aprofundada sobre a relevância da formação inicial nas práticas escolares, esta é, seguramente, de indiscutível importância para a compreensão do papel desempenhado pelos docentes e, mais em concreto, daqueles de Geografia. Pretende-se, com este artigo, contribuir para uma memória crítica desta formação, mais detalhada nas formações mais recentes e em que se participou, no que pretende constituir um contributo para a discussão da formação inicial dos professores portugueses de Geografia. Para a sua elaboração, procedeu-se à consulta de textos sobre a formação de docentes e a história do ensino em Portugal mas, sobretudo, a uma ampla consulta da documentação legal sobre a formação de professores em Portugal, desde o século XIX, com mobilização de fontes por vezes pouco exploradas.

## Século XIX: a Geografia ensinada por docentes de formação generalista

A revolução liberal de 1820 é sucedida de várias convulsões políticas internas e só após a guerra civil entre liberais e absolutistas, com a derrota destes últimos, se sucedem as reformas educativas que criam o novo sistema público de ensino, já em meados dos anos 30. No mimetismo do sistema educativo francês, o ensino de Geografia surge logo nas primeiras reformas tanto da instrução primária como secundária. Criam-se as escolas, determina-se o ensino dos saberes geográficos, mas não se formam professores para os lecionar.

Em 1836, a reforma do liberal Passos Manuel instituiu a instrução secundária, compreendendo a disciplina de Geografia, Cronologia e História, numa associação de saberes disciplinares que imita o modelo francês, igualmente seguido em Espanha. Em 1844, na reforma de Costa Cabral, determina-se que o docente que assegurava a disciplina com saberes de Geografia e História fosse o mesmo de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*<sup>1</sup> – o que aponta para um docente de formação humanista e generalista. Poucos anos depois, também o docente da extinta disciplina de Economia Política foi habilitado para o ensino de *História, Cronologia e Geografia*<sup>2</sup>.

Os docentes de Geografia eram selecionados em concursos públicos, para os quais não são definidas habilitações literárias mínimas. Tinham prioridade os diplomados pela Universidade de Coimbra, a única existente, seriados de acordo com a proximidade da respetiva carreira académica e profissional com os conteúdos das disciplinas. Eram poucos os estudantes universitários e grande a carência de professores, o que também sucedia no ensino de Geografia (Conselho Superior de Instrução Pública, 1850). No ensino privado, a dificuldade em recrutar docentes era ainda maior. A partir da autoria dos compêndios escolares (Claudino, 2001), deduzimos que, na docência de Geografia, os docentes mais habilitados eram clérigos, bacharéis em Direito e antigos professores da instrução primária.

Em 1859 e em Lisboa, foi criado o Curso Superior de Letras, com a assumida preocupação de preparar os futuros docentes do ensino secundário para os conteúdos curriculares (Carvalho, 1986, p. 593) – mas não era contemplada a formação em Geografia, ao contrário do que sucedeu com História. Nos liceus, o ensino da disciplina de Geografia passou a ser assegurado por um *professor de História* ou de *História e Oratória*<sup>3</sup>. Anos depois, em 1880, é instituído o grupo de docência de Geografia e História, Legislação e Filosofia<sup>4</sup>, uma vez mais em evidente abrangência humanista; os professores eram selecionados através de concursos públicos sobre os conteúdos dos programas publicados para os alunos (Coelho, 1890). Persistia a falta de docentes e eram muitos os excluídos nos exames públicos (Ferreira-Deusdado, 1890, p. 3-4), situação ainda pior no ensino particular (Ferreira-Deusdado, 1894). Perante a ausência de docentes preparados para o ensino dos conteúdos de Geografia, o compêndio era o grande guia das aulas. Ao longo da segunda metade de oitocentos, o ensino de Geografia alcançou um crescente prestígio e, na autoria dos compêndios na sua docência, mobilizaram-se agora

1. Art.º 57º do Decreto de 22 de Setembro de 1844

2. Decreto de 12 de Junho de 1849

3. Portaria de 13 de outubro de 1860

4. Decreto de 11 de junho de 1880

também médicos, engenheiros, políticos e, naturalmente, diplomados pelo Curso Superior de Letras (Claudino, 2005, p. 70).

## A difícil integração da formação inicial no “jovem” ensino superior

Na reforma de 1901 do Curso Superior de Letras, é instituída a Geografia na universidade. Passou a formar-se professores para o ensino liceal de Geografia, num curso que associava a preparação científica disciplinar com a formação na área da educação. Os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas unidades curriculares de Pedagogia. No 4º ano, tinham *Iniciação ao exercício do ensino secundário*: asseguravam aulas aos alunos matriculados no Liceu de Lisboa e participavam em *conferências* onde se refletia sobre os programas e o ensino das disciplinas. O ensino de Geografia estava de novo associado ao de História, depois de revertida a autonomia disciplinar da Geografia aprovada na reforma de 1888.

Após a instauração da República, em 1911 o Curso Superior de Letras deu origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e surgiu idêntica Faculdade na Universidade de Coimbra. Reforçou-se o ensino de Geografia e só os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas passaram a estar habilitados para o ensino de História e Geografia. Nas Faculdades de Ciências, criadas em Lisboa, Coimbra e Porto, ensinava-se Geografia Física e começou a colaboração entre aquelas e as Faculdades de Letras na formação universitária de Geografia. Instituíram-se as *Escolas Normais Superiores* das Universidades de Lisboa e de Coimbra<sup>5</sup>, onde funcionavam cursos de habilitação para o ensino secundário. O primeiro ano era de *preparação pedagógica*, por meio de matérias mais teóricas, agora também de Psicologia, Metodologia, Legislação e Higiene Escolares, Moral e Instrução Cívica. A maioria destas unidades curriculares eram assumidas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas só em regime de acumulação (Claudino, 2005) – a formação de professores não é o centro das suas atenções. No segundo ano, funcionava *Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal correspondente ao bacharelato do candidato ao magistério*, assegurada por docentes dos liceus de Coimbra e Lisboa, sob cuja tutela o professor em formação desenvolvia a *Prática pedagógica*, para além de participar em reuniões no liceu e observar e debater as aulas do docente formador. No semestre seguinte, o próprio docente em formação assegurava as aulas, observadas, por vezes, também por docentes de Pedagogia das Escolas Normais. Concluído o 2º curso, o professor em formação submetia-se a um exigente Exame de Estado, com i) explicações sobre conteúdos científicos específicos, ii) uma aula a um grupo e iii) uma dissertação, impressa ou mecanografada. No júri, dominavam os professores universitários, sublinhando a sua ascendência sobre o ensino secundário. Nas reformas de 1918 das Faculdades de Letras e das Escolas Normais, intuía-se a dificuldade em recrutar docentes universitários para as unidades curriculares *pedagógicas*<sup>6</sup>. Com as Escolas Normais, acentuava-se a diferença entre a formação teórica e prática, sem prejuízo de as autoridades educativas pretenderem a clara cooperação entre os docentes do ensino secundário e da universidade (Claudino, 2005).

5. Decreto de 21 de maio de 1911

6. Decreto nº 4900, de 18 de outubro de 1918

Em 1904, no Curso Superior de Letras, foi admitido o primeiro professor de Geografia português, Silva Teles, e, na Universidade de Coimbra, em 1911, Anselmo Ferraz de Carvalho assumiu idêntica cátedra. Estes dois pioneiros do ensino universitário português de Geografia escreveram manuais escolares, o primeiro para o ensino primário, o segundo para o ensino secundário. Contudo, na sua trajetória académica, distanciaram-se claramente do ensino não universitário, um divórcio que o tempo acentuará.

Deste período, chega-nos, principalmente, o testemunho de umas poucas dissertações impressas, que só serão acessíveis a candidatos com algum poder económico, em textos muito académicos, de que se encontram muito ausentes o registo e reflexão sobre as práticas escolares que os seus autores vivenciaram.

As reformas de 1926 associaram, uma vez mais, a formação de professores de Geografia e de História à formação em Filosofia, o que ia ao arrepio do naturalismo crescente da Geografia nas universidades e no próprio ensino secundário. Amorim Girão, professor de Geografia na Universidade de Coimbra e figura proeminente do segundo quartel do século XX, denunciou a ausência de adaptação dos conhecimentos geográficos da universidade nos graus de ensino inferiores mas, com algum pioneirismo terminológico, afirmava que *a didática aperfeiçoa-se* (Girão, 1929, p. 277). Não deixou, em qualquer caso, de defender que muitos professores de Geografia eram recrutados entre pessoas menos aptas. Amorim Girão criticou a referida associação da Geografia à História, por impossibilitar, precisamente, a formação naturalista dos futuros professores. Em alternativa, defendeu uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às *Ciências Geológicas*.

Mas o que mais marcará este período será, na realidade, o difícil diálogo entre a universidade e o ensino secundário – sendo que a institucionalização de Geografia na universidade esteve claramente associada à necessidade de formação de professores. Houve, aparentemente, dificuldade dos académicos em assumirem que a formação de professores liceais esteve, em grande medida, na origem dos cursos universitários em que lecionavam – qual complexo de Édipo.

## **Formação centrada nos liceus normais e ambiguidade disciplinar dos docentes de Geografia**

Ao encontro das posições de Amorim Girão, em 1930 as autoridades instituíram uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas, em que os dois primeiros anos decorriam na Faculdade de Ciências, no reconhecimento de uma proclamada vocação de *ciência da terra*, a que se seguiam dois anos nas Faculdades de Letras e uma tese de licenciatura<sup>7</sup>.

O governo extinguiu as Escolas Normais Superiores, com uma argumentação que se poderia adivinhar: o seu mau funcionamento no primeiro ano e uma situação ainda pior no ano seguinte. Instituiu-se um novo modelo de formação de professores, que internalizou as críticas à formação precedente. Diferenciou-se a formação teórica, que passou a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, da formação prática, desenvol-

7. Decreto nº 18003, de 25 de Fevereiro de 1930

vida em dois Liceus Normais, um em Coimbra e outro em Lisboa. Criou-se, agora, um corpo docente próprio para as cadeiras *pedagógicas*, em cujas designações se aludia à Didáctica, à Psicologia Escolar e à Organização e Administração Escolar – uma vez mais, leccionadas indiferentemente à formação disciplinar dos estagiários. O Estágio passou a ter a duração de dois anos e decorria num liceu normal de Lisboa e noutra de Coimbra, sob a direcção do professor metodólogo, que centrava as suas actividades na formação de docentes. As respectivas aulas eram observadas pelo professor em formação no primeiro ano e, no segundo, os estagiários assumiam a leccionação de turmas. Realizavam-se ainda *conferências culturais*, dinamizadas por professores de ciências pedagógicas. Mantinha-se o Exame de Estado.

Este novo modelo acentuava as condições penosas para os candidatos à formação docente. Apenas a funcionar em Lisboa e em Coimbra e sujeitos a um número restrito de vagas, muitos só teriam acesso ao Estágio quando já iniciada a sua carreira de professores e, nos dois anos da sua duração, não tinham direito a qualquer remuneração. Quando os homens assumiam a responsabilidade principal pelas despesas familiares, assistiu-se a uma acelerada feminização do corpo docente (Claudino, 2005).

A reforma liceal de 1947<sup>8</sup> piorou ainda mais o acesso ao estágio, ao encerrar o Liceu Normal de Lisboa. A carência de professores profissionalizados foi tal que as autoridades foram obrigadas a reabrir o Estágio em Lisboa, em 1956, e a criar o Liceu Normal do Porto, no ano seguinte - desde logo com formação de professores de Geografia, o que testemunhava a sua carência. Segundo a reforma de 1947, nos dois primeiros anos funcionava uma disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, em cujos conteúdos avultavam os de Ciências Naturais. Na proximidade entre Ciências Naturais e Geografia, em 1964, os professores de cada um destes grupos foi obrigado a lecionar também o outro grupo<sup>9</sup>. Já em 1968, na definição dos grupos de docência do Ciclo Preparatório, os diplomados em Geografia foram obrigados a optar pelo ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal ou pelo de Matemática e Ciências da Natureza – o que dizia bem da ambiguidade do seu estatuto pedagógico-científico. Alves de Moura (1967), antigo professor metodólogo de Geografia, deu-nos conta das dificuldades de recrutamento de professores em cada novo ano escolar, que se iniciava com uma população estudantil progressivamente mais numerosa.

Também em 1968, a falta de docentes com formação pedagógico-didáctica levou a que se autorizasse o acesso ao Estágio do ensino secundário aos bacharéis pela Faculdade de Letras<sup>10</sup>. No ano seguinte, apostou-se claramente na profissionalização dos docentes: o Estágio foi reduzido a um ano, quem o frequentava passou a auferir de salário, autorizou-se o seu funcionamento em Angola e Moçambique e foi permitida a respectiva abertura em qualquer liceu ou escola técnica. Por outro lado, foi autorizado o acesso ao Exame de Estado, com dispensa do Estágio, aos que frequentaram a Secção de Ciências Pedagógicas e possuíam cinco anos de experiência lectiva no ensino secundário ou preenchiam outros requisitos profissionais. Na expansão da rede de ensino e na falta de professores profissionalizados, facilitou-se a profissionalização docente.

8. Decreto-lei nº 36507, de 17 de Setembro de 1947

9. Nº 2 do Artigo 85º do Decreto nº 45635, de 31 de Março de 1964

10. Decreto nº 48627, de 12 de Outubro de 1968

## O tempo dos metodólogos ou a limitada reflexão e inovação docente

Em Geografia, como noutras disciplinas, este foi o tempo dos ilustres professores metodólogos, uma elite de docentes que, com poucas exceções, produzia desde os anos 50 os compêndios de Geografia, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico. Maioritariamente, eram discípulos de Amorim Girão e/ou antigos colegas de Orlando Ribeiro, por quem foram igualmente influenciados (Claudino, 2005).

Eram professores discretos. Apenas Alves de Moura assinou regularmente textos onde dava conta das suas preocupações educativas; João de Medeiros Constância, colaborador do Centro de Estudos Geográficos de Coimbra e professor metodólogo nesta cidade, publicou escassos textos sobre o ensino de Geografia. Dificilmente poderia ser mais significativo o silêncio quase total dos restantes metodólogos sobre a educação geográfica, mesmo se dedicavam muita da sua energia à escrita. O alheamento das questões didáticas foi também testemunhado pelo facto de apenas em 1978 serem traduzidas para português duas conhecidas obras sobre o seu ensino<sup>11</sup>. Apoiados num texto de Medeiros Constância (1963-64), podemos imaginar um Estágio em que i) se sublinhava, com alguma elementaridade, que a disciplina de Geografia não se esgota na memorização, ii) em que se apostava em aulas disciplinadas, com recurso a mapas e crescentemente, a recursos audiovisuais, iii) em que se efetuava uma ou outra visita de estudo, mas em que se desvalorizava a participação dos alunos e a pesquisa sobre a construção das aprendizagens destes. Mesmo em 1969<sup>12</sup>, o júri do Exame de Estado foi tutelado por um conceituado professor da Universidade de Coimbra, sem qualquer experiência de ensino secundário, a significar a valorização dos conteúdos universitários de Geografia. Os restantes elementos eram professores metodólogos do Porto, Coimbra e Lisboa – um grupo de respeitáveis examinadores, que se iam deslocando de comboio entre estas cidades.

## Profissionalização em exercício: a afirmação dos professores de Geografia na relação escola-comunidade

Com a revolução de 1974, extinguiram-se as já decadentes Secções Pedagógicas, bastando a realização do Estágio, agora tutelado pelo *orientador*.

Em 1980, o novo regime democrático instituiu a *profissionalização em exercício*<sup>13</sup>. Acabou por se revelar um modelo inovador: apostou-se na escola secundária como instituição e espaço de formação, pretendia-se a abertura da escola à comunidade e criaram-se núcleos de estágio por todo o país, já não apenas nas principais cidades do litoral. O estágio era tutelado por um professor profissionalizado, sem o ascendente hierárquico dos antigos metodólogos e encarou-se a formação docente, sobretudo, como um processo de auto-formação, partilhada em ações abertas à escola; de resto, eram os próprios órgãos da mesma escola que sancionavam a avaliação do estagiário. Este modelo teve uma duração efémera: i) a formação teórica dos jovens professores dependia, quase totalmente, da pesquisa que estes efetuavam, ii) o novo

11. *Manual da Unesco para o ensino da Geografia*. Editorial Estampa, Lisboa e, de M.-L. Debessé-Arviset, *A Educação Geográfica na Escola*, Livraria Almedina, Coimbra.

12. Despacho de 3 de Maio de 1969, Diário do Governo de 10 de Maio de 1969

13. Decreto-Lei n.º 580/80 de 31 de Dezembro

sistema continuava a revelar-se incapaz de responder ao número crescente de docentes e, sobretudo, iii) as escolas tinham dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras para que são solicitadas e iv) as autoridades queixavam-se dos elevados custos da formação.

Como em nenhum outro modelo, os estagiários de Geografia destacaram-se por todo o país. Desde o começo dos anos 80, saíam das universidades centenas de jovens licenciados, que um ensino básico e secundário em continuada expansão absorvia avidamente. Com o dinamismo próprio da sua juventude, uma formação científica abrangente e uma assinalável preparação para o trabalho de campo, os professores de Geografia empenhavam-se com grande sucesso na dinamização da relação entre a escola e o meio (fora, precisamente, instituída a Área Escola, como uma das três áreas de formação docente). Distinguiram-se, mais em particular, na dinamização do trabalho de projecto no âmbito da Educação Ambiental (Carvalho, Germano, Calado & Pereira, 1986) e, em 1984, o Ministério da Educação e a UNESCO estabeleceram um protocolo relativo à participação dos professores de Geografia naquele tipo de projectos (Claudino, 2005).

O dinamismo e a projecção então alcançados pela Geografia e pelos seus docentes não teve continuidade no novo modelo de *formação em serviço*<sup>14</sup>. Retomou-se a formação teórica em instituições de ensino superior vocacionadas para a preparação docentes, espalhadas por todo o país e muitas delas surgidas nos anos 80 – centros integrados de formação de professores/CIFOP das novas universidades, sem formação de professores de Geografia, mas, sobretudo, as Escolas Superiores de Educação dos novos Institutos Politécnicos. Nelas, eram frequentadas cadeiras de Ciências da Educação, de Didáctica Específica e Tecnologia Educativa; no segundo ano, desenvolvia-se um projecto de formação, com o apoio de um docente formador, o delegado do grupo. Com reajustamentos, a formação em serviço conseguia, finalmente, a profissionalização docente de milhares de professores que já se encontram a leccionar. Contudo, esta foi uma formação por vezes descaracterizada. As autoridades educativas instituíram situações de dispensa do projecto de formação e acção pedagógica de muitos professores, tanto do ensino público como particular e cooperativo<sup>15</sup>, por forma a atingir rapidamente índices de profissionalização docente próximos dos observados na restante União Europeia, em que Portugal se integrara – como sucedeu igualmente com os professores de Geografia.

## A afirmação das licenciaturas em ensino

Entretanto, em 1971, surgiram nas Faculdades de Ciências os Ramos de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de *especialização científica*. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adoptaram o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, dominava a formação de base disciplinar, após o que funcionavam, em número crescente, cadeiras pedagógico-didácticas, que preparavam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário era considerado um professor da escola, remunerado, e assegurava duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário, cuja actividade era coordenada por um professor do respectivo departamento

14. Decreto-lei nº 287/88 de 19 de Agosto

15. Decreto-Lei n.º 345/89 de 11 de Outubro

universitário. Semanalmente, este docente, ou quem o substituía, orientava o Seminário de Didáctica frequentado pelos estagiários; por vezes, deslocava-se às escolas, onde procedia à observação de aulas, com uma função formativa e avaliativa.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de Geografia, exigiram às suas instituições universitárias que lhes assegurassem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades (Claudino, 2005). Tal ia ao encontro das próprias perentões governamentais de apressar a profissionalização dos docentes, também no contexto da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, com índices de profissionalização docente geralmente superiores nos restantes países. A partir de 1987, a formação inicial de professores passou, assim, a ser assumida pelos departamentos de Geografia, em colaboração com especialistas nas Ciências da Educação das universidades respetivas – na Universidade do Porto, na Universidade de Coimbra e na Universidade de Lisboa, através das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação. De alguma forma, cinquenta anos depois, deu-se o regresso da formação docente às universidades, mais por imposição governamental do que por projeto académico destes departamentos.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didáctica e Metodologia. Estas últimas eram leccionadas por docentes dos departamentos disciplinares, frequentemente professores do ensino básico e secundário contratados como professores convidados, e as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. No segundo ano, funcionava o Estágio e o Seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucedia-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório. As restantes universidades seguiram, no essencial, o modelo da *licenciatura em ensino*. Contudo, nas Universidades de Coimbra e do Porto, a licenciatura era concluída no final do 4º ano, muito embora a habilitação profissional fosse só obtida no ano seguinte, em que o aluno fazia o Estágio e frequentava o Seminário. Na Universidade de Lisboa, a licenciatura era concluída no final dos cinco anos do curso. Na Universidade do Porto e na Universidade Nova de Lisboa, as unidades curriculares de Ciências da Educação eram leccionadas por professores da própria Faculdade, mas que integravam unidades orgânicas distintas dos departamentos disciplinares. Na Universidade de Lisboa e na Universidade de Coimbra, a formação em Ciências da Educação era assegurada pelos docentes das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação respetivas. Esta formação mereceu um acolhimento geralmente positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal (Lemos, 2004).

Em 2005, um novo governo assumiu o Pacto de Estabilidade e Crescimento perante a União Europeia e um Programa de Estabilidade e Crescimento (República Portuguesa, 2005). No quadro de medidas economicistas, apressadamente, no próprio mês de outubro, quando se iniciava o novo ano letivo, o governo passou a considerar que os professores em formação eram alunos, pelo que deixavam de exercer a tutela de turmas, assegurando aulas nas turmas dos orientadores. Os professores em formação deixaram de receber o vencimento que antes

usufruíam (equivalente ao de professor com habilitação própria, com horário completo), o que representava uma assinalável economia para o Estado, e os orientadores cooperantes deixaram de receber a subvenção a que até aí tinham direito. Reduziram-se drasticamente os custos da formação de professores, mas é questionável se o novo modelo de formação docente, em que os futuros professores perderam o estatuto de docentes nas escolas e a responsabilidade direta de turmas, representava uma melhoria da qualidade da formação inicial<sup>16</sup>. A criação de núcleos de estágio passou a ser da responsabilidade direta das Faculdades, quanto antes era mediada pelas Direções-Regionais de Educação. No imprevisto desta alteração da formação inicial de professores, em 25 de julho de 2007, a Direção-Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo clarificou algumas regras sobre o novo modelo de formação inicial.

Contudo, teve duração breve este período. Em 2006, foi aprovada a adaptação do ensino superior português ao Processo de Bolonha, com profunda alteração da formação inicial de professores de Geografia.

## O Mestrado em Ensino de História e Geografia

A reforma do ensino superior consagrou claramente três ciclos de estudos superiores, concedendo os graus de licenciado (que pode ter a duração de 3 anos), mestre e doutor<sup>17</sup>. Meses depois, o governo apresentou um anteprojeto de decreto-lei do regime jurídico da formação inicial de professores, que propôs como obrigatório, para a habilitação profissional docente, o mestrado em ensino, em nome da qualidade da formação inicial. A grande novidade, no que se refere à Geografia, foi a proposta de unificação da sua formação com a dos docentes de História, no Mestrado em Ensino de História e Geografia para o 3.º ciclo do ensino básico (12 a 15 anos) e ensino secundário (15 a 18 anos). Esta unificação mereceu o repúdio numa carta da Associação Portuguesa de Geógrafos, de 10 de novembro de 2006, subscrita também por todos os departamentos universitários portugueses de Geografia e pela Associação de Professores de Geografia.

Contudo, o novo regime jurídico, aprovado pouco depois<sup>18</sup>, consagrou efetivamente a unificação da formação das duas disciplinas. Num contexto neoliberal, marcado por preocupações economicistas, supõe-se que esta integração desvalorizava as Ciências Sociais no sistema educativo, através de uma integração da formação dos professores de ambas as disciplinas de História e de Geografia, prévia a uma posterior integração das próprias disciplinas, em si mesmas. Perante a nova legislação, o currículo dos novos mestrados passou a integrar unidades curriculares tanto de didática da História como da Geografia e os futuros docentes passaram a realizar iniciação à prática profissional nas duas disciplinas. Para ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia, os estudantes tinham de possuir, pelo menos, 50 créditos de cada área disciplinar – ou seja, menos de um ano de formação universitária.

Em qualquer caso, assistiu-se a uma relativa aceitação do novo modelo da formação de professores. Contudo, foi no meio universitário que, uma vez mais, foi protagonizada a reação a esta unificação (Claudino, 2012). Em 23 de maio de 2011, foi lançada a Petição Pública

16. Portaria 10097/2005 de 21 de outubro

17. Decreto-Lei nº 74/2005, de 24 de março

18. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e de História. Por uma formação inicial de qualidade”. Esta Petição teve como primeiro subscritor o autor destas linhas, seguido de professores de Geografia e História do ensino básico e secundário e de três associações socio-profissionais do setor (Associação de Professores de Geografia, Associação de Professores de História, Associação Portuguesa de Geógrafos, juntando-se, depois a Associação Insular de Geografia). No essencial, a Petição sublinhava a diminuição da qualidade da formação inicial dos professores de ambas as disciplinas, já que com menos de um ano de formação na segunda disciplina poderiam lecionar ambas as disciplinas, também no ensino secundário – de resto, poder-se-ia, ainda, ser licenciado numa outra área e possuir 120 créditos em História e Geografia, não menos de 50 créditos numa delas. A Petição contou com 4886 peticionários, pelo que foi levada à Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura e ao plenário da Assembleia da República, já no começo de 2012. Em simultâneo, foi exercido uma atividade *lobbying* no Ministério da Educação, no que se destacou a Associação de Professores de História.

Em 2014, na revisão do regime jurídico da formação inicial de professores, e ao encontro das indicações dos responsáveis de que a revisão deste mestrado seria realizada no quadro mais alargado da revisão daquele regime jurídico, foram criados, em separado, o Mestrado em Ensino de Geografia e o Mestrado em Ensino de História<sup>19</sup>. Tratou-se de uma movimentação inédita e bem sucedida de docentes, também a nível internacional. Para o sucesso da mesma terá também contribuído a tradição da autonomia, em Portugal, das disciplinas de Geografia e de História.

## **A universitarização da formação inicial de professores**

O Mestrado em Ensino de História e Geografia funcionou, para além das universidades que iniciaram a formação inicial em 1987 (Porto, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa), na Universidade do Minho, na Universidade dos Açores e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (de propriedade cooperativa). Apesar da aprovação deste mestrado ter ocorrido em fevereiro de 2007 e de os futuros mestrandos precisarem de uma formação mínima em História ou em Geografia para ingressarem no mesmo curso, este foi iniciado logo no ano letivo de 2007/8 na maioria destas universidades – ou seja, os estudantes iniciaram o Mestrado em Ensino de História e de Geografia sem possuírem, de facto, o mínimo de créditos de formação na sua área *minor*, fosse ela de História ou de Geografia. Alvo de uma avaliação intermédia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior/A3ES, a Universidade Lusófona foi, entretanto, forçada a interromper o seu curso de mestrado. Em 2014, a Universidade dos Açores e a Universidade do Minho não se candidataram ao Mestrado em Ensino de Geografia (candidataram-se ao Mestrado em Ensino de História), ao que também não terá sido alheia a atuação da referida Agência. Em 2015, a A3ES aprovou a criação do Mestrado em Ensino de Geografia nas referidas quatro universidades que tinham iniciado a formação de docentes em 1987, mas apenas numa universidade essa aprovação foi feita sem condições/limitações, pelo período de 6 anos. O resultado da atuação da A3ES revela bem as fragilidades universitárias da formação inicial dos professores de Geografia. Na avaliação de

19. Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio

2021, um dos quatro cursos foi descontinuado, mas os três restantes foram aprovados por 6 anos, o que significará, globalmente, uma consolidação dessa formação. Em 2016 foi iniciada, na Universidade do Porto, a *Revista de Educação Geográfica UP-geTup* e em 2019, iniciaram-se, na Universidade de Coimbra, os Encontros Nacionais dos Mestrados em Ensino de Geografia MEG@PT, a traduzirem também esta consolidação.

No Decreto-Lei 79/2024, de 14 de maio (já indicado), consagraram-se, transversalmente, as componentes de Área de docência (Geografia), Área educacional geral, Didáticas específicas, Iniciação à prática profissional, todas com créditos próprios, a maioria dos mesmos nesta última componente, e, ainda, a componente de Área cultural, social e ética, esta sem créditos próprios<sup>20</sup>. Na Universidade de Coimbra, o Mestrado em Ensino de Geografia resulta de uma parceria da Faculdade de Letras com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e, na Universidade de Lisboa, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território com o Instituto de Educação. Já a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas assumem a formação na Área educacional geral.

Na estrutura dos cursos, o primeiro ano é dedicado, fundamentalmente, a uma formação mais teórica e o segundo ano a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida em escolas básicas e secundárias, em diálogo com as universidades. Contudo, na Universidade de Lisboa, logo no 1º ano os alunos iniciam, no 2º semestre, a referida Iniciação à Prática Profissional. A formação em tecnologias adquire um relevo desigual nestas quatro universidades.

Pode-se falar de uma *academicização* ou *universitarização* (Alexandre, 2013) da formação inicial de professores, também de Geografia. Os estudantes de mestrado têm, sem dúvida, uma formação mais profunda em didática e em ciências da educação, o que também é estimulado pela realização de um relatório de prática de ensino supervisionada, com discussão pública e equivalente a uma dissertação, na conclusão do mestrado. Estas áreas tendem crescentemente a diferenciarem-se, mantendo entre si um diálogo que nem sempre é fácil. Como talvez fosse expectável, sem experiência profissional prévia, os estudantes de mestrado de Geografia agarram-se frequentemente ao manual escolar e às atividades propostas pelas editoras escolares na construção da sua aula, mesmo se em evidente negação dos princípios que enunciaram nos seus discursos teóricos sobre a criatividade e a inovação docentes e a adequação das suas estratégias às características concretas dos seus alunos.

Os relatórios de prática de ensino supervisionada, com que se concluem o Mestrado em Ensino de Geografia, assumem modalidades diversas de acordo com as universidades, oscilando entre a implementação de uma experiência letiva muito circunscrita (um jogo, uma visita de estudo) ou a planificação, implementação de uma sequência didática de várias aulas. Contudo, revelam, em geral, uma mesma debilidade: descrevem, sobretudo, o que o jovem professor implementa na sala de aula, pouco se detendo na avaliação dos resultados, numa perspetiva de investigação. Um outro sinal da debilidade da investigação didática reside no facto de nunca ter sido aprovado, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, um projeto de investigação sobre ensino de Geografia.

20. Artigo 7º e Artigo 15º do Decreto-Lei no 79/2014

Talvez pelas maiores obrigações académicas e ausência de experiência profissional, o Mestrado em Ensino de Geografia também se caracteriza pelo declínio daquilo que frequentemente marcou a formação inicial de professores da disciplina, desde logo nos anos 80 do século passado: a dinamização das atividades escolares e da relação da própria escola com a comunidade.

## **Carência de docentes e preocupações sobre a sua formação inicial**

Em Portugal, a colocação dos docentes é efetuada a nível nacional, de acordo com as suas habilitações profissionais, vínculo laboral e tempo de serviço, num sistema algo complexo. Frequentemente, os docentes são colocados fora dos seus locais habituais de residência, o que cria uma situação difícil para os mesmos. Em cada ano letivo, esta situação tem grande visibilidade em reportagens da comunicação social, dando a sensação de existir um grande excesso de docentes, para além de se reforçar os inconvenientes da profissão docente. Nestes, contam-se também um baixo nível remuneratório, as dificuldades de progressão na carreira docente e a própria desvalorização social da profissão docente, numa escola marcada pelos problemas de indisciplina associados à sua democratização social e à pressão das autoridades educativas para a aprovação dos alunos, de forma a se obterem elevadas taxas de sucesso escolar.

Também em resultado desta desvalorização da profissão docente e da imagem pública de excesso de profissionais de ensino, assistiu-se a uma acentuada fuga dos cursos de mestrado em ensino de Geografia. Em consequência, há um acentuado envelhecimento da classe docente de Geografia e da generalidade dos restantes grupos disciplinares. Em 2022, o governo português anunciou a criação de um grupo de trabalho que pretende reformar a formação inicial de professores, de que se desconhecem, no momento em que é escrito este texto, as propostas. Contudo, receia-se que, perante a carência de docentes, o governo tenda a facilitar a formação inicial, permitindo a profissionalização de docentes sem uma formação inicial de qualidade.

## **O desafio da qualidade na formação inicial**

Longe vão os tempos em que o professor de Geografia era quase um curioso da disciplina, que demonstrava em exames possuir alguns conhecimentos geográficos, como sucedia num século XIX de uma Geografia sem geógrafos. Contudo, o século XIX, também por isso, foi um período de grande abertura do discurso escolar da Geografia à realidade geográfica portuguesa, aos seus anseios, sem os filtros académicos que se começam a sentir com a formação universitária de professores no século XX (Claudino, 2009). Não por acaso, o século XIX assistiu a uma forte consolidação disciplinar do ensino de geografia, tendo esta disciplina tornado-se autónoma da de História em 1888, ao arrepio da tradição francesa de união entre estas disciplinas.

A formação inicial deixou de ser a preparação de docentes que já se encontravam a lecionar, com os vícios daí decorrentes, para ter a dignidade de um curso de mestrado a frequentar pelos alunos que pretendem iniciar a atividade docente. Subsiste, talvez sempre subsistirá,

como *ponto crítico da formação inicial e contínua*, o facto de que a *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, na separação dos espaços e tempos de formação (Estrela & Estrela, 2001, p. 15), na universidade e nas escolas.

Institucionalizada na universidade pela necessidade de formação de professores, a Geografia académica teve um limitado diálogo com o ensino básico e secundário – como o demonstram, de resto, o facto de a consolidação da Geografia na universidade portuguesa, na primeira metade do século XX, ter coincidido com um forte período de crise da sua presença no ensino secundário (Claudino, 2015). Quase trinta anos depois do regresso da formação de professores às universidades no final do século XX, as dificuldades na afirmação dos mestrados em ensino de Geografia são evidentes. Contudo, foi a universidade quem protagonizou a reação à integração da formação de professores no começo do século XXI e, previsivelmente, terá um protagonismo institucional crescente.

A universitarização da formação inicial teria, quase inevitavelmente, como consequência o facto de o estudante se comportar, frequentemente, mais como um aluno em formação do que um protagonista na sala de aula e na escola - o que foi agravado pelo facto de ficar destituído, em 2005, do estatuto de docente.

Aguarda-se a reformulação dos mestrados em ensino, também de Geografia. Com a mesma, há a expectativa de que os professores em formação venham a tutelar turmas, sob a supervisão de um professor orientador. Mas receia-se, como se referiu, uma formação menos rigorosa, na pressa em promover o acesso à docência de mais professores. Mais em geral, a investigação em didática da Geografia continua a emergir como um desafio fundamental.

## Referências

- Alexandre, F. M. S. (2013). *Formação Reflexiva de Professores e Cidadania. Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial de Professores de Geografia* [Reflective Teacher Education and Citizenship. Contribution to the Study of Initial Training Practices for Geography Teachers]. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2645>
- Carvalho, A., Germano, H., Calado, I. & Pereira, P. (1986). Relato de urna experiência de aprendizagem no meio. *Actas do IV Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 857-866). Instituto de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. in Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro: Recursos para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas* (pp. 465-474). Universidad de Extremadura/ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. [http://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS\\_abierto.pdf](http://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS_abierto.pdf)
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015, a). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. En B. Borghi, F. F. Garcia Pèrez, O. Moreno Fernández, *Novi Cives: Cittadini dall'Infanzia in poi*, (p. 173-190). Pàtron Editore.

- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais* [Portugal through geography textbooks. XIX century. The intentional images]. [Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa].
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografia en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica*, 7, 67-86.
- Claudino, S. (2009). O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. *GEOFORO: Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía e Sociedad*. <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>
- Claudino, S. (2015). A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo, Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 2(3), 7-19. <http://dx.doi.org/10.33025/grqcp2.v2i3.204>
- Coelho, A. (1890). Os concursos para o magistério secundário. *Revista de Educação e Ensino*, 5(2), 49-56
- Comission on Geographical Education/International Geographical Union (2016). *International Charter on Geographical Education* (pp. 1–20). Internacional Geographical Union. [https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU\\_2016\\_eng\\_ver25Feb2019.pdf](https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf)
- Conselho Superior de Instrução Pública (1850). Relatório Anual 1849-1850. O *Instituto*, IV. p. 41-44, 65-68, 77-80 e 88-91.
- Constância, J. M. (1963-64). A didáctica e o valor formativo da geografia - algumas notas relativas ao ensino liceal. *Boletim do Centro de Estudos Geográficos*, III(20 e 21), 131-137
- Estrela, N. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projeto IRA – Origem e evolução de um projeto de formação. *IRA – Investigação, Ação, Reflexão e Formação de Professores. Estudos de Caso* (pp. 15-27). Porto Editora.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1890). Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, 5, 3-14
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1894). Observações à Proposta de Lei sobre o Ensino Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, 9, 534-543
- García-Pérez, F.F., De-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En Borghi, B., García-Pérez, F.F. y Moreno-Fernández, O. (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall’infanzia in poi* (pp. 137-148). Pàtron Editore.
- Geografia no Século XXI* (pp. 87-96). Papirus Editora.
- Girão, A. (1929) – O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. *Arquivo Pedagógico*, II(4), 373-386
- Lemos, E. S. (2004) -A Educação Geográfica em Portugal. In J. W. Vesentini, (org.) *O Ensino de*
- Moura, A. (1967). MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE!. *Labor*, XXXII(259), 40-43
- República Portuguesa (2005). *Programa de Estabilidade e Crescimento 2005-2009. Actualização de Dezembro de 2005*. República Portuguesa.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação*. UNESCO.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>

## Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro

Becoming a history teacher in Brazil: challenge the present and dream the future

Caroline Pacievitch  0000-0003-3484-8168

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
00249750@ufrgs.br

Nilton Mullet Pereira  0000-0002-2280-1920

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
niltonmp.pead@gmail.com

Fernando Seffner  0000-0002-4580-6652

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
fernandoseffner@gmail.com

Carmem Zeli De Vargas Gil  0000-0002-3455-3960

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
carmemz.gil@gmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 25 de mayo de 2023

Aceptado: 27 de julio de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Sem financiamento.

### Cómo citar · How to cite

Pacievitch, C., Pereira, N., Seffner, F., & Gil, C. (2023). Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro. *REIDICS*, 13, 84-106. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>

## Resumo

O artigo analisa desafios e aspirações de ser formadores(as) de professor ou professora de História no Brasil. Os autores são docentes que orientam estágios em Ensino de História em curso de licenciatura em universidade pública, e extraem de suas experiências de trabalho elementos para pensar a formação docente nesta área. Com base em perspectivas pós-estruturais, interseccionais e críticas à colonialidade, apresentamos as principais políticas públicas, decretos e regulamentos que regem a formação docente no Brasil e revisamos a produção acadêmica, na forma de teses de doutorado nos últimos cinco anos. Em seguida, analisamos aspectos éticos e políticos dos percursos formativos, defendendo a importância de considerar os marcadores sociais da diferença na formação para o Ensino de História, em particular gênero, raça, classe, geração e sexualidade. Por fim, narramos experiências próprias das salas de aula de formação de professoras e professores de História, vivenciadas por nós. Nesse diálogo entre o prescrito e o vivido, consideramos a nossa prática como um constante desafiar-se, não para nos aprisionar em metas, velhas dicotomias, prazos. A proposta é trabalhar como quem sonha: deixar fluir os discursos, as diferentes histórias que adiam o fim do mundo e transitam em todos os lugares.

---

Palavras-chave: ensino de História; formação de professores; Brasil; estágios de docência; políticas públicas.

---

## Abstract

The paper analyzes the challenges and aspirations of becoming a professor of history education in Brazil. The authors are professors who supervise pre-service teaching in a public university, and they draw from their work's experiences elements to reflect about teacher education in this area. Based on post-structuralists' and anti-colonialists' perspectives and in the intersectionality, we present the main public policies, decrees and regulations that govern teacher education in Brazil, and a review on doctoral thesis published in the last five years. We also analyze ethical and political aspects of the formative paths, and we defend the importance of the social differences in history teachers' education, in particular gender, race, class, generation, and sexuality. Last, we narrate our experiences in educating history teachers. In this dialogue between the life and the law, we consider our practices as a constant challenge, but not to imprison us in goals, old dichotomies and deadlines. The proposal is to work as someone who dreams: to let flow the discourses, the different stories that postpone the end of the world and transit through all the places.

---

Keywords: History teaching; teacher education; Brazil; pre-service teacher education; public policies.

---

## Resumen

El artículo analiza los desafíos y las aspiraciones de convertirse en formadores/as de profesorado de Historia en Brasil. Los autores son profesores y profesoras que orientan el prácticum en Enseñanza de la Historia en una universidad pública, y extraen de sus experiencias de trabajo elementos para pensar la formación de profesores en esta área. Con basis en perspectivas postestructuralistas, interseccionales y críticas a la colonialidad, presentamos las principales políticas públicas, decretos y reglamentos que orientan la formación del profesorado en Brasil y revisamos la producción académica, en forma de tesis de doctorado en los últimos cinco años. Además, analizamos los aspectos éticos y políticos de las trayectorias formativas y defendemos la importancia de considerar los marcadores sociales de la diferencia en la formación para la enseñanza de la Historia, en particular el género, la raza, la clase, la generación y la sexualidad. Al final, narramos nuestras experiencias en las aulas de formación del profesorado en Historia. En este diálogo entre las prescripciones y la vida, consideramos nuestra prác-

tica como un desafío constante, no para aprisionarnos en metas, viejas dicotomías, plazos. La propuesta es trabajar como quien sueña: dejar fluir los discursos, las diferentes historias que postergan el fin del mundo y transitan en todos los lugares.

---

Palabras clave: enseñanza de la historia; formación de profesores; Brasil; prácticum; políticas públicas.

---

## Introdução<sup>1</sup>

Este artigo foi primeiro discutido e depois redigido a oito mãos. Essa não é uma informação para constar apenas em pé de página, ela ajuda a entender nossas análises e proposições. Dizer das trajetórias individuais, e depois coletivas, das duas autoras e dos dois autores, é dar a conhecer os contornos do terreno político e pedagógico que habitamos<sup>2</sup>. Confirmando certo viés de gênero, as duas autoras cursaram a Escola Normal, e se destinaram de imediato ao magistério. Os dois autores tiveram opções profissionais iniciais que não contemplavam a docência, mas depois a tomaram como profissão. Hoje, trabalhamos em uma Universidade Federal do Sul do Brasil como docentes da área de Ensino de História: somos orientadoras de estágios e pesquisamos diversos aspectos ligados à Educação e à História. Um conjunto de ideias acerca do que é o Ensino de História está divulgado em obra de autoria conjunta, em que afirmamos nossa “vontade insistente de provocar sentidos” e nosso propósito de “abrir a aprendizagem em história à potência criativa que leva a agir e a expandir a vida” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 6). As conexões entre ensino de História e vida política, ética e estética, constituem preocupação em nossas aulas de formação docente.

Neste artigo, tentamos problematizar um dos aspectos menos visíveis da formação docente em História: as práticas e sensibilidades do-a-e professor-a-e formador-a-e, alerta constantemente feito por Joan Pagès em suas falas e escritos. Para isso, evidenciamos, ainda nesta introdução, nossas perspectivas teórico-políticas sobre ensino de História e Educação. Nas seções seguintes, traçamos dois panoramas: primeiro, sobre aspectos institucionais e legais que ordenam a formação docente, notadamente dos últimos 10 anos. No segundo, avaliamos as teses de doutorado sobre formação de professores de História defendidas no Brasil de 2017 para cá, buscando principalmente por trabalhos que destacam o lugar do formador de professores. Apoiadas/os nesses quadros, ensaiamos uma análise de nossas experiências, orientada por dois verbos: desafiar-se e sonhar, na intenção de concluir pela necessidade de seguir esperando, principalmente em tempos em que raras flores nascem no asfalto.

Em sintonia com isso, nos ocupamos de um ensino que tome em conta os marcadores sociais da diferença tanto dos nossos discentes, quanto dos alunos e alunas das turmas para os quais lecionam nos estágios, quanto de nós próprios. Em outras palavras, nos indagamos continuamente acerca do gênero, da orientação sexual, da raça, da geração, do pertencimento religioso, da constituição familiar, da classe social e das pertencas ideológicas e políticas de

---

1. Parte desta introdução foi escrita pelos autores para apoiar a mobilização de professores de História do estado do Rio Grande do Sul em março de 2023, que reivindicavam vagas de concurso público para a disciplina de História, considerando que o estado possuía cerca de 25 mil docentes atuando com vínculos precários, sem a estabilidade do cargo oficial.

2. Não identificamos, em nossas trajetórias e vínculos, conflitos de interesses na redação e publicação deste artigo.

todos e todas envolvidos no ato educativo. Vale dizer que somos quatro pessoas brancas, com diversidade geracional, de gênero e de orientação sexual. Na produção acadêmica e no ativismo social nos ocupamos com a educação das relações étnico raciais, com a equidade de gênero, com o respeito pela diversidade sexual, com o paradigma da interseccionalidade, defendemos a inclusão escolar atentos aos riscos da normalização e aos processos perversos de exclusão na inclusão.

Para nós, as professoras e os professores de História contribuem de maneiras específicas e insubstituíveis na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam pela Educação Básica no Brasil, que é dividida em três etapas: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), sendo obrigatória a frequência dos 4 aos 17 anos. Porém, o poder público não conseguiu ainda oferecer vagas suficientes para a Educação Infantil e para o Ensino Médio. Os professores formados nos cursos de Licenciatura em História estão habilitados para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental (a partir dos 11 anos de idade) e para o Ensino Médio, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os cursos de Licenciatura em História devem ser oferecidos por Instituições de Educação Superior como Universidades, Faculdades e Centros Universitários, que podem ser municipais, estaduais, federais, comunitárias ou privadas.

Essa disciplina proporciona o encontro com alteridades e multiplicidades, abordando os assuntos em diferentes tempos e espaços e, com isso, suscita questionamentos, diálogos e surpresas, a fim de ampliar a visão sobre o mundo. Podemos dizer que professoras de História ensinam dialogando, ensinam contando histórias, ensinam escutando e ensinam aprendendo. No Brasil das primeiras décadas do século XXI, o campo do ensino de História tem construído alguns consensos - ainda que baseados em diferentes referenciais teóricos - sobre o papel do professor de História, dos quais destacamos os seguintes pontos:

1. Ensinar a pensar historicamente. Consiste em aprender a compreensão das conexões entre o passado, o presente e o futuro. Trata-se de imaginar o passado como um conjunto complexo de injunções que produzem alternativas para o presente. Pensar historicamente implica orientar-se no presente, tomar decisões e avaliar situações que criem possibilidades de futuros. O pensar historicamente articula-se com o pensamento crítico, pois ensina a ponderar e a comparar os acontecimentos e processos nos tempos e espaços.
2. Ensinar de forma a cumprir e a criticar a Base Nacional Comum Curricular. A História é componente curricular obrigatório para todo o Ensino Fundamental, e compõe habilidades importantes da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, onde também é compreendida como parte de componentes que são fundamentais para entender o mundo em que vivemos e os mundos que ainda poderemos viver.
3. Ensinar a construir uma sociedade plural, democrática e diversa, igualmente não violenta, antirracista e antiLGBTfóbica. Professoras de História oferecem aulas onde o estudo de diferentes sujeitos, temas e processos mostram aos jovens e às crianças a infinidade da experiência humana. Desse modo, os estudantes aprendem que não estão sozinhos e que seu grupo social não é o centro de tudo. Portanto, precisam construir relações de respeito e solidariedade com os outros seres.

4. Ensinar a respeitar as memórias e as histórias de vida das pessoas, dos povos, das infinitas formas de existir, independentemente de lugar, tempo, cor, raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, idade, etc.
5. Ensinar a cumprir as leis, entender como são criadas e a quais interesses estão ligadas. Por consequência, ensinar como podem ser elaboradas e transformadas, para melhor atender aos direitos de todos, todas e todes.
6. Ensinar de maneira a cumprir o disposto nas leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de contribuir para entender o Brasil visto pelas histórias das pessoas negras e indígenas; para combater o racismo; para promover a reparação histórica, social, econômica, cultural da vida de mulheres e homens negras e dos povos originários. Oferecer aos estudantes em geral, brasileiros, brancos, negros, indígenas, de todos os grupos, povos e identidades que compõem o Brasil, que podemos viver com respeito, solidariedade, igualdade e equidade.
7. Ensinar, através da História e do pensar historicamente, a não utilizar em seus argumentos naturalizações, estereótipos, generalizações, simplificações e anacronismos.
8. Ensinar a adotar um comportamento republicano e cidadão, de modo a, conhecendo a história do Brasil e muitas outras histórias, as estudantes possam compreender a si mesmas como cidadãs, como pessoas que atuam e que disputam, no espaço público, ideias que precisam respeitar e ser respeitadas. Ensinar a liberdade como elemento da vida em grupo, da vida democrática, em benefício da vida de todos os seres. Logo, ensinar a liberdade como espaço de diálogo e de construção de conhecimento para entender os diversos aspectos da vida.
9. Ensinar a combater o negacionismo, as ideias falsas e mentirosas que promovem o medo, a morte e a intolerância. Combater o negacionismo que promoveu a regressão da vacinação em nosso país; o negacionismo do Holocausto; o negacionismo da escravização; o negacionismo da ciência.
10. Ensinar a dialogar, a escutar e a aprender com os outros: colegas, mães, pais, professores, cientistas... de forma crítica e autocrítica. Consiste em olhar a si mesmo, compreender suas relações no presente e ver um futuro aberto de infinitas possibilidades.

Ensinar história extrapola a transmissão de conhecimentos sobre o passado, pois tais conhecimentos são a base a partir da qual professoras e professores educam para a criticidade, a política, a cidadania, para o respeito a si próprio e aos outros. Educam para imaginar o passado e para pensar em outros futuros. Educam para combater injustiças. Educam para o sonho. Numa aproximação com Aílton Krenak, educam para “adiar o fim do mundo” (2020).

## **Aspectos institucionais da formação docente em História no Brasil**

Ser professor ou professora de História no Brasil, pelo menos desde 2015, ganhou ingredientes de negacionismo e radicalismo, difundidos na sociedade pela extrema direita. A sala de aula de História tornou-se espaço de tensão entre convicções ideológicas, opiniões religiosas

e conhecimento histórico. O prestígio deste profissional foi abalado por acusações - doutrinador foi a principal delas - que animavam os estudantes a dizer: “não é bem assim professor!”. Esse quadro trouxe dificuldades de caráter político, ético, mas também epistemológico e pedagógico. O modo de contar a história tem sido problematizado, tanto pelos movimentos de extrema direita, que questionam o caráter ideológico da história escrita e ensinada, mas, também, pelos movimentos sociais, que problematizam a narrativa eurocêntrica que costumamos fazer e divulgar em sala de aula. As soluções não têm sido fáceis, pois implicam, em primeiro lugar, a necessidade de repensar a relação da História com os povos e grupos invisibilizados até agora. Em segundo lugar, narrar o passado e combater o fascismo e o negacionismo passaram a ser bandeiras de primeira ordem (Fernandes & Léo Neto, 2021).

Certamente, diante do crescimento da extrema direita no Brasil, alguns estudantes, ao concluir o Ensino Médio, vacilam em escolher a Licenciatura em História para prestar o vestibular. O acesso a cursos superiores é realizado a partir de exames classificatórios, conhecidos como “vestibulares”. Além disso, há instituições que utilizam para o ingresso a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado anualmente pelo governo federal. Não tem sido fácil ensinar História para crianças e jovens que se deparam com mensagens de ódio em redes sociais ou escutam de seus governantes, na grande mídia, que “trabalhadores tem que escolher entre ter direitos ou ter emprego” (Tolotti, 2018); “O grande erro foi torturar e não matar”; “Deveriam ter sido fuzilados uns 30 mil corruptos” (Congresso em foco, 2019), entre outras afirmações desumanizadoras. Formar professores e professoras de História para atuar neste cenário requer políticas sólidas de formação com apoio pedagógico e financeiro, o que não ocorreu nos últimos anos com um Estado autoritário que restringiu direitos sociais e educacionais.

Apesar deste cenário, no dia primeiro de janeiro de 2023 um cacique caiapó (Raoni Metuktire), uma mulher catadora<sup>3</sup> (Aline Sousa), uma pessoa com deficiência (Ivan Baron), uma criança negra (Francisco Carlos do Nascimento), uma cozinheira (Jucimara Fausto dos Santos), um metalúrgico (Wesley Viesba Rodrigues Rocha), um professor (Murilo de Quadros Jesus) e um artesão (Flávio Pereira) entregaram a faixa ao presidente Lula, eleito pelo voto popular (Vilela, 2023). O povo sobe a rampa e anuncia a esperança. Certamente, outras histórias começam a ser escritas sobre ensinar e aprender nas escolas brasileiras.

Para ser um professor ou professora de História no Brasil é preciso, antes, ter coragem. Depois, necessita passar em um concurso vestibular, com disputa por vagas. Dois percursos são oferecidos no ensino superior para o caso da História: a licenciatura, que habilita para a docência, e cujo exercício profissional está regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/1996); e o bacharelado, que entrega o título de bacharel em História, cujo exercício profissional foi regulamentado pela Lei 14.038, de 2020.

3. “Os catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis desempenham papel fundamental na implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), com destaque para a gestão integrada dos resíduos sólidos. De modo geral, atuam nas atividades da coleta seletiva, triagem, classificação, processamento e comercialização dos resíduos reutilizáveis e recicláveis, contribuindo de forma significativa para a cadeia produtiva da reciclagem. Sua atuação, em muitos casos realizada sob condições precárias de trabalho, se dá individualmente, de forma autônoma e dispersa nas ruas e em lixões, como também, coletivamente, por meio da organização produtiva em cooperativas e associações”. (Brasil, n.d.)

A carga horária mínima do curso de Licenciatura é de 3.200 horas, normalmente distribuídas em quatro anos de estudos, segundo o que orienta a Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que, em seu 10º artigo, define a distribuição de 800 horas para a base comum (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos); 1.600 horas para a aprendizagem e domínio pedagógico dos conteúdos específicos dos objetos de conhecimento da BNCC; e 800 horas de prática pedagógica (400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares) (2019).

Assim, os licenciandos em História têm um percurso formativo ancorado na prática e na aproximação com as instituições escolares. Essa aproximação pode ser ampliada a partir de programas especiais como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) (CAPES, n.d.-b) e o Programa de Residência Pedagógica (CAPES, n.d.-c), que engajam o professor em formação no planejamento e experimentação da docência orientada.

Outro momento de impacto na formação do/a professor/a de História foi a aprovação das Normas Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004), visando a implementação do Artigo 26-A da LDB, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Tais normativas repercutiram no currículo nos Cursos de Licenciatura com a introdução de disciplinas obrigatórias sobre História da África, História Indígena, Saberes Tradicionais e Relações Étnico-Raciais, assim como a criação de linhas e grupos de pesquisa sobre esses temas.

Mais recentemente, tivemos no Brasil a curricularização da extensão regulamentada pela Resolução n. 07 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira segundo o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/14 (Brasil, 2014). O inciso IV do artigo 5º indica que a extensão no Ensino Superior articula o “ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

## **Aspectos éticos e políticos da formação docente em História no Brasil**

A História, como qualquer ciência, é profundamente envolvida no mundo em que e para o qual ela é criada e transmitida. Logo, formar-se professora ou professor de História significa um compromisso epistemológico com o ensino da multiplicidade do mundo, um compromisso político com a transformação social e com a luta antirracista e antifascista, um compromisso ético com as vidas de cada estudante/singularidade que vive no acontecer da aula de História. Arthur Ávila, inspirado em Laclau, tem denominado esse esforço de pluralismo historiográfico:

Se quisermos combater efetivamente os negacionismos, devemos não só alargar nosso leque de aliados e possibilidades de representação do passado, sem obsessões com limites normativos disciplinares, como também defender um pluralismo inapelável que busque ‘expandir nossa imaginação política’ (Laclau, 2000, p. 212) , diante do ódio à democracia e da governamentalidade suicidária (Ávila, 2021, p. 164 - grifos no original).

Ou seja, o trabalho do formador e da formadora de professores de História ultrapassa o disposto no conjunto legislativo e nas políticas públicas. Nas palavras da intelectual Célia Xakriabá, é um pouco como “amansar o giz” (2020).

As reformas educacionais e as normativas institucionais são consolidadas nas salas de aula de História, nas escolas brasileiras, de maneira muito singular. Entendemos que o currículo é excesso em relação às normativas, às leis, às demandas sociais, aos controles institucionais, aos movimentos negacionistas e a tudo mais que aponte para a escola e a solicite. Um currículo de História, como qualquer outro, é praticado e é envolvido pela infinidade da vida. Nele, professoras e professores estão dispostos a temer, julgar, sonhar, desafiar-se e quantos outros verbos achemos necessário incorporar. É como se a aula de História fosse uma espécie de Caos, não uma desordem das coisas, mas as coisas todas em estado de potência.

A questão que nos envolve é justamente pensar que o Caos habita uma aula de História. Ainda que uma aula de História possa ser vista como lugar privilegiado da narrativa. Nela há formas, coisas, datas, estruturas, conjunturas, conceitos definidos... E pouco jogo. Ela mais forma do que cria. O que pretendemos é que quando há, numa aula de História, o malogro da narrativa, se torna possível um flerte dessa aula com o Caos, como o Fora, quando ocorre uma indefinição insuportável das coisas ditas, das histórias contadas e das narrativas apresentadas, permitindo uma fuga em relação à temporalidade eurocentrada (Pereira, 2018, p. 27).

Um currículo de História é o vivido de uma aula, que incorpora as emoções, os afetos, os sofrimentos de professores e de estudantes, mas também das sociedades passadas e atuais, como se o turbilhão inexorável da vida passasse a cada instante pela sala de aula, no momento mesmo do seu acontecer.

Queremos dizer que essa formação se dá sempre que uma porta se abre, que um sinal toca, que uma certa quantidade de estudantes se aloja em um espaço determinado disposta (ou não) a aprender sobre as histórias do mundo, escolhidas ou esquecidas no tempo. A formação se dá no acontecer da aula, como a imaginar que é no vivido da sala de aula que a história se desdobra e se faz visibilidade, enunciado, realidade. A responsabilidade de professoras e de professores de História ultrapassa os limites das normativas e leis, porque, ao se abrir a sala de aula, ela estará repleta de exigências éticas, políticas e de afeto. A cada singularidade, a cada força (estudante), um olhar, um modo de relação que não pode ser limitada pela dureza dos discursos das histórias únicas ou do negacionismo, mas precisa ser vista com afeto, com ética e com política.

Se pegarmos como exemplo as já citadas leis que dispõem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais veremos que cada sala de aula de História se envolve de um modo e com uma intensidade específica. Esse fato tem permitido criar múltiplas formas de combater o racismo, assim como também muitas brechas para a continuidade da narrativa eurocêntrica. Mas é esse currículo vivido, envolvido, da sala de aula que transmite, redefine, imagina, problematiza as relações sociais e raciais que nos constituem e, ao mesmo tempo, as mantém. Portanto, a problematização do modo como se dá a formação docente é elemento que não pode estar separado das disposições institucionais, nem das questões políticas e éticas envolvidas no fazer-se professora e professor.

Ora, dar aulas de História no Brasil consiste em entrar em um jogo que é ético, é político e ideológico, em luta contra as formas de colonização. Um movimento agonístico de caráter permanente onde a discriminação, o preconceito, a violência, não tenham mais lugar na sala de aula. Qualquer formador ou formadora que não tome em conta o caráter estrutural do racismo e as profundas diferenças sociais que constituem o Brasil é vã, porque faz da História uma ciência com grandes chances de estar deslocada e descomprometida com o mundo. Se o racismo é o elemento a provocar desigualdades que condenam parcelas da população brasileira a uma vida precária (reeditando inclusive o trabalho análogo a escravidão), ele só pode ser compreendido em diálogo com outros marcadores sociais da diferença, exigindo que se conheçam os modos de operação dos diferentes marcadores sociais da diferença – geração, raça, classe, gênero, sexualidade, pertença religiosa, modelo de agregado familiar, origem regional, deficiência, tanto como operam nas classes quanto na História (Gonzalez, 2020). Se determinadas interações entre posições de sujeito produzem situações de discriminação e preconceito, outras asseguram impunidade. Operar com os marcadores sociais da diferença e com o referencial da interseccionalidade auxilia no propósito de criar sentidos na aula de História. Permite o diálogo com a vida vivida hoje e em outros tempos, em sua riqueza, eliminando formulações que retiram a agência dos seres humanos e não humanos.

## **Aspectos relacionados à produção acadêmica sobre a formação docente em História no Brasil**

Diante da complexidade da tarefa de formar professoras de História, em paralelo às normativas e a nossos movimentos éticos, está a escuta dos pares. O que é possível dizer sobre a formação de professores de História no Brasil do ponto de vista acadêmico? Em uma revisão de literatura focada em teses sobre formação de professores de História no Brasil (Pacievitch, 2018), a sensação era de ouvir o “Samba de uma nota só” (Jobim et al., 1960), pois os trabalhos, publicados entre 1996 e 2017, pareciam muito semelhantes em suas problematizações, referencial teórico-metodológico, resultados e propostas (ou pela ausência destas). O estudo foi feito em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que é um banco de pesquisa organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (Capes, n.d.). Aparentemente, os pesquisadores do campo do Ensino de História dedicados a pensar a formação docente apresentavam quase sempre o mesmo diagnóstico, com os mesmos desafios, dos quais destacamos a separação entre teoria e prática e entre História e ensino, assim como a confiança de que melhorias no processo formativo necessariamente redundam em melhorias de aprendizagem na Educação Básica. Poucos trabalhos fizeram propostas de diferentes percursos formativos, colocando experiências individuais em questão e abrindo-se para a crítica. Raríssimos problematizavam as vozes e práticas dos professores universitários. Será que, ao revisar as teses defendidas entre 2017 e 2022, encontraremos alguma dissonância, ou novas notas?

Para cumprir com os critérios da revisão anterior, utilizamos o mesmo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as mesmas palavras-chave. Porém, esse repositório apresentou instabilidades quanto aos resultados, como, por exemplo, não apresentar teses posteriores a 2018. Em alternativa, buscamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT,

n.d.), mas intuímos que os resultados eram menores do que o esperado. Por isso, decidimos utilizar os Dados Abertos da Capes (CAPES, n.d.-a), adotando o caminho descrito na Figura 1.

**Figura 1**

*Percurso de seleção das teses<sup>4</sup>.*



Fonte: Elaboração dos autores e das autoras, 2023.

Devido ao número de teses e ao escopo deste artigo, optamos por explorar os resumos. As informações foram cotejadas às conclusões da revisão de 2018. Em primeiro lugar, apresentamos a Tabela 1 com alguns aspectos cuja comparação é viável.

A maioria das teses foram defendidas em 2018 e 2019 (oito em cada ano), seguidas de 2017 e 2021 (três e quatro, respectivamente) e apenas duas em 2020, o que pode ser explicado por ser o primeiro ano da pandemia da Covid-19. Quanto à área de conhecimento<sup>5</sup>, notamos um primeiro nuance em relação ao levantamento anterior: ainda é a Educação que abriga o maior número de teses sobre formação de professores de História, mas sua proeminência diminuiu em relação a 2018. Naquela ocasião, havíamos percebido a tendência de que, quanto mais recente a tese, maior a probabilidade de ela pertencer à área de Educação. Passados apenas cinco anos, isso não é mais válido, como ilustrado na Figura 2.

4. A planilha completa encontra-se no Apêndice 1.

5. As áreas de conhecimento são classificações criadas pela Capes que derivam em critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Assim, programas pertencentes à Educação e à História são avaliados por critérios e avaliadores distintos.

**Tabela 1**

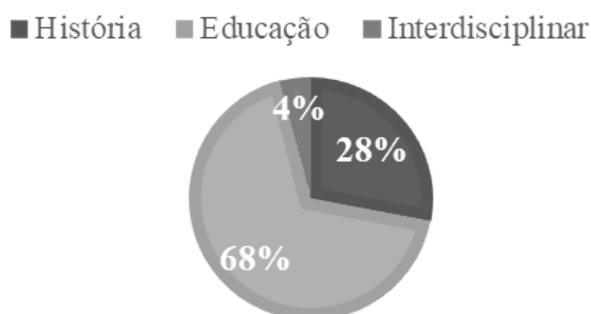
Comparação por área de conhecimento, região, temáticas e metodologia.

	2018	2023
Área de conhecimento	88% em Educação 12% em História	68% em Educação 28% em História 4% Interdisciplinar
Região do país	Sudeste - 70% Sul - 21% Nordeste - 6% Centro-Oeste - 3%	Sudeste - 36% Sul - 36% Nordeste - 16% Centro-Oeste - 12%
Temáticas	Instituições e currículo - 49% Vozes e saberes docentes - 33% Outras - 18%	Vozes e saberes docentes - 56% Instituições e currículo - 24% Outras - 20%
Metodologia	Predomínio de fontes orais - 40% Fontes diversas sem hierarquias - 36% Predomínio de fontes escritas - 24%	Predomínio de fontes orais - 37% Fontes diversas sem hierarquias - 34% Indeterminado - 29%

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

**Figura 2**

Áreas de conhecimento 2023.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

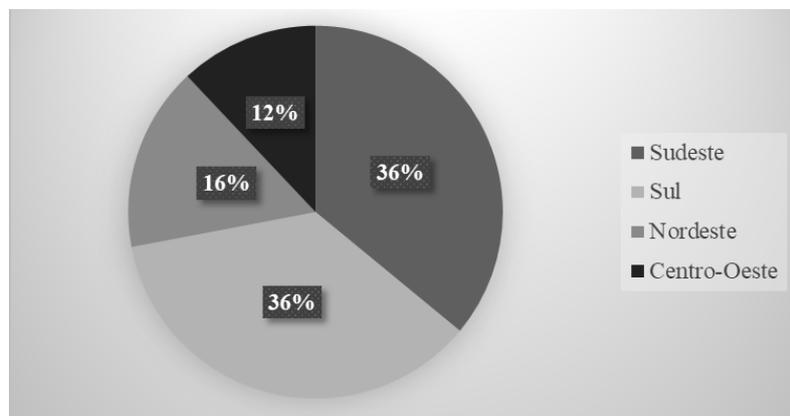
Observamos a recorrência de orientadoras consagradas no campo do Ensino de História e a ausência de outras. Desde 2018 eram presentes nomes como Ana Maria Monteiro, Carmem Gabriel, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (que orientaram duas teses cada), todas na área de Educação. Além dessas, destacamos Katia Abud e Fernando Seffner, que orientaram uma tese cada um, no escopo em foco. Ao observar outros nomes de orientadores, sobretudo na área de História, percebemos que o tema do ensino de história vem produzindo atração em pesquisadores e pesquisadoras oriundos de outras áreas. São pessoas que, por vezes, se associam com pesquisadoras do campo e realizam suas produções em conjunto<sup>6</sup>. Entretanto, intelectuais que orientaram pessoas de diversas partes do Brasil a produzir importantes teses não estão mais na ativa, como Selva Guimarães e Ernesta Zamboni. Isso fez com que Unicamp e UFU não aparecessem mais dentre as universidades mais prolíficas, mas é

6. Marieta Ferreira e Marcelo Magalhães atuaram na criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional), pertencente à área de conhecimento História, em associação com Ana Maria Monteiro. Trata-se de um programa em rede, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro e que, em 2023, possuía 39 Instituições Associadas, em todas as regiões do Brasil.

importante ressaltar que essas orientadoras lançaram bases para diversos pesquisadores de destaque no campo (Miranda, 2019).

Essa mudança é visível também em relação à região do país. Na Figura 3, demonstramos que a região Sul ampliou sua participação de 2018 para cá, a ponto de empatar com a região Sudeste, mas a região Norte segue ausente. Sul e Sudeste juntos correspondem a 72% da produção de teses de doutorado sobre formação de professores de História. Outro deslocamento é das universidades paulistas (São Paulo) para as fluminenses (Rio de Janeiro), sendo a UFRJ responsável por 6 teses. A julgar pelos resumos, a região Norte não é contemplada sequer como campo de estudo.

**Figura 3**  
Regiões do país, 2023.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

Seria valioso agrupar essas teses em relação a gênero e a pertencimento étnico-racial, mas trata-se de uma classificação delicada de fazer sem que as pessoas se manifestem nitidamente a esse respeito no corpo da tese ou em elementos pré-textuais. Com relação às orientadoras, porém, podemos afirmar que temos um grupo composto majoritariamente por mulheres cisgênero e brancas. Sabemos que a ausência de discussão sobre os privilégios da branquitude é uma das marcas do campo do Ensino de História, e estudos recentes têm, finalmente, retirado da invisibilidade tal questão (Leão, 2021; Rodeghero, 2023).

Classificamos as temáticas com as mesmas categorias usadas anteriormente, e observamos um movimento peculiar: teses interessadas nas vozes e saberes docentes são mais numerosas agora que outrora, ainda que o foco em instituições e currículos permaneça. No presente escopo, há uma distribuição equilibrada dos temas, como apresenta o Tabela 2<sup>7</sup>. Mais da metade das teses (excluindo as classificadas como “outras”) interessam-se pela visão dos participantes das pesquisas para abordar saberes docentes ou para avaliar projetos institucionais de formação, com predomínio da área de Educação. As teses defendidas na História dedicam-se mais ao estudo de instituições, disciplinas ou cursos, mas ambas possuem trabalhos de todos os tipos.

7. Os quadros completos encontram-se no Apêndice 2.

**Tabela 2**  
Temáticas.

Temáticas	Número de teses por área
A formação e o constituir-se professor de história na voz dos próprios docentes.	Educação: 6 História: 2 Interdisciplinar: 1 Total: 9
História de disciplinas, currículos, cursos ou programas de formação com ênfase institucional.	Educação: 2 História: 4 Total: 6
Percepções dos participantes sobre propostas formativas.	Educação: 5 História: 0 Total: 5
Outras.	Educação: 4 História: 1 Total: 5

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

Os conceitos parecem ser o elemento mais novo nas teses dos últimos 5 anos. Como mostra o Tabela 3 “saberes docentes” e “formação de professores” ainda são importantes para ambas as áreas, mas a maioria dos trabalhos optou por abordagens, pelo menos, pouco visíveis anos atrás, como as pós-fundacionais, pós-estruturalistas e variantes diversas de críticas à colonialidade. Os conceitos ligados à Educação Histórica no Brasil e à Teoria da História da escola alemã apareceram em seis textos, advindos principalmente de universidades do Paraná e do Mato Grosso. Tal classificação pode ser aperfeiçoada com a leitura das teses na íntegra pois, em diversas delas, a indicação do referencial teórico foi generalista.

**Tabela 3**  
Principais conceitos.

Conceitos	Número de teses por área
Abordagens pós-fundacionais, pós-estruturalistas e pós/de/contracoloniais.	Educação: 6 História: 2 Total: 8
Saberes docentes e formação de professores.	Educação: 4 História: 3 Total: 7
Educação Histórica e Teoria da História da escola alemã.	Educação: 5 História: 1 Total: 6
Outros.	Educação: 2 História: 1 Interdisciplinar: 1 Total: 6

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2023.

As novidades conceituais, porém, não foram acompanhadas da diversificação de metodologias e fontes. Não notamos metodologias que foram potentes em 2018, como as que debatiam propostas inéditas de formação inicial ou contínua, colocavam em questão a sala de

aula universitária e as práticas dos formadores de professores e trabalhavam com diversos tipos de documentos. Eram teses, portanto, abertas aos movimentos do formar-se professor e atentas ao formar-se formador/a. Entretanto, vale ressaltar que o atual predomínio da opção por fontes orais (13 teses) ganhou perspectivas variadas em razão do aparato conceitual. Afinal, analisar narrativas docentes em perspectiva pós-estruturalista é diferente de fazê-lo com base no conceito de professor-reflexivo. Além disso, nenhuma tese utilizou exclusivamente fontes escritas. Todas as dez teses que utilizaram documentos escritos não abriram mão de cotejá-los a depoimentos, observações de sala de aula ou pesquisa bibliográfica. Finalmente, em dois casos o resumo não permitiu a identificação do percurso metodológico.

Os resultados ou conclusões são a parte mais difícil de analisar com base apenas no resumo. A maior parte (11 dentre 25) não informa adequadamente suas conclusões. Parece haver insegurança para condensar o elemento mais importante da pesquisa, ou, quiçá, desatenção quanto às normas para redação de resumos acadêmicos. Alguns resumos apresentam resultados esporádicos, sem conectá-los nitidamente aos objetivos do estudo, enquanto outros retomam princípios do referencial teórico, como se o objetivo da pesquisa fosse um teste de teoria. Além disso, o tempo exíguo para entregar uma tese (cerca de 4 anos), nem sempre permite a maturação adequada dos pensamentos.

Mesmo assim, percebemos que nove teses apresentaram ponderações sobre projetos de formação, demonstrando seus aspectos positivos e negativos e contribuindo para a história do ensino de História. Dessas, quatro pertencem à área da Educação e outras quatro à História, além de uma alocada como Interdisciplinar. Por fim, cinco teses aprofundaram a compreensão de processos formativos, saberes e práticas docentes, todas da Educação. Somente a leitura na íntegra poderia determinar quais trabalhos foram capazes de realizar propostas ou recomendações.

Voltando ao início, ainda tocamos o “samba de uma nota só”? Aparentemente, sim, quiçá com acordes e dissonâncias que trazem algum frescor para a formação de professores de História no Brasil (Cardôzo, 2021). A preocupação com a dicotomia entre teoria e prática segue importante (Santana, 2019; R. A. dos S. Silva, 2019; Souza Júnior, 2019), mas somos convidados a observar essa questão a partir da crítica ao eurocentrismo (Barcellos, 2018), à antipolítica (Frazão, 2018), às colonialidades do saber, do poder e do ser (Diallo, 2017) e, aos poucos, à branquitude (J. B. A. da Silva, 2018). Essa maior abertura para ouvir vozes docentes sem enquadrá-las em categorias pré-fixadas tende a funcionar como um dispositivo que traz corpo e vida à questão original. Dessa forma, algumas teses - minoritárias, é verdade - exploram outros rumos, com delicadezas sobre memórias e narrativas (Amorim, 2019), sobre biografias (Fontoura, 2017) e autobiografias (Macedo, 2018). Como em qualquer área, sem diversidade de fontes, de escalas e de sujeitos, é grande o risco de recair na monotonia de conclusões que repetem as premissas dos referenciais.

Pior que a monotonia são os silêncios. Os estudantes da Educação Básica ainda são sujeitos distantes da formação docente, mencionados apenas na tese de Giacomoni (2018). Pessoas com deficiência, indígenas e seus modos de educar e de historiar, projetos como o Pibid e o ProfHistória não foram o centro da atenção desses pesquisadores. É bem provável que pes-

quisas sobre esses temas existam no campo do Ensino de História, mas nós não localizamos nenhuma voltada para a formação de professores.

Será que conseguimos romper com o silêncio das salas de aula das Universidades? Estamos tentando saber o que acontece, de fato, quando um professor (universitário) está tentando formar outros professores (para a Educação Básica)? Nos 25 trabalhos em análise, o formador foi colocado em questão poucas vezes. Como testemunho de sua própria trajetória (Corrêa, 2021; Fontoura, 2017) ou de um projeto, curso ou disciplina (Diallo, 2017; Farias, 2019; Frazão, 2018; R. A. dos S. Silva, 2019; Souza Júnior, 2019). Ao que parece, a sala de aula de um professor formador foi analisada em apenas uma tese (J. B. A. da Silva, 2018).

Joan Pagès, com quem aprendemos pelo testemunho de uma carreira aberta à vida e à pluralidade (Pacievitch & Miranda, 2018), com frequência problematizava a sala de aula, os saberes e as práticas de si mesmo e de seus pares: profissionais que formam professores de História. Ouvimos o desafio. Até aqui, escrevemos sobre a importância de nosso trabalho, relatamos o conjunto de peças legais e de políticas públicas que o envolve e analisamos enunciados acadêmicos em torno da formação docente. Não seria momento de olhar para nós mesmos, para o abismo de nossos medos, julgamentos, sonhos e desafios?

## **O que acontece em uma sala de aula de formação de professoras de História**

Com o verbo “desafiar”, construímos uma reflexão sobre nosso trabalho ao formar professores de História no ensino superior. O propósito é apresentar fragmentos de espaços-tempo da sala de aula universitária. O que acontece lá produz medo e julgamento, mas não impede o desejo que nos desafia a sonhar mais, pois tomamos aqui o sonhar como algo da ordem da necessidade da existência humana, conforme se discute em Freire (2000).

Desafiar-se é a tentativa de ultrapassar as determinações que constituem nossas relações raciais, sociais e de gênero. Desafiar-se, hesitante, diminuindo a força do medo e do julgamento. Formar futuros professores de História consiste em um contínuo desafiar-se que, imediatamente, chama o verbo desobedecer para que o ato criativo possa se manifestar. Desobedecer a currículos eurocêntricos pautados no patriarcalismo ou na moral religiosa; desobedecer a tradições e hierarquias que reforçam desigualdades de raça, classe e gênero; desobedecer aos modelos de pensamento que nos obrigam sempre a temer o abismo e a julgar e moralizar o ensino e a aprendizagem; desobedecer a linha crística<sup>8</sup> que define os modos de relação com o tempo, os marcadores temporais do eurocentrismo e a história única. Talvez, exatamente este verbo nos desafie, como professoras, a orientar os estagiários no processo criativo que envolve planejar e ministrar aulas de História nas escolas brasileiras. O desafio de pensar de uma só vez os planos epistemológico, metodológico, político e ético que envolvem o ensino e a aprendizagem em História.

8. A linha crística refere-se ao modo de representar e contar o tempo, criado pelo eurocentrismo e referente aos referenciais culturais europeus. Trata-se da linha de tempo que tem como base o nascimento de Jesus Cristo e que reparte a história entre antes e depois da escrita. A colonialidade tem se colocado como norma e a partir dela o tempo tem sido pensado em muitas salas de aula de História.

O desafiar-se e o desobedecer, de uma só vez, consistem em criar aulas para problematizar realidades ainda pouco conhecidas: como criar uma aula para ensinar sobre relações de gênero, na história, que não se reduza a uma história das mulheres? Como criar uma aula sobre história da África que não se reduza a situar a África na linha do tempo europeia? Como criar uma aula sobre o sonhar dos Yanomami, sem reduzi-los aos nossos modos narcísicos de sonhar (Limulja, 2022)?

Era uma noite com céu cheio de estrelas, uma escola pública rodeada de árvores e, no seu interior, circulavam jovens e adultos do 3º ano do Ensino Médio, cansados do trabalho durante o dia, mas dispostos a debater o documentário “Caleidoscópio: histórias LGBTQIA+”, produzido pelo Centro de Referência de História LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul (CLOSE, 2022), através do financiamento da campanha Eu Sou Respeito do Ministério Público Federal no Rio Grande do Sul. A estagiária, uma menina jovem e branca, planejou a proposta de trabalho orientada pela pergunta: “onde estão as pessoas LGBTQIA+ na história do Rio Grande do Sul?”. Ela fez uma escolha pedagógica e política corajosa, pois, em sua primeira experiência de estágio, resolveu entrar em uma sala de aula no período noturno para lecionar História desobedecendo completamente um currículo desprovido de sentido. Orientar estagiários com esta coragem é, certamente, um desafio para nós, formadores. Acompanhá-la em suas escolhas historiográficas, metodológicas e didáticas foi um exercício muito forte de tornar-se professor/a formador/a de outros professores de História.

Foi, também, desafiar-se a acreditar na juventude que se apresentou na estagiária; na ousadia de quem ainda não é professora, mas já desobedece para sonhar outros currículos para o ensino de História em escolas públicas. E isto nos dá ânimo em nossa atuação como formadores e nos convida a seguir na contramão de algumas pesquisas sobre a sala de aula, reconhecendo os/as professores/as como teóricos de suas práticas, livres das prescrições que os consideram sempre em falta, incompletos e malsucedidos (Zavala & Scotti, 2005).

A aula da estagiária iniciou com o convite aos estudantes para assistir o documentário atentos a três pontos: sujeitos, lugares e documentos ligados às sociabilidades, ao entretenimento, à política e à luta por direitos das pessoas LGBTQIA+, o que permitiria a ela debater sobre os patrimônios que apareciam nos depoimentos apresentados no documentário. Ela fez uma escolha teórico-metodológica importante no seu planejamento: estudar patrimônio cultural a partir das histórias de vida. O foco não eram, portanto, os monumentos ou objetos, mas as pessoas e suas relações com os lugares.

Outra escolha da estagiária foi ampliar a discussão do documentário com um jogo criado por ela com os patrimônios identificados no documentário. Tratava-se de um jogo de tabuleiro com uma trilha, cujos comandos poderiam indicar a leitura e discussão de cartas com uma breve descrição de um patrimônio LGBTQIA+ e uma pergunta para ser respondida por um ou uma estudante.

Uma das cartas do jogo perguntava se conheciam mídias de entretenimento ou outras que abordassem a temática LGBTQIA+, ao que uma das alunas disse: “não conheço, não gosto dessas coisas” e riu, como se qualquer filme, série, entre outros, que abordasse a temática fosse algo erótico e eventualmente pornográfico. Esta situação provocou trocas de ideias e

possibilitou à estagiária historicizar a construção de estereótipos e preconceitos. O jogo deu oportunidade para dialogar, identificar e buscar conexões entre os patrimônios, mas também de rever posições frente à vida. Inclusive as nossas.

Outra carta apresentava a pergunta: “se você tivesse que criar uma atividade para promover os direitos das pessoas LGBTQIA+, que tipo de ação você faria?” Um estudante sugeriu criar um beijaço, mas outra estudante discordou. A discussão, por um tempo, permaneceu polarizada. A estagiária observou, ouviu e foi mediando com novas perguntas, com a ajuda do professor regente. Assim, a aluna explicou que não gostava de beijos em público, independentemente das expressões de gênero envolvidas.

Ao conversarem sobre os locais de sociabilidade, um dos estudantes questionou as escolhas no documentário com um recorte de classe explícito, já que locais como o bairro Bom Fim e o Parque da Redenção não seriam os pontos escolhidos por pessoas de sua comunidade. O estudante gostaria de ver outros locais de sociabilidade de comunidades periféricas de Porto Alegre, que não apareceram no documentário. Esse tipo de comentário é recorrente para quem observa aulas em escolas públicas e são estes acontecimentos que nos ajudam a reorientar nossas ações como formadores, otimistas críticos (Freire & Shor, 1986) diante do descaso com a educação e a desigualdade social tão presente neste país.

Orientar uma jovem em sua primeira experiência em sala de aula e, depois, observá-la atuando com outros jovens permite a nós, professores formadores, questionar os rótulos que a sociedade impõe à juventude e à escola como espaço de carência, mesmice e tédio. Em cada semestre temos novos desafios ao compartilhar com jovens estagiários na universidade, a organização do trabalho pedagógico e a criação de materiais didáticos que sejam teoricamente consistentes e adequados às situações escolares ainda desconhecidas. Nisso, o maior desafio é não basear nossos projetos em idealizações sobre os estudantes e as escolas.

Desafiar-se, portanto, constitui um ato que nos faz olhar para nossas ações cotidianas de formação, tanto na universidade, quanto nas salas de aula da educação básica. Aliás, é nestas últimas que o desafio se dá em ato, em uma espécie de desconfiança em relação a nós e aos entulhos pedagógicos e epistemológicos que nos fazem ser o que somos. Os movimentos dos estagiários e das estagiárias nas escolas públicas nos jogam no abismo de onde podemos – ao esquecer o que nos precede – criar paraquedas coloridos e inventar novas formas de ensinar a ensinar história.

## Sonhar

Sonhar é um verbo. Como todo verbo, ele indica ação. Mas às vezes parece não se referir exatamente a uma ação, sendo até mesmo entendido como o contrário, em frases do tipo: “fulano está sonhando, isso nunca vai acontecer”. Se está sonhando, não está agindo. Porém, tomamos aqui o verbo sonhar no sentido de “imaginar em sonho”, ou seja, desenhar futuros ou possibilidades em sonho (Krenak, 1992). E fazer isso a partir de conhecimentos e conceitos do campo da História e da Educação. Sonhos que se sonha dormindo e sonhos que se sonha acordado. Formar-se professor de História, no Brasil, é um modo de sonhar com um mundo melhor, com justiça social, com novas relações entre os seres. Conforme já discutimos em

livro anterior, “nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado.” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 6).

Em uma aula acerca da Revolução Francesa em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em escola situada na região metropolitana de Porto Alegre, o estagiário abordou uma série de novidades deste momento histórico, após uma série de aulas sobre outros aspectos. A classe de alunos destacou a morte do rei e da rainha, a invenção da guilhotina, o imposto sobre os ricos, o regramento da igreja, a discussão sobre os direitos da mulher (que não avançaram), a mudança do calendário, as grandes manifestações de rua em Paris, a libertação dos presos na Bastilha, a proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o fim da monarquia, o Período do Terror, a distribuição de terras, os panfletos e cartazes colados pelas ruas, a grande produção de pequenos jornais e manifestos, a criação das posições de esquerda e direita na vida política. A seguir debateram-se alguns tópicos sobre a teoria de Montesquieu da separação em três poderes, Legislativo, Executivo e Judiciário.

A partir desses elementos, que foram escritos no quadro, foi proposta uma atividade em duplas com o seguinte enunciado: “Pensando no contexto atual, imaginem-se em período de elaboração de uma constituição e listem cinco leis que considerem importantes para melhorar as suas vidas”. O estagiário explicou que, após elaboradas as cinco leis, elas seriam lidas por toda a turma e votadas, decidindo se deveriam ou não integrar a constituição do país. De imediato, as duplas se puseram a debater e redigir. Depois, cada uma leu suas proposições para os colegas. Tivemos uma mistura de sonhos de justiça social com proposições punitivistas. O punitivismo foi marcadamente mais proposto por duplas de meninos do que de meninas, mas muitas de suas proposições não foram aprovadas pelo coletivo da turma. Foi o caso de proposições como “pena de morte liberada”, “a milícia pode matar bandidos” e “bandido bom é bandido morto”: todas foram reprovadas na votação coletiva.

As propostas que lidaram com o sonho de uma sociedade mais justa foram as que deram margem a maiores debates e agitação, incluindo risos e momentos de ligeiro delírio – e foram aprovadas. Foi o caso de três propostas relativas ao transporte público: “ônibus de graça a Porto Alegre”; “ônibus de graça no final de semana” e “transporte público gratuito”. Esta última foi aprovada pela sua amplitude, mas gerou debates do tipo: “quem vai pagar isso tudo?”. E, ainda, deu margem a um momento de muita explicitação de sonhos, em frases como: “a gente ia passear todo final de semana nos shoppings”, “eu ia visitar as minhas tias todas as semanas”, “eu ia passear na orla do Gasômetro sempre”, “eu ia conhecer Porto Alegre”, “a gente podia ir às festas de rua em Porto Alegre”, “a gente ia conhecer gente bonita”.

Em seguida, outras três proposições estavam relacionadas ao tema da “cesta básica”<sup>9</sup>. Ao final, foi aprovada a proposta mais geral, que dizia “aumentar a cesta básica”. Esta foi seguida de uma discussão por não estar bem escrita, pois parecia que era para aumentar o preço e não

9. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), a regulamentação sobre a cesta básica foi definida “[...] Decreto Lei nº 399, de 30 de abril de 1938, que regulamentou o salário mínimo no Brasil e está vigente até os dias atuais. O Decreto determinou que a cesta de alimentos fosse composta por 13 produtos alimentícios em quantidades suficientes para garantir, durante um mês, o sustento e bem-estar de um trabalhador em idade adulta. Os bens e quantidades estipuladas foram diferenciados por região, de acordo com os hábitos alimentares locais.” (DIEESE, 2023)

a quantidade e variedade de alimentos na cesta básica. Novamente, tivemos um momento de sonho intenso, com afirmações do tipo: “podia comer picanha<sup>10</sup> todo dia”, “podia comer bolo e doce sempre na merenda”, “podia comer lasanha”, tudo com muita alegria. Tais momentos não foram aproveitados pelo estagiário no sentido de pensar em futuros possíveis, inclusive já existentes em alguma medida via sistemas de renda mínima, bolsa família, taxaço das grandes fortunas, leis que restringem a desigualdade extrema ou as iniquidades etc.

Uma conciliação entre certo sentido de realidade e a utopia apareceu no debate entre duas propostas: “liberdade de opinião para todo mundo” e “poder ter sua própria opinião”. Liberdade de opinião para todo mundo foi associada a discursos de ódio, com falas do tipo: “tem muita gente que exagera e faz discurso de ódio”. Foi, então, reprovada na votação, sendo aprovada “poder ter sua própria opinião”. A supervisão de aulas de Ensino de História com tais manifestações de sonho produz efeitos também sobre nós, os docentes orientadores, pois “somos todas professoras feitas de sangue e magia; de carnes e sonhos; de Cronos e Aion; de identidades e de um vazio sempre à espreita para poder contemplar a eterna novidade do mundo” (C. Z. de V. Gil et al., 2022, p. 11).

## Notas finais

Neste diálogo entre o prescrito e o vivido, consideramos a nossa prática como um constante desafiar-se. Mas não para nos aprisionar em metas, velhas dicotomias, prazos. A proposta é trabalhar como quem sonha: deixar fluir os discursos, as diferentes histórias que adiam o fim do mundo e transitam em todos os lugares. É também sonhar como quem trabalha, para mostrar ao fascismo que somos teimosos e que sempre haverá de nascer uma flor no asfalto.

O sonho como ato criativo no presente e como imaginação do futuro parece arrefecer diante das dificuldades que o estágio impõe. Entretanto, fazer carreira docente nas escolas públicas brasileiras significa encontrar escolas com estruturas sucateadas, salários baixos, condições de trabalho adversas... Como se desafiar a manter a continuidade do sonho, diante de forças que impedem o futuro e desdenham do passado? Se o presente nos coloca um desafio tórrido, pesado e difícil, o Sonhar nos leva adiante porque imaginamos que o mundo pode ser diferente, que podemos acreditar. Afinal, sonho e desafio não existem sem a luta, o ato mesmo de criação de mais vida.

*Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.*

Carlos Drummond de Andrade (2022)

10. Tipo de corte de carne bovina considerada nobre e muito apreciada no Brasil.

## Referências

- Amorim, M. de O. (2019). *Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História* [Doutorado, Educação]. [https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000538039&local\\_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000538039&local_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s)
- Andrade, C. D. de. (2022). *A rosa do povo*. Record.
- Ávila, A. L. de. (2021). Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, 41(87), 161–184. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021V42N87-09>
- Barcellos, V. A. (2018). *Relações raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/TESE%20VITOR%20PPGE%20ok.pdf>
- Brasil, M. do M. A. (n.d.). *Catadores de materiais recicláveis*. Retrieved May 24, 2023, from <https://bit.ly/43Xhhz3>
- Capes. (n.d.). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Catálogo de Teses e Dissertações Da Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- Capes. (n.d.-a). *Dados Abertos*. Dados Abertos Da Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://dadosabertos.capes.gov.br/>
- Capes. (n.d.-b). *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>
- Capes. (n.d.-c). *Programa de Residência Pedagógica*. Capes. Retrieved May 24, 2023, from <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- Cardôzo, L. dos S. (2021). *Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de história da rede pública estadual do Rio Grande do Sul* [Doutorado, Educação]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23021>
- Close. (2022, May 18). *Caleidoscópio: histórias LGBTQIA+*. Close – Centro de Referência Da História LGBTQIA+. <https://www.ufrgs.br/close/caleidoscopio-historias-lgbtqia-teaser/>
- Congresso em foco. (2019, July 30). Onze vezes em que Bolsonaro ofendeu vítimas da Ditadura. *Congresso Em Foco*. <https://bit.ly/41Bo3sz>
- Corrêa, L. B. V. (2021). *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro* [Doutorado]. Educação.
- Diallo, C. S. (2017). *História da África e cultura afro-brasileira no Ensino Superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)* [Doutorado, História]. <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2018/06/C%C3%ADntia-Santos-Diallo.pdf>
- DIEESE. (2023, May 25). *Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos*. <https://www.dieese.org.br/Analisecestabasica/AnaliseCestaBasica202304.html>
- Farias, D. C. C. (2019). *Concepções de formação pedagógica do curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular* [Doutorado, Educação]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740>
- Fernandes, K. M., & Léo Neto, N. A. (2021). Narrativas antirracistas no enfrentamento ao contexto de neofascismo: educando sujeitos históricos nas lutas. *Tessituras*, 9(1), 46–62. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1091/889>
- Fontoura, M. C. L. (2017). *Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais ERER* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172200>

- Frazão, É. E. V. (2018). *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tErikaFrazao.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (16th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Giacomoni, M. P. (2018). *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181855>
- Gil, C. Z. de V., Pacievitch, C., Saturnino, E. L., Seffner, F., & Pereira, N. M. (2022). *Questões desestruturantes no ensino de História*. UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Eds.). Zahar.
- IBICT. (n.d.). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Retrieved May 24, 2023, from <https://bdtd.ibict.br>
- Jobim, T., Mendonça, N., & Gilberto, J. (1960). *Samba de uma nota só*. Odeon.
- Krenak, A. (1992). Antes, o tempo não existia. In A. Novaes (Ed.), *Tempo e História* (pp. 201–204). Cia das Letras.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Cia das Letras.
- Laclau, E. (2000). Structure, history and the political. In E. Laclau, J. Butler, & S. Žižek (Eds.), *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (pp. 182–212). Verso Books.
- Leão, C. T. (2021). Branquitude, ensino de história e educação das relações étnico-raciais: um estudo com turmas do ensino fundamental do Rio Grande do Sul. In B. Schmidt, C. Pacievitch, & C. S. Bauer (Eds.), *Ensino de História: diferenças e desigualdades* (Vol. 1, pp. 73–88). Capes-ProfHistória; Oikos.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências*, (2014) (Brasil). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)
- Limulja, H. (2022). *O Desejo dos Outros: uma etnografia dos sonhos yanomami* (1st ed.). UBU.
- Macedo, J. H. S. (2018). *Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03*. [Doutorado, História]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16565>
- Miranda, S. R. (2019). A pesquisa em ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In A. Ralejo & A. M. Monteiro (Eds.), *Cartografias da pesquisa em ensino de História* (pp. 85–112). Mauad X.
- Pacievitch, C. (2018). Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In C. Gil & M. Massone (Eds.), *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina* (pp. 11–28). EST.
- Pacievitch, C., & Miranda, S. R. (2018). Quando direitos desmancham no ar e o conhecimento é perigoso: o ensino de História em tempos de novos fascismos. In M. Á. Jara & A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 125–144). Miguel Ángel Jara.
- Pereira, N. M. (2018). O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, 20(45), 16–35. <https://doi.org/10.22196/RP.V20I45.4512>
- Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, (2019) (Brasil). [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)
- Rodeghero, R. (2023). branquitude e o ensino de História: onde o branco se esconde nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais? *História Em Reflexão*, 17(33), 52–79. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16182/9376>

- Santana, A. F. R. (2019). *A formação dos professores de História na EaD: produções e saberes 2006 - 2011* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.14393/UFU.TE.2022.5032>
- Silva, J. B. A. da. (2018). *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná* [Doutorado, Educação]. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024930-jose-bonifacio-a-da-silva.pdf>
- Silva, R. A. dos S. (2019). *A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação* [Doutorado, História]. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12876>
- Souza Júnior, C. M. (2019). *História e memória: licenciatura em história a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005-2014)* [Doutorado, Educação]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10983>
- Tolotti, R. (2018, August 28). Bolsonaro diz no JN que o trabalhador terá de escolher entre direitos e emprego. *InfoMoney*. <https://bit.ly/3mXXoHq>
- Vilela, P. R. (2023, January 1). Saiba quem são as pessoas que entregaram a faixa presidencial a Lula. *Agência Brasil*. <https://bit.ly/3n0Nchu>
- Xakriabá, C. (2020). Amansar o giz. *Piseagrama*, 14, 110–117. <https://piseagrama.org/artigos/aman-sar-o-giz/>
- Zavala, A., & Scotti, M. (2005). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son... teorías*. ClaeH.

## Teses analisadas

- Amorim, M. de O. (2019). *Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História* [Doutorado, Educação]. [https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000538039&local\\_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000538039&local_base=UFR01#.ZFKBS3bML0s)
- Barcellos, V. A. (2018). *Relações raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/TESE%20VITOR%20PPGE%20ok.pdf>
- Bonete, W. J. (2019). *Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos – Paraná* [Doutorado, História]. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1941>
- Cardôzo, L. dos S. (2021). *Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de professores de história da rede pública estadual do Rio Grande do Sul* [Doutorado, Educação]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23021>
- Chala, Â. (2019). *A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas: narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul* [Doutorado, Memória Social e Bens Culturais]. <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1268>
- Corrêa, L. B. V. (2021). *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro* [Doutorado]. Educação.
- Crema, E. C. (2019). *Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula* [Doutorado, Educação]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60344>
- Diallo, C. S. (2017). *História da África e cultura afro-brasileira no Ensino Superior público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)* [Doutorado, História]. <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2018/06/C%C3%ADntia-Santos-Diallo.pdf>
- Dias, S. de F. (2021). *Professores de história e educação histórica: apropriações de um campo em formação no ensino de história na rede pública do estado do Paraná* [Doutorado, Educação]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000235977>

- Farias, D. C. C. (2019). *Concepções de formação pedagógica do curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular* [Doutorado, Educação]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740>
- Fontoura, M. C. L. (2017). *Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172200>
- Frazão, É. E. V. (2018). *Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?* [Doutorado, Educação]. <http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tErikaFrazao.pdf>
- Gabriel Neto, J. A. (2020). *Pesquisa e pós-graduação em educação na formação de historiadores: narrativas de professores cearenses* [Doutorado, UFC]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61451>
- Giacomoni, M. P. (2018). *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181855>
- Guimarães, C. S. (2018). *História da África no Ensino Superior: a formação dos professores de História e a prática docente* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.639/2003>
- Lima Costa, A. (2018). *De um curso d'água a outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP* [Doutorado, História social]. <http://objdig.ufrj.br/34/teses/869013.pdf>
- Macedo, J. H. S. (2018). *Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03*. [Doutorado, História]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16565>
- Monteiro, H. H. T. (2018). *Ensino e formação do professor de história: conhecimento museu em campo* [Doutorado, Educação e Contemporaneidade]. <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/2553>
- Santana, A. F. R. (2019). *A formação dos professores de História na EaD: produções e saberes 2006 - 2011* [Doutorado, História]. <https://doi.org/10.14393/UFU.TE.2022.5032>
- Santos, F. B. dos. (2020). *Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de história* [Doutorado, Educação]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232777>
- Santos, V. A. dos. (2021). *Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de história da rede estadual de ensino básico da cidade de Teresina, Piauí* [Doutorado, Educação]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.TDE-01122020-144725>
- Silva, J. B. A. da. (2018). *Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná* [Doutorado, Educação]. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024930-jose-bonifacio-a-da-silva.pdf>
- Silva, R. A. dos S. (2019). *A quem cabe formar o professor de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação* [Doutorado, História]. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12876>
- Sobanski, A. de Q. (2017). *Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento* [Doutorado, Educação]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47937>
- Souza Júnior, C. M. (2019). *História e memória: licenciatura em história a distância na Universidade Federal de Sergipe (2005-2014)* [Doutorado, Educação]. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10983>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.07>

## Palavras que dão sentido à História - ideias de estudantes em finais de ciclo da escolaridade obrigatória e do Mestrado em Ensino de História

Words that give meaning to History - ideas from students at the end of compulsory school cycle and from the MA in History Teaching

Glória Solé  0000-0003-3383-5605

Universidade do Minho, Portugal.

[gsole@ie.uminho.pt](mailto:gsole@ie.uminho.pt)

Marília Gago  0000-0002-3109-8915

Universidade do Minho, Portugal.

[mgago@ie.uminho.pt](mailto:mgago@ie.uminho.pt)

### Fechas · Dates

Recibido: 25 de mayo de 2023

Aceptado: 27 de julio de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Este trabalho é financiado pelo CIEd - 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." e "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática [PID2020-113453RB-I00], subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y UIDB/01661/2020.

### Cómo citar · How to cite

Solé, G., & Gago, M. (2023). Palavras que dão sentido à História - ideias de estudantes em finais de ciclo da escolaridade obrigatória e do Mestrado em Ensino de História. *REIDICS*, 13, 107-121. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.07>

## Resumo

A História assume-se como a ciência que pretende reconstruir as realidades do passado procurando explicar as razões, as motivações e as intenções das ações e das interações entre os diversos seres humanos nos diferentes segmentos temporais, bem como dar sentido ao todo da experiência histórica em que o “eu” e o “nós” se vai reconstruindo dinamicamente no fluir temporal. Este estudo quantitativo-descritivo e interpretativo procura compreender o que é que os jovens, em diferentes estádios de formação (final do ensino básico, secundário e no mestrado de ensino de História), entendem e que ideias expressam sobre o que é a História e como esta pode ser útil para a sua vida prática. Aplicou-se um questionário, em formato online (*google form*) a um universo de 93 participantes (amostragem estratificada e de conveniência), estudantes de final de ciclo de estudo, em que se pedia para responder, de forma aberta, a duas questões: “Indique três palavras que podem resumir o que é para si História” e “Indique três palavras em que indique para que serve a História”, justificando. A análise dos dados evidenciou que a maioria dos estudantes do 3.º CEB e do ensino secundário expressam uma ideia de História em linha com uma consciência histórica tradicional e exemplar, considerando que o estudo do passado é relevante para a obtenção de conhecimento, de cultura e de lições e erros. Alguns estudantes do ensino secundário considerando a História relevante como ciência, e os estudantes do ensino superior a relacionam com a memória e como essencial para a formação da consciência histórica e da identidade. Os resultados apontam para a necessidade de articular a formação dos estudantes de diferentes ciclos de estudo com as propostas emanadas da investigação na área da Educação Histórica em maior sintonia com as orientações curriculares.

---

Palavras-chave: História; aprendizagem histórica; educação histórica; consciência histórica; orientação temporal.

---

## Abstract

History is assumed as the science that aims to reconstruct the realities of the past, seeking to explain the reasons, motivations and intentions of the actions and interactions between different human beings in different temporal segments, as well as to give meaning to the whole of the historical experience in which the "I" and the "We" are dynamically reconstructed in the temporal flow. This quantitative-descriptive and interpretative study seeks to understand what young people at different stages of training (end of 3rd CEB, secondary school and in the history teaching master's course) understand and what ideas they express about what history is and how it can be useful for their practical life. A questionnaire was applied, in online format (*google form*), to a universe of 93 participants (stratified convenience sampling), final-year cycle, who were asked to answer two open-ended questions: "Name three words that can summarise what history is for you" and "Name three words in which you indicate what history is for", with a justification. The analysis of the data showed that most students of the 3rd CEB and secondary school express an idea of History in line with a traditional and exemplary historical consciousness, considering that the study of the past is relevant to obtain knowledge, culture and lessons and mistakes. Some secondary school students considering History relevant as a science, and higher education students relating it to memory and as essential for the formation of historical consciousness and identity. The results point to the need to articulate the training of students from different study cycles with the proposals emanating from research in the area of History Education in greater harmony with the curricular guidelines.

---

Key Words: History; historical learning; historical education; historical consciousness; temporal orientation.

---

## Resumen

La Historia se asume como la ciencia que pretende reconstruir las realidades del pasado, buscando explicar las razones, motivaciones e intenciones de las acciones e interacciones entre diferentes seres humanos en distintos segmentos temporales, así como dar sentido al conjunto de la experiencia histórica en la que el "yo" y el "nosotros" se reconstruyen dinámicamente en el flujo temporal. Este estudio cuantitativo-descriptivo e interpretativo pretende comprender qué entienden y qué ideas expresan los jóvenes en diferentes etapas de formación (final de la escuela básica- 3.ºESO, de la escuela secundaria- Bachillerato y en el máster de enseñanza de la historia) sobre qué es la historia y cómo puede ser útil para su vida práctica. Se aplicó un cuestionario, en formato online (*google form*), a un universo de 93 participantes (muestreo estratificado por conveniencia), a los estudiantes de último curso, a los que se pidió que respondieran a dos preguntas abiertas: "Nombra tres palabras que puedan resumir lo que es para ti la historia" y "Nombra tres palabras en las que indiques para qué sirve la historia", con una justificación. El análisis de los datos mostró que la mayoría de los alumnos de 3º de ESO y Bachillerato expresan una idea de la Historia acorde con una conciencia histórica tradicional y ejemplar, considerando que el estudio del pasado es relevante para obtener conocimientos, cultura y lecciones y errores. Algunos alumnos de secundaria consideran la Historia relevante como ciencia, y los de enseñanza superior la relacionan con la memoria y como esencial para la formación de la conciencia histórica y la identidad. Los resultados apuntan a la necesidad de articular la formación de los alumnos de los diferentes ciclos de estudio con las propuestas emanadas de las investigaciones en el área de la Enseñanza de la Historia en mayor sintonía con las orientaciones curriculares.

---

Palavras-Clave: Historia; aprendizaje histórico; enseñanza de la Historia; conciencia histórica; orientación temporal

---

## Introdução

A História assume-se como a ciência que pretende reconstruir as realidades do passado procurando explicar as razões, as motivações e as intenções das ações e das interações entre os diversos seres humanos nos diferentes segmentos temporais, bem como dar sentido ao todo da experiência histórica em que o "eu" e o "nós" se vai reconstruindo dinamicamente no fluir temporal. Este fazer sentido histórico ancora-se e materializa-se narrativamente. Assim, a orientação temporal que contribui para o modo como se "lê" a realidade, se toma decisões e se age, potencia e é fruto da competência narrativa. Neste sentido, a História ciência dá corpo à disciplina escolar de História nos diferentes anos e níveis de ensino que, em linha com a Educação Histórica tem como objetivo fundamental o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento histórico através do estudo de diversas realidades contextualizadas culturalmente, contribuindo para uma "leitura" do mundo mais complexa, fundamentada e em compromisso com o ceticismo racional promotora de um pensamento independente, uma tomada de decisão e uma ação mais consciente.

Partilha-se a ideia que a aprendizagem, nomeadamente, histórica é um processo de construção de sentido das realidades do passado com base num questionamento do presente, fruto de carências e de interesses, alicerçado em evidência histórica que ganha significado pelo tecer de uma argumentação narrativa e explicativa. Neste sentido, a aprendizagem histórica relaciona-se, também, com os procedimentos cognitivos de consciência histórica. Contudo, a consciência histórica não se prende apenas com a experiência consciente e cognitiva, conjuga em si a dimensão emocional, empírica e normativa. Pensar historicamente pode ser anco-

rado em ideias de passado fixo, estático, que define a origem, a tradição, a narrativa e a identidade alicerçada na origem; em ideias de um passado prático, narrado atendendo à norma, que permite aprender com a maior quantidade de erros e lições que se conhecer, e que serão úteis para o presente e o definir de identidade; bem como em ideias em que se compreende o passado per si (passado histórico), as realidades no seu contexto intercultural, dando sentido ao todo temporal de experiência histórica, numa lógica de narrativa e identidade intercultural, dinâmica e a “ir sendo” (Oakeshott, 1930; Lee, 2001; Rüsen, 2016a; Rüsen, 2016b; Gago, 2018a).

Vários estudos quer de carácter quantitativo quer de carácter qualitativo têm demonstrado que a maioria dos seus participantes concebe a História como útil para a sua vida prática através dos exemplos e lições a evitar e seguir, respetivamente, seguindo-se uma visão da utilidade da História adstrita ao definir as raízes, as origens e as tradições individuais e coletivas. No caso do estudo quantitativo europeu *Youth and History*, que contou com a participação de 31000 adolescentes com idades entre os 14 e os 15 anos e professores, de 24 países na Europa mais a participação de Israel, Palestina e Turquia, coordenado internacionalmente por Von Borries e Angvik (2000) e por Pais (2000) em Portugal, aponta-se que os estudantes consideram que os objetivos de ensinar e aprender História estão relacionados com o conhecimento sobre os factos principais da História e as tradições, características e valores da nação e sociedade. Por seu turno, os professores apontavam para a explicação de situações do mundo atual e a procura de tendências de mudança, bem como para a interiorização dos valores básicos da democracia. Os estudantes e professores portugueses comungam das ideias já apresentadas que apontam para um modo de fazer sentido, de orientação temporal e de consciência histórica tradicional e exemplar. Os estudos qualitativos realizados em Portugal apontam para situações semelhantes, embora se tenham denotado algumas alterações ao longo do tempo, talvez fruto das alterações educativas e formativas (Barca, 2007; Gago, 2007 e 2018b; Solé & Gago, 2021).

O modo como se dá sentido e significado à experiência histórica, cerne da aprendizagem histórica, articula não só a Epistemologia da História, mas também a Epistemologia da Educação e a História pública partilhada. Em sintonia com uma perspetiva narrativista em diálogo com o realismo crítico no campo da Epistemologia da História (Gallie, 1964; Atkinson, 1978; Lorenz, 1998), surgem as propostas de cognição situada operacionalizadas nos princípios do construtivismo social que parecem harmonizar-se com a História ciência e a História pública. Deste modo, o conhecimento e pensamento histórico desenvolvido nos diversos anos e ciclos de escolaridade, pode espelhar o modo de agir na vida prática individual e coletiva.

Em termos de contextualização curricular dos ciclos de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais (MEC/DGE, 2018), revistas a 4 de fevereiro de 2022, determinam o que os estudantes devem atingir no final de cada ciclo de estudos, não apenas em termos de conhecimento (conceitos e conteúdo substantivo da disciplina), mas também competências específicas da História e os procedimentos metodológicos da aprendizagem histórica (conceitos metahistóricos) que dão corpo aos designados Domínios da disciplina de História: Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica; Compreensão contextualizada das realidades históricas; Comunicação em História: narrativa histórica (MEC/DGE, 2018, p.5).

Pretende-se com este documento normativo curricular, que é o único documento curricular em vigor, por determinação do Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021, que os alunos adquiram uma “consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva” (AE, 7.º, 8.º, 9.º ano, pp. 2-3).

De acordo com este documento, e em linha com a investigação em Educação Histórica há uma recentragem da importância da História e do seu ensino no desenvolvimento de capacidades que promovam o pensamento histórico e a formação de uma consciência histórica, interligando os conceitos históricos (substantivos) aos conceitos procedimentais, metodológicos (metahistóricos) para a compreensão dos factos e fenómenos históricos desde a pré-história à atualidade (Solé, 2021a, 2021b).

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, a História torna-se uma disciplina autónoma, o currículo de História é organizado em espiral, integrando conteúdos programáticos já abordados no 5.º e 6.º anos (História Nacional), mas agora num âmbito mais alargado, maioritariamente europeu e mundial, embora ainda numa perspetiva eurocêntrica e cronológica, para dar aos alunos uma consciência de outras realidades espaciotemporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo.

Neste ciclo, a História visa também contribuir para a promoção de competências transversais, como o de serem capazes de reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica, o respeito por outros povos e pela diversidade étnica, ideológica e cultural, contribuindo para a interação entre culturas e dignidade humana, estando em linha com o humanismo defendido no ensino da história por autores como Osler & Starkey (2010) e Rösen (2015).

Ressalva-se que a aprendizagem de História, apenas é obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade. A 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), sendo os conteúdos de História ajustados a cada curso. Há sequencialidade entre o 3.º CEB e o ensino secundário, mas com um aprofundamento maior dos conteúdos seguindo uma perspetiva cronológica, desde a antiguidade à atualidade. No secundário, a história nacional volta a ser convocada, com uma maior complexidade do conhecimento histórico, que não se limita a conteúdos conceptuais, mas também procedimentais e atitudinais, dando-se grande ênfase à problematização, ao sentido crítico, e reflexivo, dotando-se 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) (Solé, 2021b).

Em Portugal, para ser professor de História é exigido que seja profissionalizado, atualmente só possível com a realização do Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no ensino Secundário, que é oferecido por 6 instituições de ensino superior público: Universidade do Porto (FLUP); Universidade do Minho; Universidade de Coimbra, Universidade Nova de Lisboa; Universidade de Lisboa e recentemente Universidade dos Açores (Solé, 2021b). No ensino su-

perior, na formação de docentes desta área, que se inicia com uma licenciatura de História, ou áreas afins como História de Arte ou História e Ciências Sociais, para além do conhecimento e da compreensão da História da Humanidade e da História Nacional, desde a Pré-História à Idade Contemporânea, ao longo dos 3 anos da licenciatura, procura-se dotar os alunos de competências específicas no âmbito da História, no sentido de “interpretar os processos de mudança e continuidade”, “relacionar causas e consequências dos fenómenos históricos”, “proceder a explicações e interpretações”, “contextualizar” ações, fenómenos, acontecimentos, discursos, etc., em função da época ou fases históricas estudadas, bem como levá-los a adotar procedimentos do “ofício” do historiador, “realizar pesquisas” individual ou em grupo, a nível bibliográfico e em arquivos, em função dos objetivos da pesquisa e da problemática de estudo, “contactar e questionar fontes de diversos tipos”, desenvolver “atitudes de problematização” e de “crítica às fontes”, saber defender pontos de vista e multiperspetivas, mediante a problematização das fontes e o “levantar hipóteses” perante os resultados obtidos e saber construir narrativas históricas ao “desenvolver formas eficazes de apresentação oral e escrita da pesquisa efetuada” (ICS-UM, 2022).

No Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário da Universidade do Minho visa-se formar professores de História que sejam profissionais informados, críticos e interventivos, capazes de reconstruir o seu pensamento e ação ao longo da vida. Promovem-se e fomentam-se momentos, estratégias e tarefas orientadas pelos princípios da reflexividade, auto-direção, criatividade e inovação, incorporando-se a mais recente investigação no campo da Educação Histórica, dotando-se os futuros professores de conhecimentos e competências históricas e educativas para agirem como profissionais competentes no ensino básico e secundário (IE-UM, 2022).

Assim, tendo por base o processo de ensino e aprendizagem de História inerente a cada ciclo de escolaridade e de formação, o principal objetivo deste estudo é analisar as ideias que os estudantes expressam, em final de ciclo de estudos, sobre o que é a História (conceito) e a sua utilidade (para que serve), e identificar os perfis de ideias que emergiram, tendo por base as palavras mais referidas e as justificações apresentadas. Através deste ensaio procuraremos contribuir para uma reflexão crítica sobre o conhecimento e relevância atribuída à disciplina de História por estudantes de diferentes ciclos de estudo (ensino básico, secundário e superior).

## Métodos

Em termos metodológicos, este estudo quantitativo-descritivo (Cohen, Manion & Morriison, 2001) e interpretativo (Erickson, 1995), procura analisar que ideias expressam os estudantes em final de ciclo de estudos, sobre o que é a História e para que serve a História. No ano letivo de 2021-2022, aplicou-se, a estudantes do ensino básico, secundário e superior, um questionário online, em formato *google form*, com as seguintes duas questões: “Indique três palavras que podem resumir o que é para si História” e “Indique três palavras em que indique para que serve a História”.

Este estudo conta com 93 participantes, de escolas básicas e secundárias de Braga e da Universidade do Minho, e de diferentes estratos: estudantes em fim de ciclo de estudo, 33

estudantes do 9.º ano (3.º ciclo do ensino básico), 53 estudantes do 12.º ano (ensino secundário), e 8 estudantes do 2.º ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário (2.º ciclo do ensino superior). Foram selecionados estes anos porque correspondem a fases chave no processo de formação ao nível da aprendizagem da História, pois o 9.º ano corresponde ao final do 3.º CEB em que todos os alunos obrigatoriamente têm História, o 12.º ano do Ensino Secundário do Curso de Humanidades, tem como disciplina obrigatória História A, e a nível superior estudantes do 2.º ano do Mestrado em Ensino de História, encontrando-se no período de realização do estágio profissionalizante do grupo de docência 400 – amostragem estratificada e de conveniência (Cohen, Manion & Morriison, 2001).

### Tabela 1

*Distribuição da amostra dos inquéritos feitos aos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior*

Ensino	Nível	História	História (%)
Obrigatório	3.º Ciclo - Básico	33	35,1
	Secundário	53	56,4
Superior	Mestrado (ensino)	8	8,5
Total		94	100

Fonte: Elaboração própria.

A etapa seguinte consistiu no tratamento da informação recolhida no questionário aplicado online, através da quantificação e conseqüente ordenação hierárquica das palavras enunciadas pelos estudantes. Para tal, utilizamos a aplicação online *Wordclouds*<sup>1</sup>, que permite a inserção do texto, e quantificação automática das palavras. Após a exportação do ficheiro “cvs”, o tratamento dos dados foi realizado em Excel. No tratamento de dados, para além da exclusão automática de palavras de ligação, foram eliminados todos os verbos, que remetiam para ações, aprendizagens, comportamentos, e ou atitudes, como analisar, explicar, compreender, entender, entre outras, evidenciando-se os conceitos mais articulados com a História, considerando-se apenas as 20 palavras com maior valor para um dos ciclos de estudos, o que permitiu estabelecer um paralelo das palavras mais e menos frequentemente referidas pelos estudantes.

## Discussão dos resultados

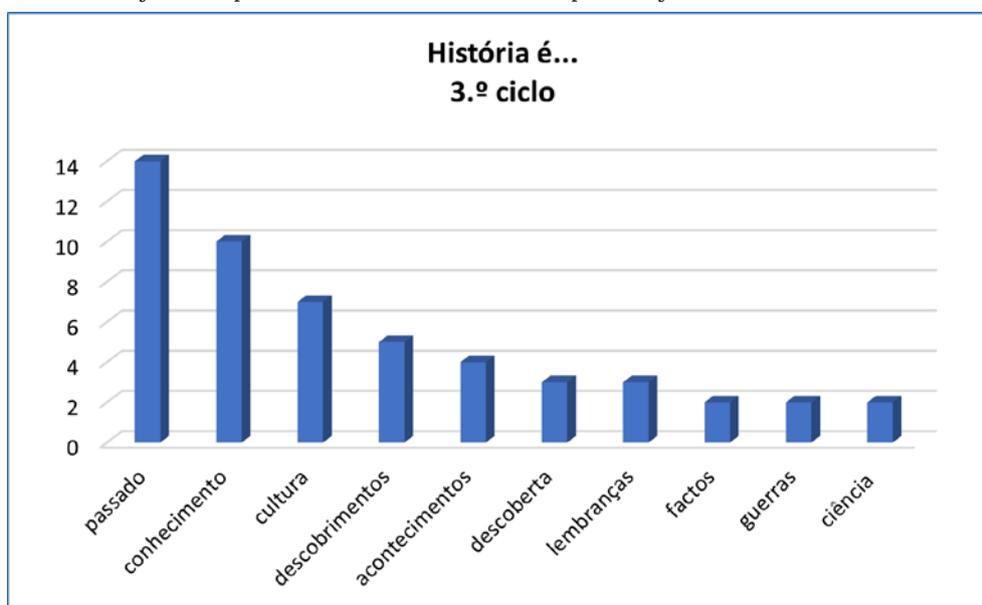
Tendo por base os objetivos deste estudo, a apresentação e discussão dos resultados passa, em primeiro lugar, pela análise e interpretação das ideias que surgem sobre o conceito de História e a utilidade reconhecida pelos estudantes. Depois, iremos, através da repetição, por ciclo de estudos, dos registos de palavras mais elevados (superiores a 20 – como descrito

1. <https://www.wordclouds.com/>, acessado em 2023/05/24

atrás), refletir acerca de como estas ideias se articulam com as propostas da Educação Histórica partilhadas, nomeadamente como é que os participantes pensam que a História pode contribuir para a orientação da vida prática.

Neste sentido, para a maioria dos estudantes do 3.º ciclo a História é “passado”, “conhecimento” e “cultura”, como se pode observar no gráfico da figura 1. Num segundo plano sobressai a ideia de associar a História à descoberta do passado expresso por palavras como “descobrimientos” e “descoberta”, entendidas como meio de aceder ao que aconteceu, evidenciado por “factos”, muitas vezes relacionados com momentos de conflito, como as “guerras”. Evidencia-se nestes estudantes ideias de História associada a um passado fixo, estático, que define a origem, ao preocuparem-se com o conhecimento e a cultura que a História possibilita, mas também a sua utilidade na aprendizagem para o presente, evitando-se cometer “erros” do passado, expresso pela relevância atribuída a momentos de tensão, conflito e de guerra, conteúdo amplamente abordado no 9.º ano de escolaridade (AE-MEC/DGE, 9.º ano, 2018). Neste sentido, estes estudantes que, na sua maioria, terminam a sua formação histórica neste ano de escolaridade, parecem apresentar ideias que podem refletir uma consciência histórica tradicional e uma consciência histórica exemplar (Rüsen, 2010). Assim, uns apontam que a História é importante para saberem as suas raízes, quase como se estas fossem fixas e únicas, outros veem a História importante para aprenderem com as lições do passado ou os erros a não cometer, sem haver o cuidado necessário de contextualizar as realidades históricas em que as relações entre os seres humanos decorreram/decorrem que, naturalmente, diferem entre si.

**Figura 1**  
Palavras referidas pelos estudantes do 3.º CEB para definir História



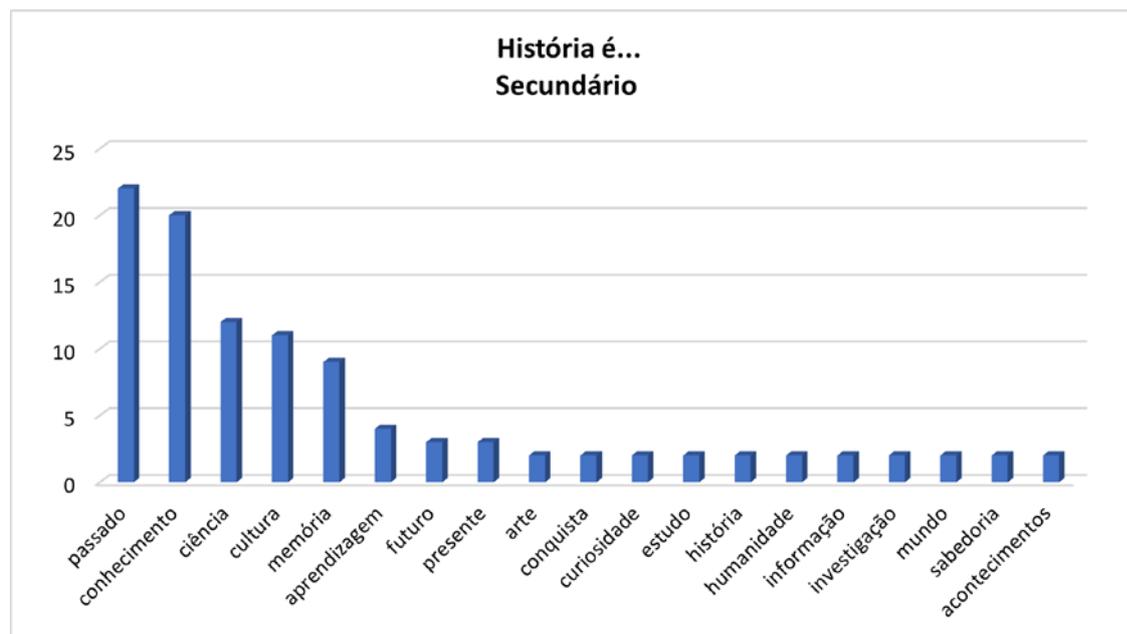
Fonte: Elaboração própria.

O mesmo sentido é evidenciado pelos estudantes do ensino secundário, que na sua maioria continuam a considerar a História associada a “passado”, “conhecimento” e “cultura”, mas expressam já o reconhecimento da História como “ciência”, relacionando-a com aspetos me-

todológicos, como a “pesquisa”, o “estudo” e a “investigação”, inerente à epistemologia da História e alguns apontam ou articulam-na também com outros segmentos temporais para além do “passado”, como o “presente” e “futuro”, realçando a “memória” como fator determinante da História. Neste sentido, surgem ideias que apontam para a emergência de uma orientação temporal dinâmica e que conjuga os vários segmentos temporais e não apenas arregadas a uma visão tradicional de procura da origem que é transportada sem contextualização para o presente (Rüsen, 2010), como se pode constatar no gráfico da figura 2.

**Figura 2**

*Palavras referidas pelos estudantes do Secundário para definir História*

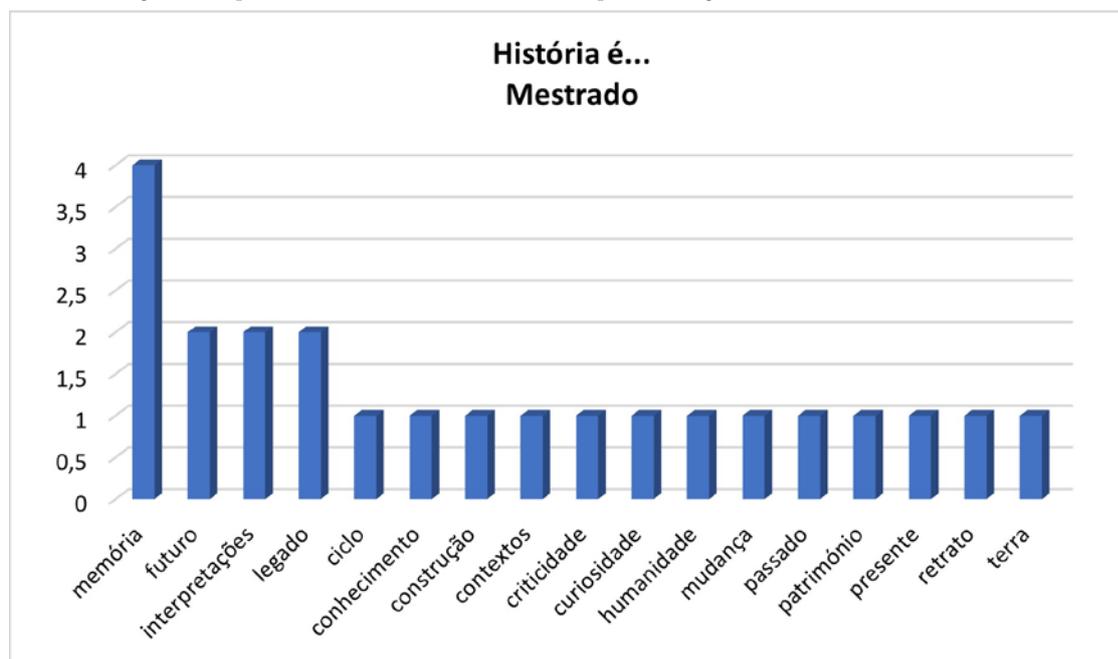


Fonte: Elaboração própria.

Para a maioria dos estudantes do 2.º ano do Mestrado a História é “memória”, “legado”, “interpretações” e “futuro”, como se pode observar no gráfico da figura 3. Surgem ideias também associadas à teoria da História e do conhecimento histórico, como “críticidade”, “construção” e “contextos”, articulando os três segmentos temporais, “passado”, “presente” e “futuro”, como essenciais para o conhecimento do “mundo” e da história da “humanidade”. Estas ideias estão em linha com a abordagem educativa subjacente ao curso de Mestrado em ensino da História na Universidade do Minho, que se pauta pelas propostas da Educação Histórica. Assim, durante a sua formação, os estudantes, futuros professores, experienciam nas suas aulas, nomeadamente de Metodologia do ensino da História, a articulação das epistemologias da História e da Educação, com a investigação e as práticas educativas. Pretende-se que os princípios teóricos sejam vivenciados na preparação educativa dos futuros professores para que estes “vejam” a sua exequibilidade e significância, de modo a poderem orientar a sua prática profissional pelos princípios da Educação Histórica.

**Figura 3**

Palavras referidas pelos estudantes do Mestrado para a definir História



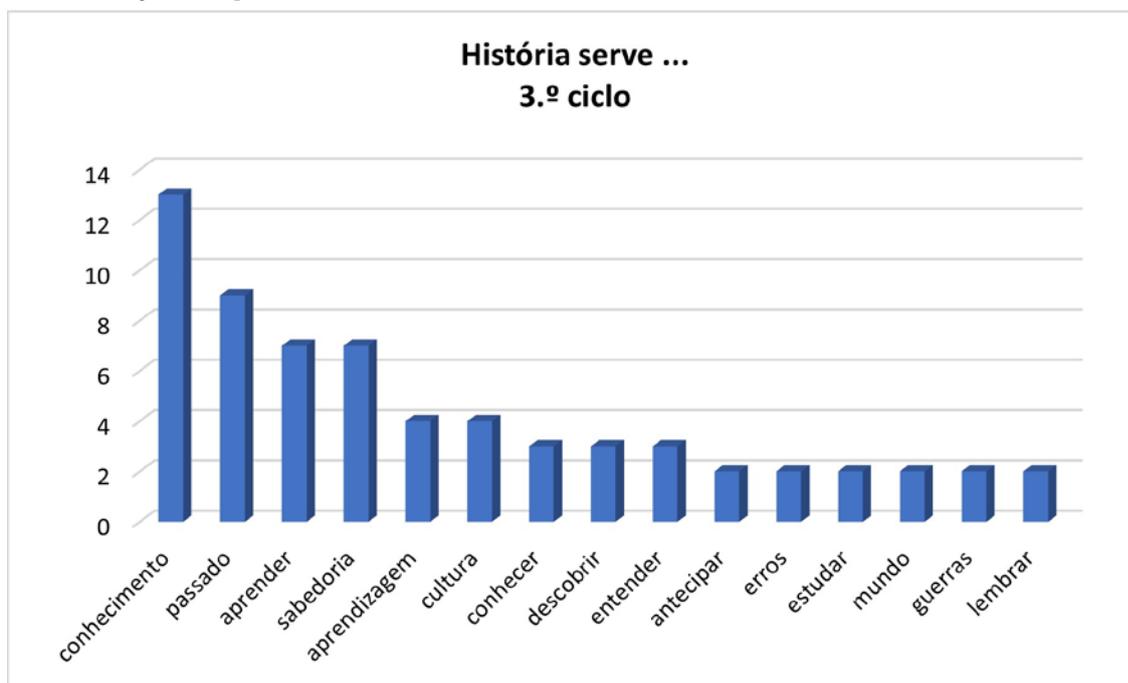
Fonte: Elaboração própria.

De forma global, os estudantes dos anos finais do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário apresentam ideias que apontam para a possibilidade de existir uma confusão entre os conceitos de “Passado” e “História”, bem como associam a História ao “conhecimento” e à “cultura”, talvez numa perspectiva de narrativa exemplar com um cariz mais ou menos fixo (Rüsen, 2010). Ressalva-se que, se no caso das ideias dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, a ideia de “ciência” surge como uma das ideias menos frequentes, enquanto no caso dos estudantes do ensino secundário esta aparece em 3.º lugar, logo seguida da ideia de “cultura”. No âmbito do 2.º ano do Mestrado, sobressai a ideia de História como “memória” e “legado”, numa perspectiva de narrativa de fazer sentido histórico e cortar com a tradição, bem como com as suas contradições, expressas através da cientificidade da História, embora a palavra ciência não seja referida, ela surge subentendida associada a critérios metodológicos, como o de “criticidade”, “interpretações” e “construção”. A noção de “mudança” é inerente ao conceito de História e expressa-se nestes estudantes na ideia de temporalização da História, quando para além da palavra “futuro” como prevaiente, a articulam com “passado” e “presente”, embora menos referidas.

Quanto à função e utilidade da História, para a maioria dos estudantes do 3.º ciclo esta está associada ao “conhecimento”, “passado”, “sabedoria” e “cultura” como se pode observar no gráfico da figura 4. Surge de certa forma, um maior entendimento da sua relevância, pois para além da referência ao mero conhecimento do passado na ideia do que é História, há um entendimento que a História permite “entender”, “conhecer”, mas também “antecipar” e evitar “erros”, considerando a História como mestra de vida, numa perspectiva de consciência exemplar (Rüsen, 2010).

**Figura 4**

Palavras referidas pelos estudantes do 3.º CEB sobre a utilidade da História

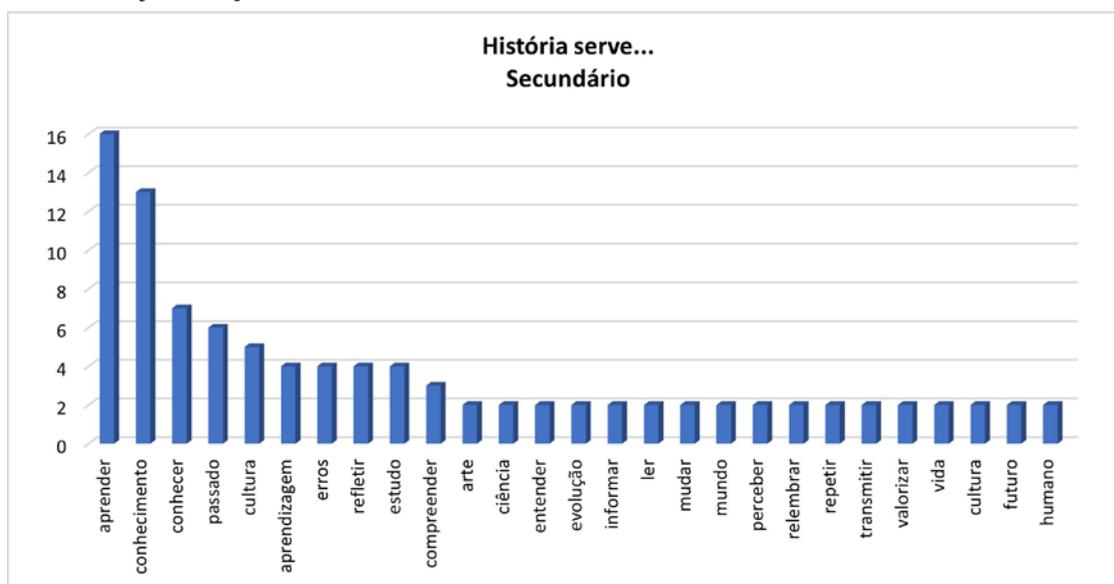


Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez no ensino secundário, os estudantes na sua maioria realçam a relevância da História para “aprender”, obter “conhecimento” principalmente do “passado” e essa “aprendizagem” contribuí para a aquisição de “cultura”, como se comprova no gráfico da figura 5. As ideias dos estudantes do ensino secundário não se afastam muito das do 3.º CEB, e do que entendem por História, embora as suas ideias sejam mais abrangentes, apontando alguns já a noção de “arte” e “ciência” e o seu papel para um melhor entendimento do mundo e da humanidade.

**Figura 5**

Palavras referidas pelos estudantes do Secundário sobre a utilidade da História

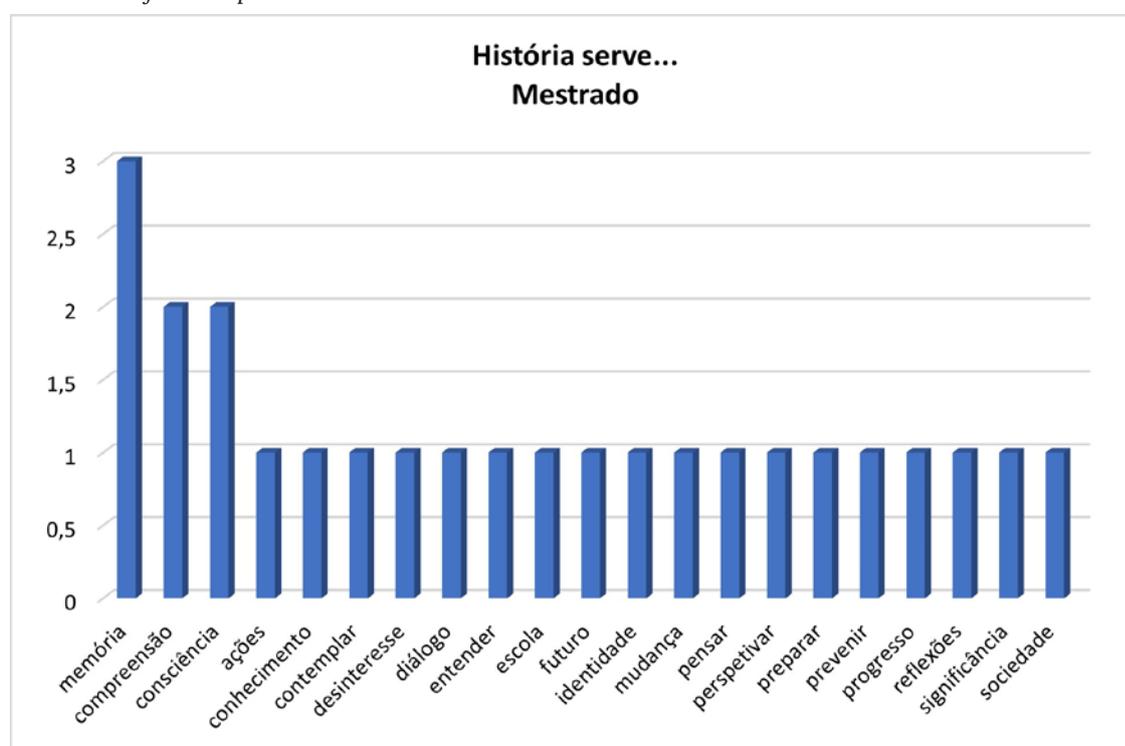


Fonte: Elaboração própria.

Relativamente aos estudantes do mestrado, para além da “memória” preponderante como função da História, surge um novo conceito, que atinge níveis relevantes, o de “consciência”, revelador da formação académica no mestrado ao nível da metodologia de ensino de História, em linha com as propostas da Educação Histórica e sua articulação com a área de formação específica. Denota-se uma assunção holística do conceito de “consciência”, podendo ser relacionada com a função da História contribuir para desenvolver a consciência histórica essencial para a orientação temporal e a construção de identidade histórica (Rüsen, 2016a). Para estes estudantes, a História é importante para “compreender” a realidade humana, não só do passado, mas dar sentido ao presente e projetar cenários futuros, surgindo assim palavras como “perspetivar”, “preparar”, “prevenir” (Figura 6).

**Figura 6**

*Palavras referidas pelos estudantes do Mestrado sobre a utilidade da História*



Fonte: Elaboração própria.

Em termos de função da História, mantém-se a relevância do “passado”, associado ao estudo do passado humano, à sua construção pelos historiadores, tal como expressam os alunos do ensino básico e do ensino secundário, enquanto que os estudantes no ensino superior e com uma formação profissionalizante para serem professores de História, parecem apontar para uma utilidade holística da História, que contribui para formar cidadãos críticos, reflexivos e com uma consciência histórica que lhes permita compreender o mundo e dar sentido à realidade presente, passada e perspetivar cenários futuros, potenciador da formação de uma identidade histórica, estando em linha com a emergência de uma consciência histórica ontogenética de Rüsen (2010).

Analisaram-se as ideias presentes na justificação das palavras escolhidas pelos estudantes, tendo emergido quatro perfis de ideias de orientação temporal para a vida prática. A saber:

- a. conhecimento e cultura para o presente;
- b. passado imutável, origem e mudança em progresso positivo – identidade original;
- c. erros a não cometer, mudança em progresso positivo, emergência de preocupações/ações de futuro – identidade exemplar;
- d. história ciência, questionadora e emergência de modo(s) de “ler” as realidades dos diferentes segmentos temporais e de agir – identidade temporalmente multiperspectivada.

Alguns estudantes parecem conceber a História como um conhecimento útil para o presente, pois permiti-lhes ter cultura. Como referem:

“Conhecimento, pois temos conhecimento de grande parte dos grandes feitos ao longo do tempo, e porque uma pessoa que sabe história é uma pessoa com conhecimento. Cultura, pois a história faz parte da cultura geral pessoal de cada indivíduo.” (Alina, 9.º ano)

“Conhecimento, pois é fundamental conhecer a nossa história apesar de passada.

Informação, pois sempre é bom ter algo sobre o que falar, e saber-se do que se fala ainda é melhor!” (Ana, 12.º ano)

Outros estudantes, em maior número que os anteriores, apresentam outro tipo de ideias mais relacionadas com um modo de fazer sentido do passado pensado de forma imutável, em que é necessário saber a origem e se perspectiva o passar do tempo numa lógica de progresso positivo com o olhar focalizado no futuro. Estas ideias surgem nestas respostas:

“Ficamos a saber mais sobre o passado e conhecer melhor o país que vivemos.” (Bernardo, 9.º ano)

“A história serve para termos mais conhecimento sobre o nosso passado e para estarmos mais a par das nossas culturas e tradições.” (Bianca, 12.º ano)

“Mediante as escolhas dos nossos antepassados melhorar.” (Bruno, 12.º ano)

A maioria dos estudantes considera que a História serve para conhecermos os erros e aprendermos as lições com o passado para os evitarmos e seguirmos, respetivamente. Como afirmam:

“A História serve para conhecer as escolhas/atitudes feitas pelas pessoas, e entender o seu resultado, não correndo o risco de cometer os mesmos erros no presente e no futuro.” (Carolina, 9.º ano)

“Através da História podemos aprender os erros do passado para não os voltarmos a cometer no futuro.” (Cristina, 12.º ano)

Transversalmente surgem ideias mais complexas acerca de como a História pode contribuir para a tomada de decisão e ação na vida prática, como nos referem:

“O foco principal da história, na minha opinião, é o estudo dos eventos e ações do ser humano ocorridos no passado fazendo também referência ao ser humano do presente, em todas as regiões do mundo.” (Dinis, 9.º ano)

“A História serve para compreendermos tudo o que se passa em nosso redor, bem como justificar determinados acontecimentos e situações. Isto porque conhecemos, não nos limitando ao que acontece hoje e agora.” (Daniela, 12.º ano)

“Construção de conhecimento que vá além de uma visão superficial da realidade que nos cerca. Valorização de património material e imaterial, assim como a problematização dos mesmos, permitindo olhar e ver neles a multiplicidade de narrativas e valores que abarcam. Segurança, a nível individual e profissional, porque o conhecimento transmite firmeza na construção de nossas leituras históricas, mas também de opiniões e valores pessoais, sem deixar de admitir a beleza da vulnerabilidade (ou da convicção) do nosso olhar sobre determinadas coisas.” (Dalila, 2.º ano do mestrado)

## Conclusões

A História, que se distingue do passado que pretende explicar de forma sustentada na evidência histórica, tem como objeto desenvolver o conhecimento e o pensamento histórico de diversas realidades contextualizadas culturalmente contribuindo para a tomada de decisão e ação-vida prática. A narrativa histórica assume-se como a face material da História e da consciência histórica, e o ato de narrar dá e potencia o sentido de pensar historicamente num todo temporal em que se articula o passado com as questões, carências do presente e se “ensaia” horizontes de expectativa da ação humana. Neste sentido, quando se propõe aos estudantes que selecionem palavras para definir História e a sua “usuabilidade” na vida prática, justificando as suas opções, desafia-se a criarem narrativas abreviadas (Rüsen, 2015).

As ideias que surgem das narrativas abreviadas dos estudantes nos anos finais de diversos ciclos apontam, de forma transversal e mais frequente, para uma consciência histórica tradicional e exemplar. Ressalva-se que algumas ideias sugerem uma consciência histórica mais sofisticada que pode ser considerada como a emergência de uma consciência histórica ontogenética, também entre os diversos participantes de forma transversal. Neste sentido, o facto de os estudantes terem maior escolarização potencia o surgimento de ideias mais complexas, mas estas surgem entre os diversos grupos de participantes, logo o fator de maior escolarização *per se* não sugere uma maior complexificação de pensamento, consciência histórica. Estes dados vão ao encontro dos dados e resultados de vários estudos de investigação desenvolvidos em Portugal e na Europa, realizados em diferentes momentos, podendo sugerir que o facto de terem existido reformas curriculares em Portugal, nomeadamente a reforma de 2018, em sintonia com alguns princípios da Educação Histórica, ainda não revelaram os impactos desejados. Esta situação pode dever-se a vários fatores que passam por a reforma ainda estar a ser implementada, bem como ser necessária a mudança de práticas educativas intencionais e sistematizadas nos diversos ciclos de escolaridade.

## Referências

- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history: An introduction to the philosophy of history*. Macmillan.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126, Jan/Jun 2007.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2001). *Research Methods in Education* (5th. ed.). Routledge/Falmer.
- Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021, procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (3.ª Edition), (pp. 119-161). Macmillan.

- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6752>
- Gago, M. (2018a). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITCEM – Ed. Afrontamento. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17446.pdf>
- Gago, M. (2018b). "Being History Teacher: the beginning of a formative-educational process - Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo". In *Revista Antíteses*, 11(22), 505-515. <https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>
- Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Chatto & Windus.
- ICS-UMinho (2022a): Página da Licenciatura em História. Disponível em: [https://www.ics.uminho.pt/pt/Ensino/Oferta-Formativa-Geral/\\_layouts/15/UMinho.PortaisUOEI.UI/Pages/CatalogoCursoDetail.aspx?itemId=4226&catId=13](https://www.ics.uminho.pt/pt/Ensino/Oferta-Formativa-Geral/_layouts/15/UMinho.PortaisUOEI.UI/Pages/CatalogoCursoDetail.aspx?itemId=4226&catId=13)
- IE-UMinho (2022b): Página do Mestrado em Ensino de História. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodeHistoriano3CicloDoEnsinoBasicoenoEnsinoSecundario.aspx>.
- Lorenz, C. (1998). "Historical knowledge and historical reality: A plea for «Internal Realism»". In B., Fay; P., Pomper, & R. Vann (eds.). *History and Theory: Contemporary Readings* (pp. 342-376). Blackwell Publishers.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. IoE.
- Rüsen, J. (2006). Humanism and nature- some reflections on a complex relationship. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2(2), 265-276.
- Rüsen, J. (2010). *Historizing Humanity-Some Theoretical Considerations on Contextualization and Understanding regarding the Idea of Humanity*. Taiwan.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2016a). "A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História". In *Contribuição para uma Teoria da Didática da História* (pp. 13-42). W&A Editores.
- Rüsen, J. (2016b): "O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História". In *Contribuição para uma Teoria da Didática da História* (pp. 53-91). W&A Editores.
- Solé, G. (2021b). Educação Histórica em Portugal: percursos formativos e investigativos na Universidade do Minho. In Luís Alberto Alves, Marília Gago & Mariana Lagarto (Coord). *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 151-167). CITCEM, FLUP, Universidade Porto.
- Solé, G. (2021a). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Solé, G., & Gago, M. (2021). The history teacher education process in Portugal: a mixed method study about professionalism development. *Humanit Soc Sci Commun* 8, 51. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00726-9>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.

---

#### Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - 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, e "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática [PID2020-113453RB-I00], subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y UIDB/01661/2020.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.08>

## Quem avalia os futuros professores? Perceções a partir dos relatórios de estágio

Who evaluates the future teachers? Perceptions from the internship reports

Pedro Duarte  0000-0002-3048-6959

Escola Superior de Educação do Porto, Portugal.  
pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira  0000-0002-6757-8005

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), Portugal.  
ana\_moreira@hotmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 20 de mayo de 2023  
Aceptado: 23 de junio de 2023  
Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Ningunha.

### Cómo citar · How to cite

Duarte, P., & Moreria A. I. (2023). Quem avalia os futuros professores? Perceções a partir dos relatórios de estágio. *REIDICS*, 13, 122-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.08>

## Resumo

Este artigo pode enquadrar-se no âmbito da reflexão mais alargada alusiva à formação inicial de professores. O mote do mesmo relaciona-se com a identificação das áreas científicas que se privilegiam nos júris das (obrigatórias por lei) defesas públicas do relatório de estágio, no último ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, considerando o doutoramento e os domínios de investigação dos arguentes. Por via da informação disponibilizada nas páginas de internet das instituições portuguesas de Ensino Superior que incluem tal mestrado na sua oferta formativa, foi possível reunir uma amostra de quarenta sujeitos, remontando, o mais tardar, às provas acontecidas no ano de 2020, e até à atualidade (2023). Os dados recolhidos permitem-nos, desde logo, constatar que há uma preponderância dos domínios da área da docência no que diz respeito aos doutoramentos dos jurados principais convidados para as mencionadas provas públicas, bem como uma nula representatividade da área cultural, social e ética, aludindo à terminologia prevista na legislação em vigor. Além disso, torna-se evidente uma certa tendência para a disciplinarização do mestrado, pela consideração de arguentes com uma investigação vinculada às áreas do Português ou da História (às vezes, ao seu ensino), mas nenhum especialista no que concerne ao 1.º ciclo do Ensino Básico. No fim, assume-se que este pode ser apenas o início, uma análise exploratória, para novas pesquisas ligadas ao tema ou suas derivações.

---

Palavras-chave: formação inicial de professores; professor-investigador; Ciências Sociais; 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; relatórios de estágio.

---

## Abstract

This article is part of a wider reflection on initial teacher education. The motto of this article is related to the identification of the scientific areas that are privileged in the juries of the (required by law) public defences of the internship report, in the last year of the Master's Degree in Teaching in the 1st cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle of Basic Education, considering the doctorate and the research domains of the arguers. Through the information made available on the websites of the Portuguese Higher Education institutions that include this master's degree in their education offer, it was possible to gather a sample of forty subjects, going back to the exams that took place in 2020 at the latest, and up to the present time (2023). The data collected allow us to see that there is a preponderance of the teaching area in terms of the doctorates of the principal jurors invited to the aforementioned public examinations, as well as no representation of the cultural, social and ethical area, alluding to the terminology provided for in the legislation in force. Furthermore, a certain tendency towards the disciplinisation of the master's degree becomes evident, by the consideration of arguers with research linked to the areas of Portuguese or History (sometimes to their teaching), but no specialist in what concerns the 1st cycle of Basic Education. In the end, it is assumed that this may be just the beginning, an exploratory analysis, for further research linked to the theme or its derivations.

---

Keywords: initial teacher education; teacher-researcher; Social Sciences; 1st and 2nd Cycles of Basic Education; internship reports.

---

## Resumen

Este artículo forma parte de una reflexión más amplia sobre la formación inicial del profesorado. El lema de la misma está relacionado con la identificación de las áreas científicas que se privilegian en los jurados de las (obligatorio por ley) defensas públicas de la memoria de prác-

ticas, en el último año del Máster en Enseñanza en el 1º ciclo de Educación Básica y de Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2º ciclo de Educación Básica, considerando el doctorado y los dominios de investigación de los argumentadores. A través de la información proporcionada en las páginas web de las instituciones de enseñanza superior portuguesas que incluyen dicho máster en su oferta educativa, fue posible reunir una muestra de cuarenta asignaturas, remontándose, como muy tarde, a los exámenes que tuvieron lugar en el año 2020, y hasta la actualidad (2023). Los datos recogidos permiten constatar que existe una preponderancia del área docente en cuanto a los doctorados de los principales jurados convocados a las citadas oposiciones, así como una nula representación de las áreas cultural, social y ética, en referencia a la terminología prevista en la legislación vigente. Además, se evidencia una cierta tendencia a la disciplinarización de la maestría, a través de la consideración de argumentadores con investigaciones vinculadas a las áreas de Portugués o Historia (a veces a su enseñanza), pero ningún especialista en lo que se refiere al 1º ciclo de la Enseñanza Básica. Al final, se asume que esto puede ser sólo el comienzo, un análisis exploratorio, para futuras investigaciones vinculadas al tema o sus derivaciones.

---

Palabras clave: formación inicial del profesorado; profesor-investigador; Ciencias Sociales; 1º e 2º Ciclos de Educación Básica; informes de prácticas.

---

## Introdução

Neste artigo, cruzam-se dois tópicos de análise que nos permitem pensar a educação de forma ampla e integrada.

Nos últimos tempos, de modo transversal, questiona-se a importância das Ciências Sociais, também no panorama educativo, habitualmente subvalorizadas face àquelas outras ciências que mais contribuem para a lógica de mercado que se vivencia em diferentes dimensões da vida humana (Nussbaum, 2012). Depois, são recorrentes as reflexões sobre o que é ser professor, as potencialidades e fragilidades desta ou daquela formação inicial, a relevância e a legitimidade social conferidas à profissão. Para Zeichner (2020), esta ponderação é especialmente importante dado que, na contemporaneidade, a docência, a sua profissionalidade e a sua profissionalização são alvos de inúmeras críticas e condicionalismos, nomeadamente a desregulação e a mercantilização que dificultam a vocação democrática e democratizadora (historicamente) associada à atuação dos professores.

Como esclarece Cochran-Smith (2023), tem sido assumido, em particular para os níveis de educação iniciais (da educação de infância aos 12 anos), que a melhoria do ensino deriva da atuação *prática* dos seus profissionais. Esta opção parte do pressuposto que a educação dos professores deverá incidir em planos de curso e opções didáticas focadas na intervenção prática – talvez técnica – da docência, parecendo assumir, em simultâneo, que existe um excesso de preocupações orientadas para as teorias educativas, para os seus valores e para a sua relação mais ampla com a sociedade e a política. Num outro sentido, estas posturas privilegiam um foco centrado na gestão das salas de aulas, na instrução eficiente, na aprendizagem de *corpus* de ações formativas concretas, que podem ser apropriadas pelos professores em formação. Há, então, um enfoque praticista que é tido como uma possível resposta para os desafios educativos mais atuais.

Essa visão é, de algum modo, evidenciada nas decisões curriculares nacionais portuguesas, afetas aos diferentes cursos de formação inicial de professores (Duarte, Moreira e Alves, 2022) enquadrados juridicamente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Contudo, esta legislação é um pouco ambígua, já que revela preocupações associadas à investigação realizada pelos docentes, na linha de professor-investigador. Importa ter em atenção que esta corrente de pensamento, pese embora valorize o plano prático, não circunscreve a atuação profissional a uma ação técnica ou praticista. Com efeito, a conceção de professor-investigador faz sobressair os aspetos praxiológicos, contextuais e sistémicos da intervenção profissional dos docentes, não entendendo estes últimos como meros consumidores de ciência ou de direções heterónomas (Alarcão, 2020a; Alarcão e Canha, 2013).

Partindo desta tensão, decidimos tomar em atenção a formação inicial de professores (de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico), em Portugal, já na fase última de defesa pública do relatório de estágio – condição necessária para a finalização do mestrado –, e quisemos perceber quem são os docentes que aceitam arguir estes trabalhos finais de acesso à profissão. De ressaltar que o documento legal acima mencionado (DL n.º 79/2014) institui, pelo seu 20.º artigo, que:

O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e

b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada. (sublinhado dos autores)

Não temos qualquer intuito inquisitivo ou de reprovação, apenas procuramos esclarecer a formação especializada que ganha destaque pelas principais figuras dos júris, bem como o lugar que as Ciências Sociais aí vão ocupando.

Porventura, é também nestas ocasiões, públicas, de consagração de uma intervenção educativa concretizada e supervisionada, inerente à iniciação à prática profissional (neste caso, docente, e que se traduz num “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (DL n.º 79/2014), que certa significância se confere às áreas do saber. Às vezes de modo explícito, outras vezes implicitamente e, por exemplo, pela convocação de sujeitos com determinada formação ou área de investigação preferencial. No que concerne à formação inicial experienciada, por sua vez, poder-se-á induzir determinado caminho mais destacado, não esquecendo que o mestrado considerado para a análise confere habilitação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no 2.º Ciclo, para as componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal.

O propósito maior subjacente a este trabalho exploratório será, então, *identificar as áreas científicas privilegiadas nos júris de defesa pública dos relatórios de estágio no Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

## Breves notas conceptuais

Antes mesmo de expormos a metodologia adotada para a recolha de dados, importa clarificar as dimensões conceptuais que nortearam a pesquisa, assim como a discussão dos resultados mais adiante apresentada.

### Sobre a formação (inicial) de professores

Como recorda Zeichner (2020), a profissionalidade associada à docência nem sempre é efetivamente reconhecida. De facto, a história recente parece evidenciar que, de algum modo, os professores tendem a ser remetidos para um estatuto de semi-profissionais, considerando-se que os educadores não têm:

*os elementos que garantem confiança pública, tais como o compromisso com as necessidades do cliente, uma base de conhecimentos especializados, normas partilhadas de prática, o monopólio do serviço, um elevado grau de autonomia, longos períodos de formação e uma ética de serviço (p. 40).*

Contudo, remontando às perspetivas de Shulman (1986) e de Darling-Hammond, (2017), por exemplo, corrobora-se a ideia de que a profissão docente integra conhecimentos, de diversos âmbitos e áreas, que são específicos dos professores, e não de quaisquer outros profissionais. Esses mesmos conhecimentos não nascem com os indivíduos, antes evidenciam-se como saberes que necessitam de ser aprendidos e desenvolvidos, no sentido da assunção de uma prática que se coaduna com os princípios subjacentes à ação daqueles agentes sociais (Duarte, 2021). Na verdade, o processo formativo de um professor pode ser, ou tem de ser, contínuo e, ao longo da carreira docente, constantemente se potencia o desenvolvimento profissional de cada um (Flores, 2021). Nesta linha de pensamento, podemos, por exemplo, salientar as aprendizagens profissionais emergentes da relação com as comunidades educativas, nomeadamente as comunidades que, desde tempos remotos, tendem a ser menos valorizadas ou reconhecidas (Zeichner, 2023).

Embora se reconheça que a reflexão e deliberação curricular, no âmbito da formação inicial de docentes, é um domínio de tensões e, até, de correntes conflituosas (Kemmis e Edwards-Groves, 2018), defendemos que deverá envolver aspetos relacionados com a pedagogia, o currículo, a didática e, também, outros domínios que proporcionem a compreensão de si mesmo como profissional, da organização escolar e do contexto social, económico, cultural e político envolvente (Shulman, 1986). De facto, necessitamos de valorizar uma profissionalidade docente que se faz e se implica na reflexão política e democrática mais ampla (Giroux, 2022; Zeichner, 2020), além de ser capaz de reconhecer e exaltar os contextos e particularidades culturais e históricas de cada comunidade (Zeichner, 2023).

Assim, importa sublinhar que a intervenção pedagógica é complexa e apta a envolver múltiplos elementos, sobretudo se o objetivo maior é a aprendizagem dos alunos na sociedade contemporânea na qual estão inseridos e podem agir diariamente. Ou seja, trata-se de uma ação cultural, social, politicamente indeterminada (Giroux, 2022) e que extrapola a dimensão educativa-curricular entendida de forma restritiva ou circunscrita (Afonso, 2014). Como tal, esta complexidade subjacente ao ato educativo, sustentada pelas múltiplas dimensões e

práticas profissionais requeridas ao professor, torna imperativa a formação (inicial) dos docentes, numa lógica de desenvolvimento de competências profissionais a aprimorar com o passar do tempo (Darling-Hammond, 2017; Duarte, 2021).

Sempre que se pensa, pesquisa ou discute sobre a formação (inicial) de professores, pondera-se sobre a própria profissão, de um modo mais geral; sobre a identidade e perfil profissional de cada professor; sobre a prática pedagógica e, até, sobre as finalidades da docência e o seu impacto nos sistemas educativos e na sociedade em geral (Flores, 2021). Talvez faça sentido, também, encarar esta reflexão sobre, por exemplo, as estruturas e organizações específicas para a formação de professores, as experiências de supervisão pedagógica vivenciadas, as circunstâncias de defesa pública dos projetos formativos protagonizados, entre outros aspetos, como um contributo para a sistematização dos saberes daqueles profissionais e para a sua legitimação social e académica (Afonso, 2014). Até porque, paulatinamente, foram os diferentes Estados que assumiram o impacto da formação docente e do seu desenvolvimento profissional nos sistemas educativos, de forma mais generalizada (Darling-Hammond, 2017; Kemmis e Edwards-Groves, 2018).

Precisamos, contudo, de estar conscientes que este envolvimento nem sempre se traduziu numa valorização da profissão. Há já diferentes indícios internacionais que parecem privilegiar processos de formação inicial rápidos, que desconsideram os alicerces científicos, culturais e políticos, preferindo cursos imediatistas, focados em lógicas performativas (Giroux, 2022). Estas opções inscrevem-se em conceções pelas quais a docência é “definida principalmente em termos da eficácia dos professores na produção de uma força de trabalho para a nova economia” (Cochran-Smith, 2023, p. 128).

Num sentido contrário, será importante perfilhar opções políticas e práticas educativas que integram a lógica da formação inicial como um processo que potencia o questionamento e a reflexão crítica sobre uma área do saber em particular, sobre a educação em geral, sobre o Mundo e as suas vicissitudes; que incluem a dimensão pessoal e biográfica de cada um; que não negligenciam os ambientes escolares e as suas especificidades (Alarcão 2020a; 2020b); e sobretudo que proporcionam uma aprendizagem vasta, com significado reconhecido e favorecedora de uma atuação profissional fundamentada, prescrutadora e ética. Mais ainda, porquanto as decisões dos professores têm (potencialmente) implicações profundas nas macroestruturas sociais, pelo que é fundamental que sejam tomadas também como ações políticas resultantes de certa deliberação (Giroux, 2022).

Naturalmente, são inúmeras as estratégias, as finalidades ou as práticas que se podem associar ao campo da formação (inicial) de professores (Flores, 2021), mas é também inequívoco que tais escolhas marcarão a construção de uma identidade profissional mais os menos integradora das dimensões intelectual, reflexiva, colaborativa da profissão de professor (Alarcão e Canha, 2013; Bolívar, 2019). E para que se alcancem determinados objetivos, essa formação de professores não poderá fechar-se em si mesma (Nóvoa, 2013), acrescentamos nós, seja pelo alheamento dos profissionais face ao processo, seja pelo fechamento hermético em determinadas áreas do saber. Com efeito, e como afirma Alarcão (2020b, p. 25):

*o que deve então aprender-se na faculdade/instituição do ensino superior? Obviamente os saberes sobre o quê (disciplinas a ensinar), mas igualmente os saberes culturais que os envolvem e lhes dão sentido e os saberes psicológicos, sociológicos e educacionais que permitem sustentar a ação educativa.*

Cada vez mais fará sentido olhar para o Mundo a partir de uma lente multiperspetivada, que cruza pessoas e conhecimentos, que não se limita a certas opiniões aparentemente inquestionáveis, que permite a alteridade e o ver para lá de quaisquer fronteiras. Como tal, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de um currículo definido por outros, os (futuros) professores podem mostrar-se como *intelectuais públicos* que aglutinam, na sua atuação, pesquisa e criticidade (Giroux, 2022), aquando, neste caso, da formação de cidadãos também eles questionadores da sociedade onde se integram (Moreira, Duarte e Alves, 2018).

### **Sobre o sistema educativo português – apontamentos essenciais**

O sistema educativo português apresenta algumas particularidades distintivas que precisam de ser explicitadas para uma compreensão mais suportada da sua relação com a formação inicial de professores. Atendendo à finalidade maior atribuída a esta pesquisa, clarificamos a seguir dois pontos fundamentais: i) a organização do sistema educativo; ii) o enquadramento subjacente à formação inicial de professores no país.

No que diz respeito àquele primeiro tópico mencionado, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), há duas ideias que importa destacar. Em primeiro, que a educação escolar portuguesa “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior” (n.º 3, do artigo 4.º). O ensino básico, foco do estudo, “é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (n.º 1, do artigo 6.º), encontrando-se organizado em três ciclos sequenciais: o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6 aos 9 anos de idade); o 2.º Ciclo do Ensino Básico (10 e 11 anos de idade) e o 3.º Ciclo do Ensino Básico (12 aos 15 anos de idade). Pelo conteúdo deste trabalho, doravante, focamo-nos primordialmente nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Como segundo aspeto, salienta-se a organização curricular de cada um desses níveis de ensino. Relativamente ao 1.º Ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1, do artigo 8.º); já no ciclo subsequente, “o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea a, do n.º 1, do artigo 8.º). Tal permite-nos compreender que, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, privilegia-se a ideia de um professor titular responsável pela (quase) totalidade das componentes do currículo, enquanto para o 2.º Ciclo do Ensino Básico se opta por um perfil docente vinculado a uma área disciplinar em concreto. Esta destrição torna-se relevante, aqui, para que melhor se compreendam as especificidades subjacentes à formação académica de tais profissionais.

Atualmente, o documento jurídico que enquadra e regula a formação inicial de professores é, como já antes referido, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este normativo oficial estabelece as orientações formais inerentes à organização dos cursos profissionalizantes e, ainda, particulariza a relação entre estes cursos de Ensino Superior e a habilitação para a docência nos Ensinos Básico e Secundário. Para o presente estudo, será conveniente especificar

as linhas legislativas preconizadas para o percurso dos (futuros) docentes dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, nomeadamente elencando as componentes de formação incluídas no normativo.

Com efeito, o supracitado Decreto-Lei aponta a obrigação de uma formação distribuída por dois ciclos formativos. Desde logo, os docentes em formação necessitam de ingressar na Licenciatura em Educação Básica, curso que não confere habilitação profissional para o exercício da profissão, mas que é uma condição necessária para o acesso aos subsequentes mestrados profissionalizantes. Aquela licenciatura é, então, o requisito mínimo para cinco mestrados, dos quais destacamos o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que confere habilitações para os grupos de recrutamento<sup>1</sup> 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico) e 200 (Português e Estudos Sociais/História).

Fazendo menção às componentes de formação incluídas na profissionalização dos professores para aqueles grupos de recrutamento, o mesmo documento normativo apresenta cinco, que a seguir se explicam:

- i) área da docência, que incide nos “conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento” (n.º 1, do artigo 8.º);
- ii) área educacional geral, que se relaciona com “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação (...), e na relação com a família e a comunidade” (n.º 1, do artigo 9.º), contemplando domínios científicos como Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Desenho e desenvolvimento curricular; Organização escolar, entre outros;
- iii) didáticas específicas, que integra “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência” (artigo 10.º);
- iv) área cultural, social e ética, associada a diferentes domínios, como as dimensões éticas e políticas da docência, a diversidade cultural, religiosa e étnica, a ampliação dos conhecimentos culturais que ultrapassam os específicos da área de docência e, também, a consciencialização dos processos de investigação;
- v) iniciação à prática profissional, componente que prevê a aproximação dos estudantes aos contextos de prática e se centra no seu desenvolvimento profissional, integrando “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula” (alínea a, do n.º 1, do artigo 11.º)

De ressaltar que estas diferentes componentes de formação evidenciam as preocupações do legislador relativamente aos saberes profissionais específicos da profissão docente. No que concerne à sua importância relativa, quando se toma em consideração o número de créditos estabelecidos para a Licenciatura em Educação Básica e para o Mestrado em Ensino do 1.º Ci-

1. Grupo de recrutamento corresponde à designação que coincide com a habilitação específica para lecionar num nível de ensino, componente curricular ou área disciplinar.

clo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nota-se uma prevalência das áreas da docência (152 créditos) e da iniciação à prática profissional (63 créditos), bem como uma menor importância atribuída à área educacional geral (21 créditos).

## Sobre o lugar das Ciências Sociais

Uma vez que esta investigação se centra, em particular, na formação de futuros professores de Ciências Sociais (seja no 1.º Ciclo ou, com maior especificidade, no 2.º Ciclo do Ensino Básico), será conveniente, pois claro, refletir, ainda que sucintamente, sobre o impacto que tal área do saber precisa de ter, no nosso entender, no processo de ensino e de aprendizagem dos mais jovens estudantes portugueses. São, apenas, breves apontamentos que não deixam de convocar para o debate os tópicos que vão enformando uma certa lógica pedagógico-didática que parece fazer cada vez mais sentido no panorama da educação em Ciências Sociais.

Vivemos um momento conturbado, a nível global, o que não é informação nova. Sabemos da guerra, das desigualdades sociais, das forças extremistas em crescendo, de informações falsas tomadas como verdades absolutas. Aparentemente, sabemos da necessidade de recuperar pensamentos, valores e ações fundamentais no seio de um Mundo mais justo, equilibrado, sustentável. Talvez precisemos, ainda, de ponderar o que queremos entender como cidadania democrática e qual o seu alcance real (Nussbaum, 2012). Neste panorama, as Ciências Sociais parecem afirmar-se como uma área que pode, de facto, estar presente em diversas etapas, circunstâncias, dimensões da vivência dos sujeitos, se entendida como capaz de proporcionar uma leitura esclarecida da realidade concreta na qual o ser humano se movimenta, assim como de fomentar a construção de uma identidade individual e coletiva aberta ao diálogo multicultural e interspetivado (Gago e Ribeiro, 2022).

Assim sendo, ganha particular destaque uma ponderação mais atenta sobre as razões que estão por detrás do ensino e da aprendizagem das Ciências Sociais, em particular no contexto presente. Com efeito, importa pensar sobre “su incidencia en la configuración del pensamiento social del alumnado y su predisposición a la participación y la acción social” (Pagès, 2002, p. 7). Porventura, aquando da formação (inicial) de professores que atuarão naquele âmbito, por exemplo se lecionam História, Língua(s) ou Cidadania, será relevante clarificar uma certa finalidade política inerente àquele processo de ensino e de aprendizagem, isto é, aquilo que Santisteban (2011) explicou ser a criação de oportunidades formativas para que os mais jovens possam pensar alternativas, tomar decisões autonomamente, considerar as consequências de cada ato que pode mudar a realidade. Em suma, serem agentes ativos na experiência de uma cidadania democrática.

Seguindo tal linha de pensamento, e não olvidando que a didática pode ser um território reflexivo e, em parte, pessoal, sustentando-se num processo interpretativo, analítico e decisório, marcado pela pluralidade de saberes disciplinares (Alarcão, 2020a; 2020b), é possível extrapolar para a didática das Ciências Sociais. Ou seja, junto dos futuros docentes, precisa, também ela, de se pautar pela lógica democrática, contrariando o positivismo, o unidimensional, o discriminatório ou a invisibilidade. Isto, optando-se “por un tipo de relato polifónico (...) que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas (...) para articu-

larlas en un coro más significativo” e, ainda, afastando-se da linearidade, o que “nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo” (Fontana, 2013, p. 195 cit. por Sant 2021). Desta forma, permite-se que, mais adiante, os mesmos, agora professores no ativo, se evidenciem como reais construtores de currículo e agentes sociais que compreendem com criticidade o funcionamento do mundo real (Giroux, 2022), profissionais da educação que não executam somente o definido previamente por outras entidades (Duarte, 2021).

Formar no que diz respeito às Ciências Sociais tem de ser, ainda, um caminho que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e fundamentado, que permite a cada um analisar a realidade envolvente e compreender as mudanças constantes (Ortega-Sánchez e Pagès, 2017). Seja o espaço, a comunidade mais ou menos alargada, o tempo passado ou a perspetivação do futuro, os problemas atuais e as soluções mais promissoras. Desta forma, impõem-se agentes responsáveis e questionadores dos cânones implantados, notando até a existência de um currículo tantas vezes oculto e francamente marcado por uma clara dimensão ideológica (Giroux, 2022).

A educação em Ciências Sociais não pressupõe, à partida, que se doutrine alguém, que se criem bons patriotas, que somente se justifiquem ações acontecidas ou que se manipulem os indivíduos (Nussbaum, 2012; Moreira, Duarte e Alves, 2018). Desde logo, entendendo os futuros docentes que há um saber que não é fechado, único, verdadeiro. Ou, ainda, que há as variantes, pois o conhecimento científico, sem deixar de ser rigoroso, é antidogmático, provisório e discutível (Moreira, Duarte e Alves, 2018). O foco estará, pois, no privilegiar de uma educação superior assente no conhecimento de diferentes formas de vida, crenças, visões coletivas, sem uma atitude paternalista, depreciativa ou de rejeição, antes assumindo aquela outra atitude, intelectual e socialmente tolerante.

## Método

A nível metodológico, optamos por um estudo de natureza exploratória e, no que concerne à dimensão epistemológica, assente num sentido interpretativo (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015). Esta pesquisa enquadra-se, desde logo, naquela lógica de exploração inicial, uma vez que foi nossa intenção partir de um conjunto de dados mais restrito para, posteriormente, concretizar uma investigação ampla e explicativa. Na verdade, a informação agora coligida será essencial para principiar a análise e compreensão do assunto, a formulação de hipóteses eventuais e, até mesmo, a definição de linhas de estudo não ponderadas ainda (Gil, 2019; Oliveira, 2018).

Para, como mencionado na introdução, *identificar as áreas científicas privilegiadas nos júris de defesa pública dos relatórios de estágio no Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, recorreremos à informação disponível nas páginas de internet de diferentes instituições de Ensino Superior públicas portuguesas. Tendo em conta este aspeto primordial, a recolha dos dados desejáveis foi condicionada pelos seguintes aspetos: i) curso de mestrado existente na oferta formativa das organizações nacionais (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico); ii) disponibilização de informação sobre a composição dos júris das defesas públicas dos relatórios finais de

estágio; iii) período temporal permitido para a pesquisa no *site* (neste caso, 2020 a 2023). Os pontos elencados permitem-nos, ainda, enquadrar esta pesquisa como um estudo de casos múltiplos (Yin, 2018), pela composição da amostra a seguir descrita com maior pormenor.

No final, então, contabilizaram-se dados provenientes de cinco instituições de Ensino Superior, das quais duas são Universidades e as restantes três são Institutos Politécnicos. Nesses somam-se quarenta (40) nomes de arguentes diferentes, alguns dos quais com intervenção em mais do que um júri na mesma instituição (num caso, apenas, em instituições diferentes), que se associam a dezasseis (16) áreas científicas distintas. Esta descrição quantitativa, mais à frente devidamente desenvolvida, foi complementada com uma leitura interpretativa da informação alcançada, por isso uma descrição mais qualitativa (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015), considerando-se, em complementaridade, uma análise referente às áreas de investigação privilegiadas por aqueles sujeitos.

De ressaltar, ainda, que a opção recaiu intencionalmente no supracitado mestrado profissionalizante, uma vez que o mesmo se relaciona diretamente com a área das Ciências Sociais. A busca de tendências ou de exemplos particulares (Oliveira, 2018; Gil, 2019) neste âmbito torna-se, deste modo, mais evidente e o centro da discussão concretizada mais adiante.

De certa forma, esta pesquisa inicial, que poderá ser depois continuada com outros enfoques ou outras intencionalidades, permitiu-nos, *a priori*, “determinar cuáles son las evidencias válidas e confiables, en contraste con la buscada ‘objetividad’” (Guerra, 2018, p. 12).

## Resultados e Discussão

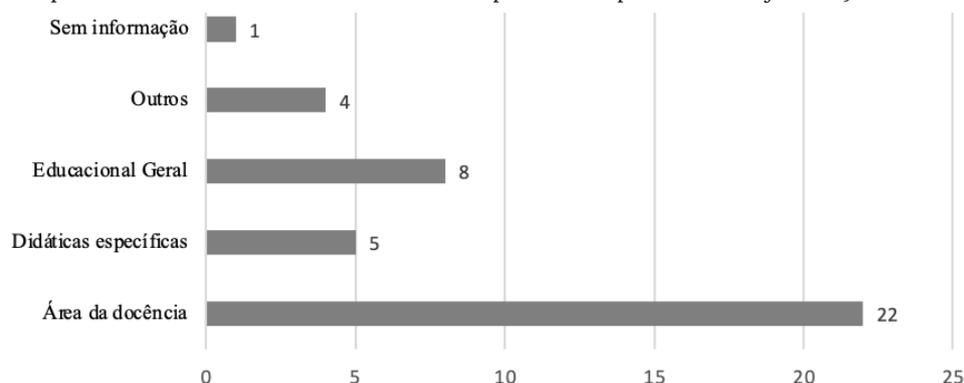
### Partindo do doutoramento...

Desde logo, organizaram-se os dados recolhidos na forma de um gráfico que é possível tomar como ponto de partida para a sistematização dos resultados alcançados.

As áreas científicas foram agrupadas de acordo com quatro das ‘componentes de formação’ (descritas no ponto 2) consideradas nos ciclos de estudo que conferem habilitação profissional para a docência, tomando em atenção o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, atualmente em vigor: área da docência, área educacional geral, didáticas específicas e área cultural, social e ética.

#### Figura 1

Frequência absoluta dos doutoramentos pelas ‘componentes de formação’.

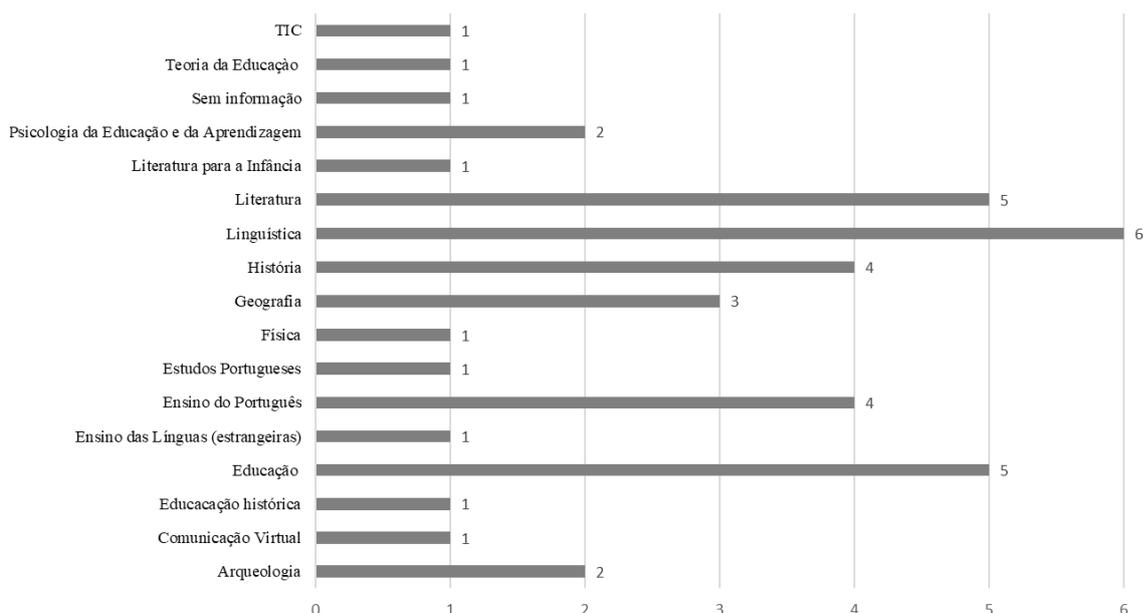


Fonte: autoria própria, 2023.

Focando-se a análise num mestrado em ensino, parece natural que as áreas científicas de especialização dos arguentes presentes nas provas públicas de defesa do relatório de estágio final se enquadrem maioritariamente na área da docência (21 em 40). Ainda assim, e de forma mais específica (confrontar com Figura 2), constatou-se um certo predomínio da Linguística e da Literatura, pese embora o curso em estudo também forme para a docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

**Figura 2**

*Frequência absoluta dos doutoramentos pelas áreas disciplinares.*



Fonte: autoria própria, 2023.

Num total de 40 incidências, das quais apenas uma não permitiu qualquer informação concreta, mais de um quarto das mesmas (13 em 40) inserem-se no âmbito da Linguística e da Literatura (neste último caso, também Literatura para a Infância e Estudos Portugueses). Só depois, com 8 exemplos, surgem os doutoramentos associados à Educação de modo mais específico, nomeadamente em Educação (5), Psicologia da Educação e da Aprendizagem (2) e Teoria da Educação (1). Os arguentes especialistas em História (contemporânea, política, social, ...) e em Geografia (urbana, por exemplo) são os que se seguem na contagem, somando 7 (4+3, respetivamente) incidências no total. No que diz respeito às didáticas específicas, a pesquisa realizada permitiu contar 5 arguentes doutorados em Ensino de Português (4) e em Educação Histórica (1).

De facto, uma certa prevalência do conhecimento disciplinar, bipolarizado (Português/História), tende a menosprezar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que também se constitui como um campo de investigação próprio, mas cujos especialistas parecem não ter presença regular nos júris que avaliam o trabalho desenvolvido pelos futuros professores na prática de ensino supervisionada.

Além disso, importa apontar a inexistência de arguentes com um doutoramento associado a áreas como a Matemática, a Educação Matemática, as Ciências Naturais ou a Didática das mesmas. Isto ponderando a possibilidade de os docentes em processo formativo assumirem,



- a História (contemporânea) adquire maior realce, como âmbito investigativo, logo seguida de áreas mais específicas, mas com certa relevância para o mestrado em estudo, como o Património ou a Geografia Urbana;
- no campo da investigação levada a cabo por si mesmos, os jurados principais incluídos ampliam as suas fronteiras de trabalho e, por isso, também se contaram áreas como a Formação de Professores, as Práticas Educativas ou a Tecnologia Educativa. Na verdade, dimensões que estão envolvidas na experiência formativa dos futuros docentes em avaliação aquando do momento das provas públicas;
- o destaque equitativo de áreas como a Didática do Português e a Educação Literária, assim como a Didática da História, o que também se coaduna com as especificidades do mestrado considerado.

Embora a investigação protagonizada pelos sujeitos que integraram a amostra deste estudo reflita uma maior diversificação de temáticas trabalhadas e, por isso mesmo, conhecidas com outra amplitude e sustentação, a verdade é que o 1.º Ciclo do Ensino Básico parece manter-se como esse ‘parente pobre’ precisamente no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que nenhuma referência lhe pode ser inequivocamente associada. Talvez se aproximem do mesmo as menções ao desenvolvimento da linguagem (1) ou às literacias (1).

De realçar ainda que continuou a não se perceber, também pela nuvem de palavras elaborada e a par da informação disponibilizada pelo Figura 1, uma valorização de convites dirigidos a investigadores que aprofundam o seu trabalho de pesquisa nas dimensões ética e cívica subjacentes à atividade docente, na arte ou nas metodologias de investigação.

## Conclusões

Antes de avançarmos para uma reflexão mais ponderada sobre as conclusões deste trabalho, convém, desde já, destacar que como a análise realizada se pode enquadrar numa espécie de estudo de caso múltiplo, não temos como intenção generalizar estes dados para as restantes instituições de Ensino Superior aqui não contempladas (pelas razões antes elencadas), nem para outros mestrados profissionalizantes. Ainda assim, os dados coligidos e acima explorados permitem-nos induzir certas tendências que são particularmente relevantes e merecedoras de menção nesta parte final. Dada a já enunciada finalidade do trabalho, salientamos três ideias estruturantes.

Como primeiro aspeto, e numa relação direta com esse propósito estabelecido, aponta-se uma efetiva valorização de domínios científicos ligados à ‘área da docência’, que emergem como aqueles com maior representatividade nos júris das provas públicas do mestrado selecionado. Estes resultados são realmente elucidativos, por dois motivos complementares. Por um lado, e até contrariando as perspetivas teóricas visadas no ponto 2 (Alarcão, 2020b; Shulman, 1986), este realce centrado na área da docência tende a evidenciar uma certa conceção de professor focado, predominantemente, no conhecimento disciplinar de cada uma das componentes do currículo que lecionará. De algum modo, embora não possamos assumir que

os dados traduzem um perfil profissional docente circunscrito ao *saber sobre*, os mesmos são suficientes, contudo, para nos permitir constatar que este conhecimento disciplinar é privilegiado face aos restantes conhecimentos profissionais. Por outro lado, estes resultados dão conta de como as decisões no âmbito da composição dos júris dos mestrados profissionalizantes vocacionados para a docência reflete as opções políticas nacionais que vão optando por uma progressiva (sobre)valorização da área da docência no percurso curricular de tais cursos (Duarte, Moreira e Alves, 2022).

Como segunda nota, destacamos como a constituição desses júris, ao não ter representatividade de arguentes das áreas da sociologia das organizações, da política educativa, da administração escolar ou dos estudos curriculares, por exemplo, transparece, pelo menos de forma implícita: i) que os aspetos organizacionais e relacionais da atividade dos professores parecem ser preteridos em detrimento de uma ideia de profissionalidade docente centrada na sua atuação individual, acima de tudo na sala de aula (Bolívar, 2019); ii) que as dimensões comunitárias (Zeichner, 2023) e os elementos políticos e sistemáticos associados à intervenção profissional tendem a não ser uma preocupação central (Giroux, 2022) nos momentos de defesa pública dos relatórios de estágio; iii) a necessidade de se reforçar uma formação inicial de professores vocacionada para a discussão emergente da própria profissão (Flores, 2021), e que ultrapassa a reflexão linguística ou histórica, em sentido estrito.

O último ponto remete para a própria natureza do mestrado em estudo. De acordo com o regime jurídico atual que enquadra o mesmo, Decreto-Lei n.º 79/2014, este curso confere habilitação para a docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (grupo de recrutamento 110) e para Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (grupo de recrutamento 200). Apesar disso, percebeu-se um grande desequilíbrio entre estes dois grupos de recrutamento. Há uma clara sub-representação de inquietações, ações, expectativas associadas ao 1.º Ciclo, que tanto se nota pela ausência de investigadores ‘alocados’ a este nível de ensino como pela inexistência de doutoramentos que, de alguma forma, se relacionam com componentes curriculares como a Matemática, as Expressões Artísticas ou o Estudo do Meio (no domínio das Ciências Naturais). Tal situação pode ser entendida como mais um contributo para uma certa descaracterização e desvalorização mais abrangente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tem sido já abordada em outros trabalhos (Duarte, 2021).

Face ao apresentado, estes resultados podem funcionar como uma espécie de alerta, levando-nos a questionar se, quando se constituem os júris para as provas públicas, há alguma sensibilidade relativa à formação proporcionada pelos mestrados para determinados grupos de recrutamento; se os momentos de defesa dos relatórios de estágio são circunstâncias de real ponderação praxiológica e interdisciplinar ou mais sustentados em interesses de debate disciplinarizado; se os jurados integrados no grupo avaliador testemunham a intenção de garantir uma formação que articule os diferentes conhecimentos profissionais da docência ou antes uma lógica de privilégio de alguns domínios de atuação dos professores em relação a outros, portanto minorizados.

Outros trabalhos serão necessários, evidentemente, para melhor se alicerçarem as constatações alcançadas, e clarificadas acima, com este, em parte breve, estudo exploratório. No entanto, acreditamos que estas (iniciais) indagações serão fundamentais para se compreen-

der um pouco melhor o modo como se preconizam e entendem os mestrados destinados à formação inicial de professores, os seus constituintes curriculares e científicos e, também, a sua finalidade profissional.

Na linha de pensamento testemunhada no parágrafo anterior, apontamos a possibilidade de se realizarem outros trabalhos na sequência desta investigação. Destacamos, por conseguinte, três linhas de estudo que nos parecem especialmente pertinentes. Em primeiro, optar por expandir os dados coligidos, o que pode acontecer pela ampliação dos anos letivos estudados ou pela diversificação das instituições de Ensino Superior consideradas. Em segundo, concretizar uma pesquisa orientada para os relatórios de estágio em si, promovendo uma reflexão mais ponderada sobre o tipo de investigação que vai sendo privilegiada nestes percursos formativos. Por fim, realizar um ou mais estudos de natureza comparativa, pelos quais se possa articular os resultados deste trabalho com os dados provenientes da análise de outros cursos atualmente em vigor – nomeadamente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário –, para melhor se compreenderem as singularidades de cada curso, além de outras tendências mais gerais por ali evidenciadas.

## Referências

- Afonso, Almerindo (2014). Trabalho docente em tempo de crise(s). En José Machado e José Matias Alves (Edits.), *Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41-56). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, Isabel (2020a). *Supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro
- Alarcão, Isabel (2020b). *Percursos da Didática*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, Isabel e Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidadde liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cochran-Smith, Marilyn (2023). What's the "problem of teacher education" in the 2020s? *Journal of Teacher Education*, 74(2), 127-130. <https://doi.org/10.1177/00224871231160373>
- Darling-Hammond, Linda (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 2-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (2014). En *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14* (pp. 2819-2828). Ministério da Educação.
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Duarte, Pedro, Moreira, Ana Isabel e Alves, Luís Alberto (2022). Políticas educativo-curriculares na formação inicial de professores: o caso do ensino da História em Portugal. *Jornal de Políticas Educativas*, 16, 1-26. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.87808>
- Duarte, Pedro. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Flores, Maria Assunção (2021). Education teachers in the Post-Bologna context in Portugal: lessons learned and remaining challenges. En Diane Mayer (Ed.), *Teacher education policy and research: global perspectives* (pp. 141-157). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_11).
- Gago, Marília e Ribeiro, Ana Isabel (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*, v.LIII, 61-78. [https://doi.org/10.14195/0870-4147\\_53\\_3](https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3).
- Gil, António (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Giroux, Henry (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Guerra, Lya Sañudo (2018). Conceptualización de la investigación educativa. En *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (pp. 8-31). Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León.
- Kemmis, Stephen e Edwards-Groves, Christine (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6433-3>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. En *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14* (pp. 3067-3081). Assembleia da República Portuguesa.
- Moreira, Ana Isabel, Duarte, Pedro e Alves, Luís Alberto (2018). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). En Maria João Hortas, Alfredo Dias e Nicolás Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 81-89). Escola Superior de Educação de Lisboa | AUPDCS.
- Nussbaum, Martha Craven (2012). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oliveira, Maria Marly (2018). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Ortega-Sánchez, Delfín e Pagès, Joan (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>.
- Pagès, Joan (2002). *Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción*. Santillana Educación.
- Sant Obiols, Edda (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>.
- Santisteban, Antoni (2011). Las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Antoni Santisteban e Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-83). Síntesis.
- Shulman, Lees (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). SAGE.
- Zeichner, Ken (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(2), 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>.
- Zeichner, Ken (2023). The “turn once again toward practice-based teacher education” revisited. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 178-180. <https://doi.org/10.1177/00224871231160401>.

---

#### Contribuição de autorías · Authorship contributions

---

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

---

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.

---



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.09>

## O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos

The neighborhood where I live: building geographic knowledge through affective maps

Silvia Letícia Costa Pereira Correia  0000-0002-9018-2340

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Brasil.  
sil.lete.arquivos@gmail.com

Andrea Coelho Lastória  0000-0002-0060-0116

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Brasil.  
lastoria@ffclrp.usp.br

### Fechas · Dates

Recibido: 14 de mayo de 2023

Aceptado: 18 de junio de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Ningunha.

### Cómo citar · How to cite

Correia, S. L., & Lastória, A. (2023). O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. *REIDICS*, 13, 139-158. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.09>

## Resumo

Este artigo discute a produção de conhecimentos geográficos por jovens moradores de periferias urbanas, a partir da construção de mapas afetivos. O texto, tributário de um estudo de pós-doutoramento, contou com a participação de quinze jovens selecionados a partir da técnica 'bola de neve'. Para a coleta dos dados da pesquisa recorreremos à metodologia proposta por Bomfim (2010), denominada mapas afetivos, que utiliza desenhos, sentimentos e qualidades além de outros elementos discursivos. Destes emergiram categorias a exemplo do pertencimento, atração, insegurança e destruição e que originaram metáforas reveladoras da relação de afetividade sujeito-lugar. As metáforas do *bairro-história*, *bairro-acolhimento*, *bairro-festa*, *bairro-desarrumação* e *bairro-comércio* sugerem uma articulação com conhecimentos geográficos potencialmente produzidos na relação no/com/o bairro. A discussão evidencia que para entender o bairro onde moro e a tessitura dos conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos, há que se investir no enredamento, há que se apostar num ensino de Geografia como expressão da vida cotidiana extrapolando a objetividade e as subjetividades dos sujeitos corporificados, assinalados no corpo/mente/sentimento dos atores sociais com o espaço que edificam. Os conhecimentos geográficos potencialmente emergidos destas metáforas traduzem-se em sentidos, produções e significações dos sujeitos e evidenciam tessituras múltiplas de conhecimentos enredados no lugar convergindo para a construção de aprendizagens.

---

Palavras-chave: bairro; lugar; conhecimentos geográficos; mapas afetivos; juventudes; periferias urbanas.

---

## Resumen

El artículo ha discutido la producción de conocimientos geográficos realizados por jóvenes de periferias urbanas, el trabajo parte de la construcción de mapas afectivos. El texto resulta de una investigación de posdoctorado que ha contado con la participación de quince jóvenes seleccionados a partir de la técnica de la bola de nieve. Para recolección de datos de la investigación recurrimos a la metodología propuesta por Bomfim (2010), denominada mapas afectivos, que ha utilizado dibujos, sentimientos y cualidades bien como otros elementos discursivos. Han surgido categorías como pertenencia, atracción, inseguridad y destrucción que han dado origen a metáforas reveladoras de la relación de afectividad sujeto-lugar. Las metáforas del *barrio-história*, *barrio-acogimiento*, *barrio-fiesta*, *barrio-desarreglo* y *barrio-comercio* sugieren una articulación con conocimientos geográficos producidos en relación en el, con el barrio. La discusión pone en evidencia que para comprender el barrio donde uno vive y las tesituras de los conocimientos geográficos de los mapas afectivos, hay que invertir en una didáctica de la Geografía como expresión de la vida cotidiana. Los conocimientos geográficos producidos se han traducidos en sentidos y significados de los sujetos en el lugar lo que puede desarrollar nuevos procesos de aprendizajes.

---

Palabras clave: barrio; lugar; conocimientos geográficos; mapas afectivos; juventudes; periferias urbanas.

---

## Abstract

The following article proposes a discussion on the production of geographic knowledge by young people living in urban peripheries, based on the construction of affective maps. The text, derives from a post-doctoral study, included the participation of fifteen young people selected using the 'snowball' technique. To collect research data, we used the methodology proposed by Bomfim (2010), called affective maps, which uses drawings, feelings and qualities in addition to other discursive elements.

Categories emerged from these, such as belonging, attraction, insecurity and destruction, from which rise metaphors revealing the subject-place relationship of affectivity. The metaphors of history-neighborhood, host-neighborhood, party-neighborhood, clutter-neighborhood and commerce-neighborhood suggest an articulation with geographical knowledge potentially produced in the relationship in/with/the neighborhood. The discussion shows that to understand the neighborhood where I live and the organization of geographic knowledge through the construction of affective maps, it is necessary to invest in entanglement, it is necessary to focus on teaching Geography as an expression of everyday life, extrapolating the objectivity and subjectivities of embodied subjects, marked in the body/mind/feeling of social actors with the space they build.

The geographical knowledge potentially emerging from these metaphors translates into meanings, productions and meanings of the subjects and highlights multiple fabrics of knowledge entangled in the place, converging to the construction of learning.

---

Keywords: neighborhood; place; geographic knowledge; affective maps; youth; urban peripheries.

---

## Introdução

Desde os primórdios da humanidade o ser humano demonstra, através de ações diversas, seu anseio em conhecer: a descoberta do fogo, a invenção da roda, o aparecimento da linguagem, a criação da escrita, a domesticação dos animais, o progresso da agricultura, entre outros, são avanços que revelam uma propensão humana para aprender, fruto, ainda, da criatividade e do ato inventivo - reflexos da capacidade cognitiva, inerente ao ser humano. Esta disposição influenciou, ainda, o aparecimento e desenvolvimento de diversos conhecimentos posteriormente agrupados em áreas como a Geografia, que ao longo do tempo passou por transformações, tendências e formulação de conceitos que culminaram em sua estruturação como ciência.

Segundo Carvalho Filho (2022, p. 8), "a Geografia possui uma das funções de fazer com que o ser humano reconheça sua identidade e seu pertencimento no mundo globalizado". Isto nos remete à formação cidadã proporcionada pela ciência geográfica que passa a considerar o contexto, as ações antrópicas, seu cunho político, a compreensão e intervenção da/na realidade social, como ponto de partida e de chegada para reflexões, para outros entendimentos acerca de questões diversas. Nesta configuração, ganha destaque o estudo do local relacionado ao global sendo que no campo disciplinar específico da Geografia, é possível, conforme anunciam Lastória e Mello (2008, p. 32), "(...) instrumentalizar o aluno para se posicionar perante as dificuldades de sua própria vida. (...) comparar o que acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores.". Neste sentido, o bairro, entendido como lugar<sup>1</sup>, é o 'palco' onde as práticas sociais se efetivam, onde o cotidiano se processa, onde construímos nossas experiências.

Dialogando com esta perspectiva consideramos a dinamicidade do espaço que entendemos ser compartilhado e socialmente produzido. O que nos leva à ideia da tríade do concebido,

---

1. Categoria geográfica que se refere ao espaço vivido, que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Refere-se à articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem esse espaço (Azevedo e Olanda, 2018, p. 139), através da apropriação pela corporeidade das ações humanas.

percebido e vivido (Lefebvre, 2006). A dimensão do concebido está relacionada ao espaço racionalizado, pensado e assim caracteriza-se por ser abstrato e idealizado. Alves (2019, p. 556) assevera que a dimensão do concebido é,

(...) o espaço planejado, instituído, aquele das normas técnicas (que são apresentadas como apolíticas), ou seja, um espaço que normatiza o que os cidadãos podem ou não fazer, que é apresentado com neutro, como se não tivesse sido planejado para garantir a realização de uma estratégia de reprodução que exige, no capitalismo, não só a manutenção da desigualdade socioespacial, como, em geral, de seu aprofundamento e, ao mesmo tempo, busca o controle social.

Ao referir às periferias urbanas subentende-se a desigualdade socioespacial assim como a intencionalidade política vinculada à ideia de segregação. Isto porque as construções existentes nestas localidades, geralmente são resultantes, não de um planejamento articulado com as científicas, mas da necessidade eminente de ocupação do espaço urbano ainda que de forma desordenada. Ou seja, é um espaço concebido de forma diferenciada da idealização de geógrafos, urbanistas, arquitetos, entre outros. Ainda assim há uma concepção forjada pelas pessoas sendo que as construções desordenadas fazem parte do processo de produção desse espaço.

A dimensão do percebido refere ao aspecto psicológico do sujeito. Significa dizer que o espaço é reproduzido cognitivamente e isso é demonstrado em ações no espaço físico-material/concreto. Segundo Souza (2009) esta dimensão se constitui pelos desdobramentos de práticas espaciais oriundas de atos, valores e relações específicas de cada formação social. Ainda de acordo com o autor, a dimensão do percebido atribui às representações mentais materializadas, funcionalidades e usos diversos, que correspondem a uma lógica de percepção da produção e da reprodução social. Nesta dimensão estão entrelaçadas as dimensões do concebido e do vivido.

A dimensão do vivido refere às práticas, às relações, ao social, às experiências cotidianas, a ação e à própria vida. Esta dimensão estrutura a realidade cotidiana através das práticas espaciais com as quais os sujeitos ao decifram o espaço, constroem a realidade urbana. No dizer de Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 45), o bairro, dimensão do vivido é:

(...) um objeto de consumo do qual se apropria o usuário (...). Aí se acham reunidas todas as condições para favorecer esse exercício: conhecimento dos lugares, trajetos cotidianos, relações de vizinhança (política), relações com os comerciantes (economia), sentimentos difusos de estar no próprio território (etologia), tudo isso como indícios cuja acumulação e combinação produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento.

Esta dimensão revela em si o espaço criativo da mudança. E é no sentido do (re)conhecimento, da insurreição de usos contextuais e da corporeidade das ações humanas que vislumbramos a potencialidade da construção de estratégias de luta, da subversão e transformação da realidade social. Aliás, todas as experiências que temos no lugar, deixam marcas que nos aproximam ou nos distanciam, ampliam as possibilidades, nos inserindo em redes de sentidos, produções e significações tecidas cotidianamente através de interações e compartilhamentos. É o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade.

Para Tuan (1980), a concepção de lugar parte de experiências e vivências dos sujeitos, sendo que por meio da utilização dos sentidos atribuem significados a um fenômeno específico, a uma determinada situação, construindo sua percepção da realidade. Ou seja, para Tuan (1980, p. 10), “experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”. Desta maneira, considerando o campo das vivências cotidianas, “experiência”, para o autor é um “termo que abrange as diferentes maneiras das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (Tuan, 1980, p. 9). Assim, podemos vivenciar diretamente um determinado fenômeno por meio dos nossos sentidos e nossas percepções e, de forma indireta, por meio das nossas relações no coletivo.

Assim, o estudo aqui proposto buscou estabelecer conexões entre o estudo do bairro entendido na perspectiva do lugar, conforme já mencionado, com os conhecimentos geográficos que se referem aos conhecimentos produzidos no espaço vivido do bairro e que necessariamente não são instrumentais e/ou utilitários mas, remetem à ideia de uma articulação às “(...) práticas socioespaciais que contribuíram para ampliação das noções geográficas retiradas da conexão estabelecida entre *ser humano* e a natureza” (Trindade, 2021, p. 237). Neste sentido as formas de habitar, de se apropriar, de locomover-se e orientar-se no espaço do bairro, entre outros, constituem formas de relacionar-se e, conseqüentemente, conhecer.

Agrega-se também um elemento fundamental a ser mencionado quando falamos de lugar, e que o caracteriza: a afetividade. Mesmo porque lugar não é qualquer localidade, mas aquela que apresenta significação afetiva seja para um grupo de pessoas seja para apenas uma pessoa – por isso a escolha pelo bairro. E este 'valor' afetivo se apresenta, justamente pelo envolvimento emocional estabelecido entre o sujeito e o lugar, a partir de sua implicação. Como nos diz Heller, (1989, p. 17), “sentir significa estar implicado em algo”. E como complementa Bomfim (2010, p. 55) quando a autora nos diz que a afetividade são todos “os sentimentos e emoções que, em seu conjunto, demandam disposições afirmativas ou negativas, positivas ou negativas, (...) em relação ao espaço construído e vivido”. Deste modo consideramos o conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais com o bairro.

Assim é que este artigo, tributário de um estudo de pós-doutoramento, discute a produção de conhecimentos geográficos por jovens moradores de periferias urbanas, a partir da construção dos mapas afetivos. É importante dizer que a ideia de periferia aludida neste escrito converge para o entendimento de Jesus (2021, p. 66) que a considera “como o lugar a partir do qual é possível interrogar a questão social do espaço na cidade, uma vez que expressa de forma urgente a crise urbana, o processo de precarização social e as desigualdades”. Ao falar de juventudes, buscamos superar a categorização etária, e enfatizamos o contexto social vivido do bairro. Para Trancoso e Oliveira (2014, p. 267), “falar de juventudes, no plural, permite considerá-las como uma das alternativas de simbolizar graficamente uma opção conceitual, de explicitar a adesão à ideia de sua pluralidade e diversidade”. Entende-se, portanto, que a condição juvenil é plural e culturalmente localizada.

Dito isto, o estudo parte da seguinte questão norteadora: como os mapas afetivos potencializam a produção de conhecimentos geográficos? Está estruturado com esta parte introdutória,

além de descrever a metodologia utilizada e apresentar a discussão dos resultados encontrados. Por fim, apresenta as considerações finais e as referências que subsidiaram este estudo.

## **A construção dos mapas afetivos como metodologia**

Os mapas afetivos são aqui entendidos como uma construção metodológica proposta por Bomfim (2010). A autora considera que o lugar "é um território emocional e que os afetos são expressão e dimensão dos significados" (Bomfim, 2010, p. 96), e assim propôs um instrumento que amplia a teoria dos mapas cognitivos investigando a dimensão da afetividade, com base nos pressupostos da Psicologia Social, da Geografia e da Psicologia Ambiental.

A autora informa que a finalidade deste instrumento é ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente (Bomfim, 2010) e por se tratar de algo imaterial, sugere encontrar meios para acessar estes afetos, que estão "refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade" (Bomfim, 2010, p. 137). E muito embora a autora faça referência à cidade, neste artigo estamos considerando o bairro como a localidade onde são criadas e recriadas a vida cotidiana. Neste sentido, o sujeito experiencia e vivencia o espaço físico (espaço vivido), o percebe psicologicamente (espaço percebido) e o concebe de diferentes formas (espaço concebido). Vale dizer que os mapas afetivos revelam a tríade aqui descrita como entrelaçamentos de ações, práticas, sentidos, significações, criatividades, afetividades, entre outros. Para além, os mapas afetivos manifestam, em certa medida, a base imaterial do espaço considerando que "a produção do espaço implica não só a produção material, mas também de vida, de cultura, do modo de ser urbano." (Alves, 2019, p. 552), logicamente considerando as particularidades dos lugares e suas singularidades.

Como técnica projetiva, os mapas afetivos utilizam elementos tais como desenhos e palavras, que em conjunto com outros elementos discursivos auxiliam na apreensão dos afetos. Assim, a combinação de um conjunto de elementos como estrutura, significado, qualidade, sentimento, metáfora e sentido, forma os mapas afetivos. A estrutura refere-se a como o desenho foi apresentado, o que pode ocorrer de duas formas: como mapa, onde são evidenciados caminhos, limites, monumentos ou pontos significativos do lugar; ou expresso através de uma analogia, de uma metáfora. O significado faz referência à explicação dada pelo respondente sobre o desenho produzido. A qualidade diz respeito aos atributos apontados e ditos pelos respondentes, sobre o desenho. O sentimento refere-se à expressão afetiva suscitada pelo desenho e verbalizada pelo respondente durante a explicação acerca da imagem produzida. Já a metáfora é um elemento que tem por base uma comparação, como afirma Bomfim (2010, p. 146): "caracteriza-se por uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto por meio de analogias". O sentido é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos.

A pesquisa contou com a participação de quinze jovens moradores do bairro da Engomadeira que foram selecionados através da técnica chamada 'bola de neve' formada a partir das redes sociais de alguns jovens que ao aceitarem fazer parte do estudo, indicaram outros. De acordo com Vinuto (2014, p. 203), esta "é uma forma de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência". Por uma questão ética, os respondentes foram identificados neste

artigo como J1, J2, J3... J15. Na proposta de construção dos mapas afetivos os jovens foram chamados separadamente tendo sido acordado o sigilo acerca da atividade realizada. Foi oferecido folha de papel em branco, caneta, lápis, lápis de cor e hidrocor de cores variadas sendo também solicitado aos participantes que desenhassem o bairro onde moram - a Engomadeira, destacando o que lhes parecesse mais significativo, importante ou que no seu entendimento, representasse o bairro. Concluída a produção, foi solicitado que falassem sobre seu desenho (significado do desenho). Em seguida, foi pedido que os jovens pensassem sobre o bairro e dissessem algumas de suas qualidades. Feito isso, foi solicitado que os respondentes mencionassem os sentimentos evocados a partir do desenho feito (expressão das emoções). Por fim, foi pedido que os jovens fizessem uma comparação tendo como exemplo: *o bairro da Engomadeira se parece com... porque...* Ao final, o sentido foi registrado pelas pesquisadoras.

Os mapas afetivos possibilitam a análise qualitativa e quantitativa dos dados produzidos com a pesquisa. No entanto, no caso específico deste estudo, foi dada ênfase no tratamento qualitativo, feito “a partir de uma análise de conteúdo dos desenhos, dos sentimentos e das palavras-síntese que nos levam à formação de categorias” (Bomfim, 2010, p. 140). A partir das respostas obtidas e dos desenhos feitos, seguimos os passos recomendados pela autora para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise, codificação e categorização. Segundo Bomfim (2010, p. 152), “a este processo de articulação de sentidos, denominamos de construção de mapas afetivos e foi a partir dele que formamos as imagens” do bairro da Engomadeira, de onde emergiram as seguintes categorias: pertencimento, destruição, atração e insegurança.

A categoria pertencimento faz referência aos vínculos estabelecidos entre as pessoas e o bairro, entre pessoas e pessoas, que revelam uma identificação com o lugar. A categoria destruição faz referência a questões pouco agradáveis, que deixam os jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. A categoria insegurança reporta-se aos vínculos sociais estabelecidos de maneira negativa relacionado à questão da violência urbana. Na continuidade, apresentamos algumas metáforas que emergiram dos mapas afetivos e que se vinculam às categorias apresentadas com o estudo, buscando articulação com os conhecimentos geográficos potencialmente produzidos no/com/o bairro.

## **Metáforas afetivas e a emergência de conhecimentos geográficos**

As metáforas afetivas foram elaboradas pelos jovens respondentes com a pesquisa. Como já afirmado, é um dos elementos constitutivos dos mapas afetivos, sendo que Bomfim (2010, p. 137) destaca que:

os desenhos e as metáforas são recursos imagéticos reveladores dos afetos que, juntamente com a linguagem escrita dos indivíduos, nos dão um movimento de síntese do sentimento. O desenho é a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e a escrita traduz a dimensão afetiva do desenho. As metáforas são recursos de síntese, aglutinadores da relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos.

Desta forma, inseridos em cada categoria, destacamos algumas analogias e/ou metáforas feitas pelos jovens, a exemplo da metáfora *bairro-história*, metáfora *bairro-acolhimento*, metá-

fora *bairro-festa*, metáfora *bairro-desarrumação*, metáfora *bairro-conflito* e a metáfora *bairro-comércio*, mencionando possíveis conhecimentos geográficos produzidos na relação estabelecida no/com/o bairro.

### a) Metáfora *bairro-história*

Esta analogia relaciona-se à categoria pertencimento e faz referência aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar. O sentimento de pertencer possui relação com a crença na existência de uma origem comum dos indivíduos, que se percebem como uma coletividade, expressa por meio de valores, aspirações, linguagem, das relações sociais estabelecidas, entre outros (Bomfim e Correia, 2022), sendo que a história do bairro agrega ao pertencimento a questão da construção de uma identidade. Nesta metáfora, estão incluídas palavras como histórias, família, ancestralidade, mencionadas durante a elaboração dos mapas afetivos.

Esta metáfora emergiu em alguns mapas afetivos produzidos, a exemplo do que foi feito por J1 (figura 1). Em seu desenho, a jovem retrata uma das versões difundidas entre os moradores da localidade, para explicar o nome do bairro.

**Figura 1**  
As lavadeiras.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J1	Metafórico	As lavadeiras que deram nome ao bairro.	Histórico.	Nostalgia.	Comparo o bairro a um grande livro de história, em que podemos conhecer a nós mesmos.

A jovem retratou em seu mapa afetivo uma das versões existentes da história do bairro e que as pessoas utilizam para justificar o nome Engomadeira: *eu representei as lavadeiras que antigamente tinham aqui na Engomadeira. Elas lavavam roupa para o Quartel do 19 BC. Ainda hoje existem mulheres aqui que lavam roupa de ganho e pra mim isto é representativo do bairro. E a*

jovem prossegue afirmando: *comparo o bairro a um grande livro de história, em que podemos conhecer a nós mesmos*. Ou seja, emerge aqui uma questão identitária.

No mapa afetivo construído pela jovem, ela retrata uma questão histórica do bairro, o que nos leva a pensar de forma interdisciplinar considerando que embora a História e a Geografia sejam disciplinas abordadas na escola de modo separado, existe uma interconexão entre estas duas áreas do conhecimento. Não é possível conceber História sem Geografia e vice versa. A relação espaço-temporal é basilar para entendermos a articulação de uma sociedade com um território.

Sartorio, Godoy e Junta (2011, p. 02) dizem que ao traçar "uma relação entre a História e a Geografia na prática, destacam-se as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças na localidade". Esta ideia é corroborada por Carneiro e Matos (2012, p. 33), quando informam que "natureza e sociedade relacionadas, situadas no espaço, constituem objeto precípuo do campo disciplinar da Geografia, que possui uma profunda articulação com um amplo conjunto de ciências afins. Com a História, as relações são muito antigas".

Com relação aos conhecimentos geográficos inferidos, considerando a metáfora já explicitada, mencionamos: a apropriação e a transformação do espaço geográfico, as ações antrópicas, o crescimento populacional e a paisagem natural.

## b) Metáfora *bairro-acolhimento*

Outra metáfora relacionada à categoria pertencimento é a do *bairro-acolhimento*. Aqui estão incluídas palavras como família, união, acolhimento, solidariedade, amizade - com destaque para as relações estabelecidas entre as pessoas em diversas atividades realizadas no bairro, desde o auxílio mútuo, uma conversa no final da tarde na porta de casa, empinar pipa e jogar futebol com os amigos, como retratado por J9 e J5, figuras 2 e 3, respectivamente.

Alguns dos respondentes informaram que consideram que o *acolhimento é o principal de tudo* (J3). Já o respondente identificado como J5, disse que o acolhimento é o que mais gosta no bairro, ao informar que *o que mais gosto é do acolhimento das pessoas*. O acolhimento também apareceu relacionado à questão da solidariedade, conforme a fala da respondente J9: *a recepção das pessoas do bairro é bem tranquila. São pessoas que se unem quando é necessário fazer as coisas. Eu acho isso muito importante*.

**Figura 2**  
O jogo.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

O desenho feito por J9 foi complementado pelas seguintes informações que compõem seu mapa afetivo:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J9	Metafórico	Crianças brincando na rua do bairro.	Familiar e Aconchegante.	Amizade e Carinho.	O bairro se parece com uma grande família.

Uma das características de bairros periféricos é a relação de vizinhança estabelecida entre as pessoas do lugar. Alguns pesquisadores, a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009); Bomfim (2004) demonstram, como resultados de suas pesquisas, que em todo bairro violento com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marca a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento.

Farias e Pinheiro (2013, p. 28) mencionam a ideia de "vizinhanças vivas" que para eles,

são vizinhanças com uma intensa dinâmica social e cultural, onde podemos encontrar uma diversidade de tipos sociais e de relações locais, a sociabilidade em sua forma lúdica ou pura (Simmel, 2006), além de um suporte social diário. Nelas há um investimento emocional no local, de forma que os moradores interagem com seu espaço físico em eventos, brincadeiras, simples conversações e têm o seu vizinho não como um estranho familiar, mas como um confidente e participante ativo de suas vidas (Min & Lee, 2006; Rivlin, 1987).

Esta ideia corrobora com o mapa afetivo de J5, que informa que muitas pessoas na rua onde mora colocam cadeiras no final da tarde, na porta de casa para conversar ou para olharem as crianças brincando e empinando pipa. Para ela *o bairro é como uma rede social, só que não é virtual. É de verdade!* (figura 3). A jovem destaca a união das pessoas e a harmonia estabelecida entre vizinhos.

**Figura 3**

Lazer.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J5	Metafórico	<i>Final de tarde na Engomadeira.</i>	<i>Harmonia.</i>	<i>União.</i>	<i>O bairro é como uma rede social, só que não é virtual. É de verdade!</i>

Os conhecimentos geográficos que potencialmente entendemos que se vinculam a esta metáfora são: o modo de vida em diferentes lugares, as características dos lugares de vivência, a rede urbana, as diferenças étnico-raciais e as étnico-culturais, as desigualdades, o território e as territorialidades.

### c) Metáfora *bairro-festa*

A metáfora bairro-festa se relaciona à categoria destruição que traduz, entre outras questões, a depredação do bairro e algumas características que geram desconforto como desarrumado, barulhento e movimentado. As palavras que se relacionam a esta metáfora são: descaso, insatisfação, incômodo, paredão, farra/diversão, poluição. Os relatos que a compõem, indicam a questão da movimentação diária existente no bairro, o trânsito intenso de carros, motos, ônibus, bicicletas e pessoas, que tomamos como exemplos da dinâmica existente. Foram destacadas pelos jovens, as festas do tipo paredão. Vinculam-se também a esta metáfora, questões ambientais como a poluição sonora e ambiental, resultado das festas que ocorrem na comunidade.

O desenho feito por J2, evidenciado na figura 4, mostra-nos algo representativo da referida metáfora.

**Figura 4**  
O trio elétrico.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J2	Metafórico	<i>Desenhei o Paredão.</i>	<i>Animado.</i>	<i>Paz e confusão.</i>	<i>Comparo o bairro a um show devido a tanta gente.</i>

A jovem compara o bairro a um show por conta do número de pessoas que frequentam as festas e diz: *desenhei o paredão... Acho ruim e não gosto, não.* Outro respondente informa que o paredão é bem representativo, pois *desde que moro aqui o que mais tem aqui pra falar é o*

*paredão*. Algo muito mencionado pelos jovens foram os resultados destas festas que deixam lixo e insatisfação por conta do barulho. Assim, inferimos que os conhecimentos geográficos relacionados a esta metáfora dizem respeito aos impactos ambientais da poluição do ambiente, da poluição sonora, as formas de descarte de lixo e sua coleta além da reciclagem.

Outro desenho representativo desta metáfora é o de J10, como retratado na figura 5.

**Figura 5**  
Paredão.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J10	Metafórico	<i>Pessoas dançando no paredão.</i>	<i>Barulhento e Movimentado.</i>	<i>Incômodo.</i>	<i>Se parece com uma grande festa mais provável com o carnaval, por causa da alegria e do som.</i>

O jovem explica: *desenhei o carro de som como de costume aqui e as pessoas felizes dançando. É uma felicidade para uns e é ruim para outras pessoas. Mas como alegria é importante, a maioria das pessoas gosta.* De acordo com Agra e Nakagawa (2020, p. 278), "paredão" é o nome dado ao aparato eletrônico composto por uma plataforma vertical acoplada a um veículo, que funciona como um grande propagador de som. Portátil, pode ser levado de um lugar a outro (...). Trata-se de uma festa muito comum em periferias urbanas brasileiras e que se estendem, segundo estes pesquisadores, para cidades pequenas no interior dos Estados sendo semelhante ao movimento de expansão dos 'bailes funk', por exemplo.

Muito embora "essa festa móvel – pode ir ali, aqui, acolá – frequentada por um público jovem e normalmente associada ao crime e ao tráfico de drogas pelo senso comum" (Agra e Nakagawa, 2020, p. 279), toma outra conotação na visão e entendimento de seus organizadores. De qualquer forma, mesmo existindo regras e procedimentos a serem seguidos para a realização das festas tipo paredão, existe segundo Agra e Nakagawa (2020, p. 293) "o risco sempre iminente da perda de controle quando da irrupção do espaço acústico", conforme mencionado pelos jovens respondentes.

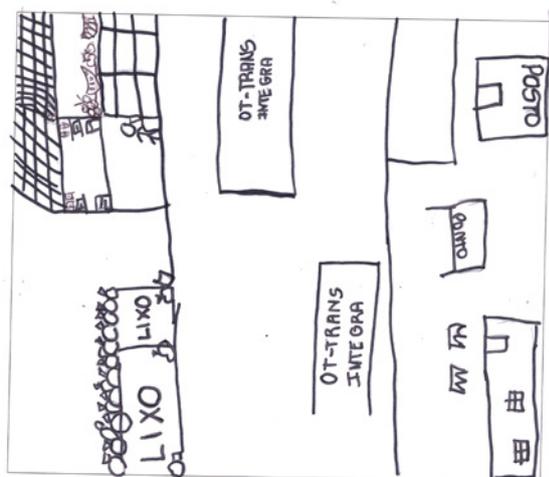
Todas estas questões convergem para uma relação entre a Geografia e a Educação Ambiental, como aponta Fernandes (2008, p. 2) quando afirma que "a educação ambiental é apresentada a partir da possibilidade de ação local, através de práticas e reflexões que resultariam no desenvolvimento da crítica acerca dos temas ambientais". Neste sentido, ressalta-se a importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia na educação básica e na construção de habilidades adequadas à compreensão das questões ambientais associadas. Inclusive outro respondente diz que algo representativo do bairro é *feira, muita feira porque é incomodativo demais, suja também demais e a falta de saneamento piora tudo*. Assim, a metáfora *bairro-feira* pode ser articulada à metáfora *bairro-desarrumação*, apresentada a seguir.

#### d) Metáfora *bairro-desarrumação*

A metáfora do *bairro-desarrumação* está vinculada à categoria destruição que como já afirmado, faz referência às questões pouco agradáveis, que deixam os jovens desconfortáveis a exemplo do lixo exposto nas ruas e falta de bons serviços públicos no bairro. No entanto, é importante mencionar que nesta metáfora também incluímos questões da topografia local, tendo em vista que muitos respondentes mencionaram este aspecto em seus discursos. Desta forma, palavras como *desarrumação*, *poluição*, *moradias*, *ruas/becos/vielas/ladeiras* integram esta metáfora.

A respondente J4 informa que considera a *entrada da Engomadeira muito significativa no sentido de que fala um pouco do que eu falei, né. Tem a questão da movimentação do comércio. Me incomoda muito aquela desorganização* e seu mapa afetivo retrata a entrada do bairro, evidenciando o incômodo da jovem com a desorganização do espaço do bairro, como observamos na figura 6. A metáfora *bairro-desarrumação* sugere o trabalho com os seguintes conhecimentos geográficos: o crescimento urbano desordenado, o saneamento básico, o relevo e a topografia do lugar, a vegetação e a cidadania.

**Figura 6**  
Os feirantes.



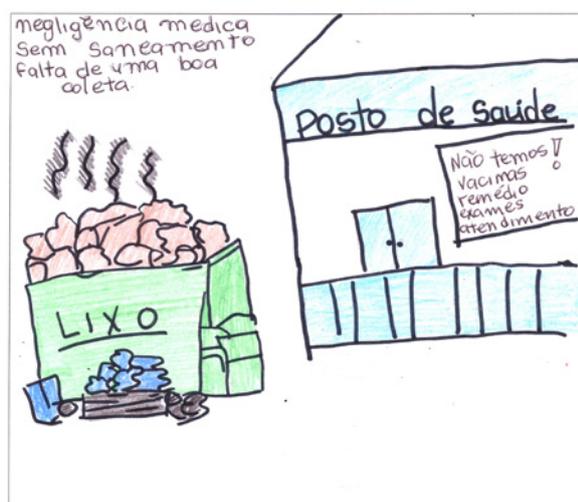
Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J4	Mapa	A movimentação do comércio, na entrada do bairro. Os feirantes que é uma das coisas mais marcantes que tem aqui.	Variedade de Comércio.	Insatisfação.	Parece uma aglomeração porque é muito movimentado, desorganizado e cheio de pessoas.

A respondente J15 informa: *desenhei o que não gosto do bairro. A falta de coleta de lixo adequada e desenhei também sobre o posto de saúde, a falta de um bom atendimento, a negligência médica dentro do posto, conforme evidenciado na figura 7. Esta jovem em particular, apresenta um olhar bastante crítico no sentido de articulação com o poder público mesmo não sendo vinculada a uma instituição política, conforme ela mesma diz: *costumo participar de projetos sociais aqui e costumo observar e dar ideias ao pessoal que tem mais envolvimento com a política. Eu tento observar coisas que infelizmente elas não podem ver porque não convivem tanto assim e trago sugestões do que melhorar no bairro. Este aspecto possui relação com o que Junta e Lastória (2014, p. 3), afirmam tendo em vista um "movimento dialético em que o sujeito observa atentamente, as relações que ocorrem em seu entorno (...). E a partir dessa observação, é possível fazer reflexões acerca da ocupação do espaço".**

**Figura 7**  
Negligência e Saneamento.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J15	Metafórico	Falta de coleta de lixo e a negligência no atendimento do posto de saúde.	Desorganização.	Chateação.	Se parece com um caldeirão que pode explodir a qualquer hora.

Especificamente sobre a relação da Geografia com a formação cidadã, alguns documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), por exemplo, destacam o papel fundamental da disciplina na formação do cidadão, enfatizando que os alunos e alunas tornem-se “seres pensantes”, capazes de analisar o real, expor causas e efeitos, visando entender o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade, buscando, assim, transformar seu local de vivência. Este entendimento corrobora com o que Carvalho Filho, Lastória e Claudino (2022) afirmam quando dizem que a cidadania é a materialização de práticas em convivência do cidadão e se estende a todos como seus beneficiários.

### e) Metáfora *bairro-conflito*

Esta metáfora está relacionada à categoria insegurança que faz referência aos vínculos sociais estabelecidos de maneira negativa relacionado à questão da violência urbana. Desta forma, reúne palavras mencionadas pelos respondentes tais como violência, tiroteio, tráfico. A respondente J13 menciona a violência existente comparando o bairro da Engomadeira com um Estado brasileiro: *se parece com o Rio de Janeiro, infelizmente rola muito tiro aqui, a questão da violência* conforme evidenciado na figura 8. Outros respondentes mencionaram esta questão a exemplo do J7 que afirma que *o que menos gosto é o tiroteio, as atividades policiais*. Ou o respondente J3 que diz *não gosto do perigo que tem aqui*.

**Figura 8**  
Tiroteio.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J13	Metafórico	<i>A violência que tem no bairro, algumas vezes.</i>	<i>Tranquilo e Violento.</i>	<i>Paz e confusão.</i>	<i>Se parece com o Rio de Janeiro, infelizmente rola muito tiro aqui, a questão da violência.</i>

Outro respondente informa que se tivesse que explicar para uma pessoa que não mora no bairro, como é morar lá: *eu ia falar que é um lugar bom, porém às vezes tem alguma coisa mais perigosa assim que é melhor não chegar muito perto, nem sair de casa. A minha rua é tranquila dia de semana, mas no final de semana tem muita festa e muito tráfego*. E mesmo com a violência sendo explicitada desta forma, alguns respondentes destacam que no bairro *não pode roubo nem assalto* (J3). Segundo outro respondente: *eu diria que é seguro até a polícia entrar porque aqui a gente não tem muito hábito de ver assalto porque é bem tranquilo. Eu mesmo vinha da Universidade dez horas da noite, com o celular na mão. Eu acho que aqui é um local que por mais que seja favela, é um local relativamente seguro*. (J7), o que se constitui como uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que afirmam que o bairro é tranquilo destacam a violência existente.

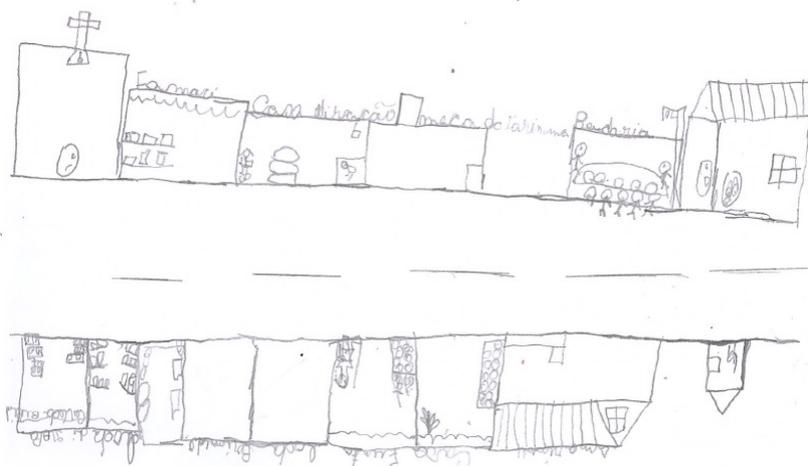
Nesta metáfora inferimos que a urbanização e a violência figuram como conhecimentos geográficos a serem trabalhados. Segundo Silva e Melo (2018, p. 10), a Geografia insere-se nesta problemática uma vez que é uma ciência centrada no estudo dos fenômenos e nas práticas sociais. Neste sentido, a abordagem geográfica busca criar possibilidades para "dinamizar o ensino, sobretudo incorporando às aulas os aspectos da dinâmica social, sendo o espaço urbano um lócus importante para ensinar o tratamento de temáticas específicas como a violência". O fenômeno da violência é atual, identificado no espaço urbano, sendo que o debate acadêmico tem se voltado para uma preocupação com as crianças, jovens e adolescentes na relação comunidade/escola. Como objeto social complexo e dinâmico, inclui as dimensões do tempo-espaço exigindo-se uma perspectiva interdisciplinar.

#### **f) Metáfora bairro-comércio**

A metáfora bairro-comércio relaciona-se à categoria atração e indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. O comércio local configura-se como uma atração. O mapa afetivo de J12 (figura 9) retrata o comércio local, as várias lojas existentes no bairro, sendo este comparado a um "grande centro" porque é conhecido como o lugar onde se encontra de tudo. Segundo a respondente, *a questão da gente aqui conseguir achar tudo na Engomadeira, de ser um bairro que tem uma variedade muito grande de mercado, padarias e tal, acho isso uma vantagem muito grande*. Neste sentido, as relações comerciais estabelecidas, comércio formal e informal, assim como a ideia de centro e periferia, poderiam ser abordados como conhecimentos geográficos a partir desta metáfora.

Vale dizer que a palavra 'centro' foi utilizada também relacionada à Engomadeira como um ponto de encontro de vários outros bairros no sentido de que existe uma interligação entre as ruas deste bairro com outras de outras localidades no entorno, como nos diz um dos respondentes: *a Engomadeira é um grande centro... não sei explicar, mas parece um centro, tudo dá na Engomadeira. Se você está na Engomadeira você sai nas Barreiras, no ACM... Parece um ponto de encontro, então por isso eu acho a Engomadeira um centro, é tipo um centro do Cabula*. Neste ponto, inferimos que a topografia do bairro também integra o rol de conhecimentos geográficos que potencialmente podem ser trabalhados considerando esta metáfora.

**Figura 9**  
Comércio.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J12	Mapa	As várias lojas existentes no bairro.	Variedade de Comércio.	Bem estar.	A Engomadeira se parece com um grande centro porque aqui é conhecido como o lugar onde se acha de tudo.

A fala desta respondente foi complementada quando ela disse que a Engomadeira é *um local que você encontra de tudo - se tiver a procura de projeto, você vai encontrar projeto; se você tiver a procura de coisa ruim, você também vai achar. Então é um lugar que você encontra o que você quiser*. Para Silva (2014, p. 150), a abordagem sobre a questão do comércio envolve a sua relação com o consumo, sendo que para o autor

as formas do comércio e o consumo tornam-se elementos da realidade que auxiliam a compreensão do movimento geral de reprodução do espaço geográfico. Em outras palavras, destacamos que no âmbito das pesquisas em geografia, em sua vertente crítica, o comércio e o consumo não têm o fator econômico como elemento central das análises, mas sim a dimensão social que essas formas engendram e, ao mesmo tempo, permitem revelar o movimento de reprodução do espaço geográfico.

Logo, esta metáfora auxilia na reflexão sobre as relações comerciais a partir de diferentes vieses considerando, por exemplo, o momento histórico e os modos de vida, a estrutura social, os padrões de consumo de uma determinada época com ênfase no diálogo estabelecido entre as formas comerciais e de consumo além das formas de apropriação e reprodução do espaço geográfico.

## Considerações Finais

Este artigo discutiu a produção de conhecimentos geográficos por jovens moradores de periferias urbanas a partir da construção de mapas afetivos considerando a seguinte questão:

como os mapas afetivos potencializam a produção de conhecimentos geográficos? Ao longo do texto foram explicitados os resultados da investigação realizada junto com jovens moradores do bairro Engomadeira localizado na cidade de Salvador, no Estado da Bahia no Brasil. Diante do exposto foi possível observar a emergência de conhecimentos geográficos na relação afetiva do sujeito com o lugar.

Os mapas afetivos traduziram a expressão dos afetos dos jovens participantes no presente estudo, com relação ao lugar por meio de desenhos, metáforas e discursos que se apresentaram como expressões de emoções manifestadas. Diante destas foi possível elencar categorias: pertencimento, atração, destruição e insegurança. Todos os elementos integraram uma construção afetivo-cognitiva reveladora dos vínculos sociais existentes. Desta forma, as metáforas apontadas como a do *bairro-desarrumação*, *bairro-acolhimento*, *bairro-conflito*, *bairro-história*, *bairro-festa*, *bairro-comércio* traduziram a relação estabelecida entre os sujeitos e o bairro da Engomadeira.

Os conhecimentos geográficos potencialmente emergidos destas metáforas traduzem-se em sentidos, produções e significações dos sujeitos e evidenciam tessituras múltiplas de conhecimentos enredados no lugar convergindo para a construção de aprendizagens. Vale dizer que estes conhecimentos produzidos não obedecem a uma lógica pronta e acabada sendo subversivo no sentido de ser imprevisível, pois não podemos prever as relações que podem ser feitas pelos sujeitos em seu cotidiano, a partir de suas vivências e experiências. Com o corpo, agimos no lugar, intervimos nos impregnando das marcas de nossas descobertas que extrapolam a objetividade e estão cheias de subjetividades, corporificados, assinalados no corpo/mente/sentimento dos sujeitos com o espaço que edificam suas "teias de significados e criam, efetivamente, a realidade" (Spink, 1993, p. 303).

Não por acaso, ao longo do texto e da apresentação dos mapas afetivos produzidos, voltamos a dizer, resultantes das experiências, vivências, relações e práticas sociais e espaciais cotidianas, foram elencados alguns conhecimentos geográficos: apropriação e a transformação do espaço geográfico; ações antrópicas; crescimento populacional; paisagem natural; modo de vida em diferentes lugares; rede urbana; diferenças étnico-raciais e étnico-culturais; desigualdades; território e territorialidades; poluição sonora e ambiental; descarte de lixo e sua coleta; reciclagem; crescimento urbano desordenado; saneamento básico; relevo e a topografia do lugar; vegetação; cidadania; relações comerciais; comércio formal e informal, entre outros.

As discussões e reflexões aqui realizadas remetem-nos a um enfoque de trabalho pedagógico por meio das ações cotidianas, pois, é nelas que encontramos o sentido da pertença social e do interrelacionamento entre os sujeitos através das necessidades de articulações com o mundo da vida. Sugere-se, pois, agregar ao processo educativo, a ação criativa que amplia as possibilidades e produz sentido ao ato de ensinar e aprender. Assim, o trabalho com a disciplina de Geografia, nesta perspectiva, deve considerar as conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o bairro.

Até porque, como nos diz Oliveira (2008), a Geografia terá legitimidade ao estabelecer um diálogo com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades. Significa dizer que ensinar e aprender Geografia deve ir além de uma abordagem tradicional

de memorização, passando a articular e reificar os conhecimentos emergidos com a realidade social para a interpretação de mundo. A problematização pode ser um caminho.

Esta problematização pode ser iniciada com a observação, apropriação e discussão das práticas socioespaciais emergidas nos mapas afetivos que retratam o espaço vivido do bairro assim como o (re)conhecimento destas práticas como legítimas e autorais. A mediação docente é fundamental para aproximar a Geografia da realidade e do contexto dos estudantes, com a perspectiva de ampliar e/ou fortalecer as relações entre os sujeitos e a localidade, produzindo conexões e ampliando as redes de conhecimentos existentes, numa dinâmica prospectiva. Sendo assim, ao propor entender o bairro onde moro e a tessitura de conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos apostamos num ensino de Geografia como expressão da vida cotidiana.

## Referências

- Agra, L. A. & Nakagawa, R. M. de O. (2020). A cena do “paredão”: festas móveis no Recôncavo da Bahia. *Revista Landa*, 9(1), 278-295. <https://repositorio.ufsc.br>.
- Alves, G. da A. (2019). A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, [S. l.], v. 23, 3, 551-563. <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/163307>.
- Azevedo, M. O. de & Olanda, E. R. (2018). O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, 13,3, 136-156. <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/57540/32762>.
- Bomfim, N. R. & Correia, S. L. C. P. (2022). *Interfaces: Representações Socioespaciais, Geotecnologias e Formação de Professores*. UEFS Editora; Editus.
- Bomfim, N. R. (2004). *Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil*. Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá).
- Bomfim, Z. Á. C. (2010). *Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo*. Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Carneiro, P. A. S. & Matos, R. E. da S. (2012). Encontros e Desencontros entre Geografia e História e Tendências na Geografia Histórica Anglo-Saxã. *Espaço Aberto*, 2, 2, 33-50. <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/2088/1855>.
- Carvalho Filho, O. R. de & Lastória, A. C. & Claudino, S. (2022). O Projeto Nós Propomos! no Estado de São Paulo/Brasil: Educação para a vida através da promoção da cidadania. *Didáctica Geográfica*, 23, 201-220. <https://doi.org/10.21138/DG.662>
- Carvalho Filho, O. R. de. (2022). *O ensino de geografia e o estudo do local: o “Projeto Nós Propomos!” no estado de São Paulo/Brasil*. Atena. <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>.
- Farias, T. M. & Pinheiro, J. Q. (2013) Vivendo a Vizinhaça: interfaces pessoa-ambiente na produção de Vizinhaças “Vivas”. *Psicologia em Estudo*, 18, 1, 27-36. <https://www.scielo.br/j/pe/a/tc-v8y5WHx8xq5sKLQ8TJMhF/?format=pdf&lang=pt>
- Fernandes, S. A. de S. (2008). *Educação Ambiental no ensino de geografia: algumas possibilidades de abordagem*. XII Semana de Geografia e História - Ribeirão Preto-SP. <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>.
- Heller, A. (1989). *O Cotidiano e a história*. Paz e Terra. [https://www.academia.edu/41303930/O\\_Cotidiano\\_e\\_a\\_Hist%C3%B3ria\\_Agnes\\_Heller](https://www.academia.edu/41303930/O_Cotidiano_e_a_Hist%C3%B3ria_Agnes_Heller).

- Jesus, L. E. S. de. (2021). Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, 10, 58-78. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/>.
- Junta, D. B. & Lastória, A. C. (2014). Cartografia escolar nos anos iniciais. Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul, 2, *Anais eletrônicos...* <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/>.
- Lastória, A. C. & Mello, R. C. de. (2008). Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. *Universitas*, 4, 27-34. <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>.
- Lefebvre, Henri. (2006). *A produção do espaço*. (6a ed.). La production de l'espace. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Editora UFMG. [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf).
- Ministério da Educação. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.
- Sartorio, S. L. & Godoy, A. C. de. & JUNTA, D. B. (2011). Geografia e História na localidade: a experiência de uma visita prévia de professores antes do estudo do meio. *XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia*. <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>.
- Silva, C. H. C. da. (2014). Estudos sobre o comércio e o consumo na perspectiva da geografia urbana. *Geosul*, 29, 58, 149-178. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/26590/28843/124945>.
- Silva, E. S. da & Melo, J. A. B. de. (2018). Ensino de Geografia, Violência Urbana e sua relação com a pichação e a grafiteagem no espaço escolar. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 9, 19. <https://www.redalyc.org/journal/5528/552857130009/html/>.
- Souza, C. B. G. (2009). A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia. *Confins* [Online], 5. <https://doi.org/10.4000/confins.5633>.
- Spink, M. J. (1993). O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Caderno Saúde Pública*, 9(3): 300-308. <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkctkj/abstract/?lang=pt>
- Trancoso, A. E. R. & Oliveira, A. A. S. (2014). Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 4, 2, 262-273. [www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1371/1048](http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1371/1048).
- Trindade, G. A. (2021). Do conhecimento geográfico à Geografia enquanto ciência: o sentido do ensino de geografia na formação dos sujeitos sociais. *RLAHIGE*, 1, 1, 226 -246. <https://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/article/download/3299/2181/>.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente*. DIFEL. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7471096/mod\\_resource/content/1/TUAN%2C%20Yi-Fu.%20Topofilia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7471096/mod_resource/content/1/TUAN%2C%20Yi-Fu.%20Topofilia.pdf).
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, *Temáticas*, 22, (44): 203-220. <https://econtents.bc.unicamp.br/>.
- Zaluar, A. & Ribeiro, A. P. A. (2009). Teoria da eficácia coletiva e violência. O paradoxo do subúrbio carioca. *Novos estud. - CEBRAP*, 84, 175-196.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.10>

## Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros

Archaeology, citizenship participation and heritage education: meetings and disagreements

Guadalupe Jiménez Esquinas  0000-0002-9726-1893

Universidad de Santiago de Compostela, España.  
[guadalupe.jimenez@usc.es](mailto:guadalupe.jimenez@usc.es)

Belén Castro-Fernández  0000-0001-5774-3962

Universidad de Santiago de Compostela, España.  
[belen.castro@usc.es](mailto:belen.castro@usc.es)

### Fechas · Dates

Recibido: 26 de enero de 2023

Aceptado: 21 de mayo de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

Esta publicación forma parte de los proyectos de I+D+i "HabitPAT. Los cuidados del patrimonio" (PID2020-118696RB-I00) y "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada EPITEC2" (PID2020-116662GB-I00), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI). La investigación de campo formó parte del proyecto NEARCH financiado por el Programa Cultura de la Comisión Europea. Esta publicación refleja solo el punto de vista de sus autores; la Comisión Europea no se hace responsable del uso que se pueda hacer de la información contenida en ella.

### Cómo citar · How to cite

Jiménez Esquinas, G., & Castro-Fernández, B. (2023). Arqueología, participación ciudadana y educación patrimonial: encuentros y desencuentros. *REIDICS*, 13, 159-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.10>

## Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre as relações entre a arqueologia comunitária e a educação patrimonial, a partir de uma dimensão controversa. Assume-se como objeto de estudo o projeto "Costa dos Castros" (Oia, Pontevedra), por ser uma iniciativa comunitária com um forte propósito de transformação social. A riqueza arqueológica deste município, doze povoações castrenses, localizadas ao longo de oito quilómetros de costa e dezenas de petróglifos, convertem-no num caso singular, cuja conservação implica a participação de distintos agentes sociais com interesses e pontos de vista não coincidentes. A partir da interação disciplinar entre a Antropologia Social e a Didática das Ciências Sociais, procura-se analisar algumas limitações que surgem neste projeto, reivindicar o papel das pessoas na construção e conservação da sua identidade cultural, e fomentar a participação social no meio em que se inserem. Para tal, analisam-se tanto os modelos de relação arqueologia-sociedade em linha com os da educação patrimonial, para identificar conceitos e promover debates, como o conflito patrimonial implícito no projeto "Costa dos Castros". O estudo mostra que um modelo de relação arqueologia-sociedade que dá protagonismo à comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma conceção simbólico-identitária do património, o questionamento da relação e o compromisso com os lugares comuns, assim como com a re-significação do meio, mediante uma aprendizagem experiencial e contextualizada.

---

Palavras-chave: arqueologia comunitária, educação patrimonial, etnografia da arqueologia, gestão patrimonial, participação social.

---

## Abstract

A critical reflection on the relationship between community archaeology and heritage education is presented in this paper from a controversial dimension. The project "Costa dos Castros" (Oia, Pontevedra) is taken as the object of study, as it is a community initiative with a strong purpose of social transformation. The archaeological richness of this municipality, twelve hill-forts located along eight kilometres of coastline and dozens of petroglyphs, make it a unique case, whose conservation involves the participation of different social agents with interests and points of view that do not coincide. From the disciplinary interaction between Social Anthropology and the Didactics of Social Sciences, we aim to analyze some limitations that this project encountered, to vindicate the role of people in the construction and conservation of their cultural identity, and to promote social involvement towards the environment. For this purpose, both the archaeology-society relationship and heritage education models are analyzed in order to settle concepts and introduce debates, as well as the heritage conflict implicit in the "Costa dos Castros" project. This study shows that an archaeology-society relationship model that gives prominence to the community is key to the development of a symbolic-identity conception of heritage, the questioning of the relationship and the commitment to ordinary places, as well as the redefinition of the environment through experiential and contextualized learning.

---

Keywords: community archaeology, heritage education, ethnography of archaeology, heritage management, social participation.

---

## Resumen

Se presenta una reflexión crítica sobre las relaciones entre arqueología comunitaria y educación patrimonial desde una dimensión controversial. Se toma como objeto de estudio el proyecto "Costa dos Castros" (Oia, Pontevedra), por ser una iniciativa comunitaria con fuerte propósito de transformación social. La riqueza arqueológica de este municipio, doce poblados castreños ubicados en unos ocho kilómetros de costa y decenas de petróglifos lo con-

vierten en un caso singular, cuya conservación comporta la participación de distintos agentes sociales con intereses y puntos de vista no coincidentes. Desde la interacción disciplinar entre la Antropología Social y la Didáctica de las Ciencias Sociales se busca analizar algunas limitaciones con las que este proyecto se encuentra, reivindicar el papel de las personas en la construcción y conservación de su identidad cultural, y fomentar la implicación social hacia el entorno. Para ello, se analizan tanto los modelos de relación arqueología-sociedad en línea con los de educación patrimonial, para asentar conceptos e introducir debates, como el conflicto patrimonial implícito en el proyecto "Costa dos Castros". El estudio muestra que un modelo de relación arqueología-sociedad que da protagonismo a la comunidad es clave para el desarrollo de una concepción simbólica-identitaria del patrimonio, el cuestionamiento de la relación y el compromiso con los lugares ordinarios, así como la resignificación del entorno mediante un aprendizaje experiencial y contextualizado.

---

Palabras clave: arqueología comunitaria, educación patrimonial, etnografía de la arqueología, gestión patrimonial, participación social.

---

## Introducción: tema objeto de estudio<sup>1</sup>

La revisión crítica del discurso autorizado del patrimonio, construido por expertos y políticos (Smith, 2006), ha dado lugar al "paradigma participativo del patrimonio" (Cortés-Vázquez et al., 2017), que se puede enmarcar en los modelos de democracia participativa iniciados en los años setenta del siglo XX (Cornwall, 2008). Desde entonces, dentro de la arqueología también se han ido barajando diferentes modelos de relación arqueología-sociedad con criterios dispares de actuación y compromiso social; desde una arqueología pública, centrada en informar y divulgar sobre el valor y uso del patrimonio sin participación activa de la sociedad, hasta una arqueología comunitaria, con participación social en las distintas fases del proyecto: toma de decisiones, producción de conocimiento, cogestión y capacitación práctica desde una priorización de los deseos, necesidades y la búsqueda de beneficios para una mayoría social (Cardona Gómez, 2016; Jiménez-Esquinas, 2019).

Un recorrido similar puede describirse en el ámbito de la educación patrimonial, desde modelos centrados en la educación formal y la introducción de contenidos en los currículos escolares, hasta una comprensión más holística que implica metodologías específicas centradas en la apropiación y gestión participativa de la ciudadanía, de cara al uso responsable del patrimonio cultural (García Valecillo, 2009). Así, la educación patrimonial no solo implicaría obtener conocimientos para su apreciación, sino habilidades y actitudes para la formación de una ciudadanía comprometida en la gestión y sostenibilidad del patrimonio (Arroyo Mora & Cuenca López, 2021, p. 112).

El presente estudio pretende contribuir, desde el diálogo de la Antropología Social con la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la reflexión crítica sobre las relaciones entre arqueología comunitaria y educación patrimonial, tomando como perspectiva de análisis el conflicto. Se parte del trabajo etnográfico, también denominado etnografía de la arqueología (Hamilakis, 2011; Hamilakis & Anagnostopoulos, 2009), realizado durante dos años, especialmente a lo

---

1. Este artículo recoge algunas de las ideas planteadas en Jiménez-Esquinas (2019, 2020).

largo de las campañas de excavación, en el marco de un proyecto de arqueología comunitaria llamado “Costa dos Castros” (Oia, Pontevedra). El objetivo principal del estudio es reivindicar el papel de las personas en la construcción y conservación de su identidad cultural, en los procesos de patrimonialización y en la gestión de su medio.

Para alcanzar este planteamiento se formulan los siguientes objetivos específicos de reflexión:

1. Analizar los modelos de relación arqueología-sociedad y trazar un paralelismo con los modelos de educación patrimonial, para asentar conceptos e introducir debates.
2. Presentar el proyecto de arqueología comunitaria “Costa dos Castros” como posible ejemplo de patrimonio controversial, teniendo en cuenta su fuerte propósito de transformación social que implica grandes cuotas de gestión participativa, que le ha valido el rechazo de algunos sectores profesionales de la arqueología.
3. Identificar limitaciones para el desarrollo de la arqueología comunitaria y la educación patrimonial en contextos no formales, a pesar de las reivindicaciones de la academia, las recomendaciones de la UNESCO y otros documentos internacionales.

## **Modelos de relación arqueología-sociedad y educación patrimonial**

La participación social de “las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos” (UNESCO, 2003, art. 2) se ha convertido prácticamente en una cuestión innegociable, especialmente a partir de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO. Al margen del criterio experto de autoridad, las personas son quienes atribuyen distintos valores y significados a los elementos culturales, inician un proceso de activación patrimonial y se comprometen en su defensa y gestión (Adell et al., 2015; Fontal Merillas, 2013). Ahí es donde la educación patrimonial cumple una función importante (Fontal Merillas, 2016, p. 418).

En el caso de la arqueología, disciplina sobre la que principalmente se ocupa este artículo, la Carta de Burra (1979) hablaba de que para preservar la significación cultural ha de mantenerse la vinculación con las comunidades, pues son éstas las que gestionan y mantienen los sitios arqueológicos. Años más tarde, la Carta Internacional para la gestión del patrimonio arqueológico (ICOMOS, 1990), proponía incluir la “participación activa de la población en las políticas de conservación del patrimonio arqueológico”, una población sin la cual ni habría existido ni existiría el patrimonio en el futuro, por lo que su exclusión resulta perjudicial para el patrimonio. Asimismo, el Convenio de Malta (UNESCO, 1992) trataba la necesidad de fomentar la sensibilización pública, el acceso a las excavaciones y la exhibición de objetos. No cabe duda de que el enfoque participativo se ha ido convirtiendo en eje de la gestión patrimonial, sirvan de ejemplo el Manual de Gestión del Patrimonio Mundial Cultural de UNESCO, ICCROM, ICOMOS y UICN (UNESCO et al., 2014) y el Convenio de Faro sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Europa, 2005).

Al hablar de Arqueología Pública es inevitable remontarse a Charles McGimsey. Este autor llamaba la atención sobre el riesgo de destruir los restos arqueológicos ante el avance de políticas de desarrollo, que en los años setenta estaban en pleno auge. Con este término se refería al proceso educativo de la sociedad, en tanto que el estudio de las sociedades pasadas a través de sus restos materiales es un derecho público (McGimsey, 1972, p.5). Para promover la conservación del patrimonio y evitar que su pérdida reduzca el derecho a la cultura es necesario que la sociedad lo valore. Ahora bien, se trata de un modelo que no fomenta la participación directa, ni activa, ni la toma de decisiones de las personas ya que son las instituciones las que asumen la responsabilidad de divulgar, transferir y educar en y sobre el patrimonio. Su objetivo último es, por consiguiente, el de incrementar el conocimiento y la conciencia social sobre el valor y el uso de la arqueología como disciplina (Almansa Sánchez, 2016).

De acuerdo con Holtorf (2007), este modelo es el que ha sido mayoritariamente asumido, pues se fundamenta en la transmisión de conocimiento sobre el patrimonio arqueológico por parte de académicos y profesores/as hacia la sociedad, que se interpreta como carente de información y formación patrimonial, que valora escasamente el patrimonio y, por tanto, que representa un peligro potencial para su conservación (Jiménez-Esquinas, 2016). La relación con las personas es unidireccional y, desde un punto de vista freireano, subyace una concepción “bancaria” de la educación patrimonial, una especie de proyecto patrimonial civilizatorio (Freire, 2016; Holtorf, 2007; Merriman, 2004). El rol pasivo de la ciudadanía como simple receptor no hace tener en cuenta sus intereses, ni sus necesidades, ni sus decisiones.

En línea con distintos movimientos sociales como el feminismo y el postcolonialismo que eclosionan a partir de los años sesenta, así como con el desarrollo de los paradigmas post-modernos, postestructuralistas y postprocesuales ya en los años ochenta, se produce un cambio tanto en los modelos de gobernanza cultural (Alguacil Gómez, 2005) como de relación sociedad-arqueología. En este contexto, la denominada arqueología post-procesual puso de manifiesto la falta de neutralidad en las narrativas construidas sobre el pasado, supuestamente científicas y objetivas. Desde los estudios críticos del patrimonio se entiende que el discurso patrimonial autorizado (Smith, 2006) es sesgado, producido por una élite académica, blanca, colonial, occidental y masculina, una narrativa hegemónica sobre los estados-nación, la identidad, sobre lo que es el patrimonio y quién y cómo hay que gestionarlo. La arqueología post-procesual posibilitó el debate en torno a existencia de diversas interpretaciones posibles del pasado, así como la necesidad de incorporar las “voces” de los grupos minorizados y actores no expertos, lo que recibió el nombre de “multivocalidad” (Hodder, 2008). Esta arqueología “desde abajo” (Faulkner, 2000 cit. en Ayán Vila et al., 2012, p. 72) empezó a reivindicar tanto el derecho a la cultura como el derecho a participar en la propia cultura (Hodder, 2010).

Esta revisión teórica, metodológica y ética dio pie a modelos de relación arqueología-sociedad más “democráticos” (Holtorf, 2007, p. 158), que ponen en un plano simétrico distintas concepciones, usos del pasado, cosmovisiones y experiencias de la realidad. Esto es, poner en un plano de igualdad las distintas ontologías patrimoniales (Alonso González, 2016) pero, además, trabajar junto a las personas o, más bien, ponerse a trabajar para ellas. Bajo este prisma, el patrimonio se concibe como un bien común y la arqueología como servicio comunitario,

por lo que no sólo habría que tener en cuenta sus voces sino vincular el patrimonio con las necesidades, preocupaciones e intereses de las comunidades.

**Figura 1**

*Un vecino afilando las herramientas que se usaban en la excavación de A Cabeciña (Mougás, Oia) como forma de colaborar con el proyecto. 19/08/2015*



Este modelo invita a la gestión comunitaria del patrimonio (Holtorf, 2007, p. 158), lo que incluye la posibilidad de que el interés esté puesto no tanto en determinados hallazgos arqueológicos sino en reconstruir la memoria colectiva (Moshenska, 2007), en la revisión de los valores sociales a largo plazo (Barreiro, 2006; Simpson, 2008) o en la participación democrática. Bajo esta perspectiva, el diseño e implementación de acciones educativas estarán centradas en los sujetos y no en los objetos (Fontal Merillas, 2003, p. 166) así como en la introducción de metodologías de enseñanza y aprendizaje significativas, orientadas a que las comunidades tomen decisiones sobre su patrimonio arqueológico (Pinto et al., 2019). Las metodologías empleadas para tratar problemas socioambientales relevantes han de propiciar la construc-

ción ética de la ciudadanía (Cuenca López et al., 2020), ya que el objetivo no es solo promover la salvaguarda de elementos culturales sino crear procesos sostenibles de desarrollo local que animen a la participación social en su gestión (García Valecillo, 2009). Esto permite entender, siguiendo a Cuenca López (2014, p. 84), que la didáctica del patrimonio debe asumir una perspectiva integradora, compleja y crítica, de carácter histórico-sociológico, empleando una metodología de carácter investigativo, basada en la reconstrucción de significados cuya finalidad es la formación para la participación como ciudadanos críticos y comprometidos en los problemas sociales del entorno.

Este modelo de relación arqueología-sociedad también se ha denominado Arqueología en Comunidad o Arqueología Comunitaria. A grandes rasgos, su propuesta pasa porque no sólo se realice una función de divulgación en la última fase de la cadena interpretativa o cadena de valor (Criado-Boado, 1996; Criado-Boado & Barreiro, 2013), no entienda el patrimonio exclusivamente como un contenido curricular a introducir en el ámbito formal, sino que en todas las fases del proyecto (preguntas de investigación, excavación, tratamiento de materiales, gestión) existe algún mecanismo de control y participación por parte de la comunidad (Marshall, 2002). Es en este sentido que se espera la participación directa de personas voluntarias, amateurs, asociaciones, escolares, etc. siempre bajo supervisión técnica arqueológica y con orientación científica (Ayán Vila et al., 2012; Pulido Royo, 2015). La arqueología se emplea como medio o como excusa para una educación patrimonial centrada en la formación de la ciudadanía incluyente y participativa (Holtorf, 2007; No et al., 2017). Así, el propio trabajo de campo está “enraizado en la comunidad, abierto a la contribución de voluntarios, organizados de una forma no excluyente, no jerárquica y orientado a un interés de investigación en el que se puede interactuar con los materiales, la metodología y la interpretación” (Faulkner, 2000, p. 21, cit. en Marshall, 2002, p. 24). Por consiguiente, algunos procesos educativos de carácter formal e informal se centrarán en las competencias necesarias para participar de forma activa en algunas etapas de la gestión patrimonial: desde la habilitación técnica de los especialistas, otros serán parte de la oferta turística y otros estarán dirigidos a la apropiación, capacitación, participación y empoderamiento de las comunidades (García Valecillo, 2009, p. 273).

## **Proyecto de arqueología comunitaria “Costa dos Castros”**

Durante 2015 y 2016 se llevó a cabo un trabajo de campo etnográfico para analizar la participación social en el proyecto arqueológico “Costa dos Castros”. Se puede considerar una “etnografía de la arqueología” (Hamilakis, 2011; Hamilakis y Anagnostopoulos, 2009), pues atendió tanto a las relaciones políticas y sociales inherentes a la arqueología, como a sus dinámicas de trabajo, observando de manera especial la llamada Arqueología Comunitaria.

Al sur de la provincia de Pontevedra se sitúa el municipio de Oia, en el Baixo Miño, a escasa distancia de la frontera con Portugal. En el año 2016 Oia contaba con 3002 habitantes y una riqueza arqueológica singular, con más de 12 castros y numerosos petroglifos en unos ocho kilómetros de costa.

La zona de estudio es mayoritariamente de propiedad mancomunada, por lo que las decisiones sobre su gestión se realizan de forma consuetudinaria por parte de un colectivo de personas: las “Comunidades de Montes Veciñais en Man Común” (CMVMC). Este tipo de pro-

propiedad se rige por su propia legislación y parte de los beneficios obtenidos en la explotación del territorio deben ser reinvertidos en el mismo. Una cuarta parte de Galicia, más de 7000 hectáreas, corresponden a este modelo de propiedad común y está administrada por 2800 CMVMC, superando los 300 millones de euros anuales de facturación originados sobre todo por la producción maderera (Varela Martínez et al., 2013, p. 620). Estas comunidades tienen un papel fundamental en el desarrollo económico del medio rural, principalmente en proyectos de tipo medioambiental y patrimonial, ya que la mayoría del patrimonio arqueológico gallego, aun siendo público, está en propiedad mancomunada. Sirva como referencia la reflexión de uno de los presidentes de las comunidades de montes de Oia:

“estas CMVMC de Oia manejan del orden de 500 mil u 800 mil euros, y hay años que 1 millón. Tú ponte que dediquen cada una un 10 o un 15% [a arqueología]. Pues aquí en Oia se invertiría en patrimonio y en esas movidas ciento y pico mil - 200mil euros. Da para un equipito de unos 4 o 5 arqueólogos para estar trabajando en el ayuntamiento durante un año. No está mal, ¿no? Pues ese patrimonio es nuestro, está en nuestros montes” (AU007 11/08/2015)

Teniendo en cuenta el vasto patrimonio arqueológico existente en Galicia, la retirada de inversión pública y la obligación de reinvertir parte de los ingresos de las CMVMC en el propio territorio, estos agentes se han convertido en promotoras de proyectos de arqueología comunitaria muy característica de Galicia (Ayán Vila, 2014a, 2014b). Esto explica que el proyecto “Costa dos Castros”, anteriormente conocido como “Proyecto Mougás”, represente un modelo de gestión patrimonial de forma directa y asamblearia entre todos los comuneros (Gago, 2016, p. 45)<sup>2</sup>, mediante la toma de decisiones clave sobre inversión, financiación, contratación de técnicos y finalidad de la excavación arqueológica. En estos casos la participación comunitaria no es algo que deba ser promovido ni forzado, sino que es estructural a la propia comunidad. Sin embargo, las CMVMC demandan también un trabajo en arqueología comunitaria que ponga las necesidades y la generación de beneficios para la propia comunidad como principal objetivo.

El detonante simbólico del proyecto se remonta a los incendios ocurridos en el año 2006, que afectaron a gran parte de los recursos forestales del monte y atentaron contra la seguridad vecinal. Esto supuso un revulsivo para buscar formas alternativas de gestión del monte, de forma sostenible y a largo plazo. A ello se suma la renovación de las directivas de las CMVMC con especial sensibilización hacia el patrimonio local, que desencadenaron distintas iniciativas: 1) declaración del primer Espacio Privado de Interés Natural (EPIN) “Sobreiras do Faro” en la parroquia de Viladesuso, la única especie (la *sobreira* o alcornoque) que quedó a salvo del fuego; 2) creación de la Ruta Máxica de Oia, de unos 20 km de recorrido a lo largo del monte, que permitió la recuperación y limpieza de petroglifos y parajes declarados de interés ecológico, paisajístico y arqueológico, así como la señalización y la mejora integral de caminos. Este tipo de acciones se orientaban a preservar un monte vivo, gestionado y usado por la comunidad de manera directa, reduciendo, a su vez, las posibilidades de destrucción e incendios.

Desde el 2008 se llevan a cabo intervenciones pequeñas y con bajo presupuesto, en las que participan profesionales de la arqueología y la restauración con voluntarios y no-profesionales

2. Las cuatro comunidades de montes que formaban parte del proyecto “Costa dos Castros” en 2016 estaban constituidas por 600 comuneros, lo que supone el 30% de la población.

a través de escuelas de campo de capacitación no formal. En el 2015, por ejemplo, en el yacimiento de Cano dos Mouros (Viladesuso), una de las parroquias más afectadas por el fuego, se optó por una mínima actuación arqueológica a favor de la limpieza y ordenamiento general del monte con participación de comuneros y personas voluntarias, bajo control arqueológico. Una vez se visualizaron las estructuras arqueológicas las vecinas y vecinos recuperaron leyendas de la zona, propusieron actuaciones musicales y teatrales e impulsaron la fiesta del “Rei Sol”, reintegrado este espacio en la vida del pueblo de un modo lúdico y festivo (AU024 26/08/2015) <sup>3</sup>.

### Figura 2

Representación teatral en el yacimiento de Cano dos Mouros (Viladesuso, Oia) realizado por vecinos/as de la zona, basándose en el trabajo previo de recuperación de la memoria oral vinculada. 5/10/2016.



Otro tipo de acción es la que comenzó en el 2012 con la tala y desbroce de la estación rupes-tre de A Cabeciña (Mougás). En esta ocasión los trabajos contaron con la colaboración de la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Galicia (ESCRBCG) mediante la modalidad de “escuela de verano”. Durante los trabajos se localizó un castro de altura con una muralla monumental, intervenida en 2013 y 2014. A fin de dar una mayor divulgación sobre los hallazgos se emprendieron acciones de mayor alcance social: a) visitas guiadas a pie de excavación, b) investigación etnográfica, c) ciclo de “barferencias”, d) “campo de trabajo” o “*working holiday*” (Varela Martínez *et al.*, 2014). Esta última actividad contaba con participación de arqueólogos/as profesionales, personas no-expertas, personas de Galicia, de otras comunidades o países, e incluía un programa de educación patrimonial y capacitación

3. Ver un documental que creamos sobre esta iniciativa en: [https://youtu.be/IMsxeEh\\_T6E](https://youtu.be/IMsxeEh_T6E) Accedido el 6/11/2022

no profesionalizante, que permitía participar directamente en el proceso de investigación y conocer el trabajo arqueológico *hands on*. No requería tener formación técnica en arqueología, sino ganas de implicarse y colaborar. La CMVMC de Mougás cubría los gastos derivados de alojamiento, manutención y seguro de responsabilidad civil, así como los del equipo profesional que lo impartía. Por consiguiente, esta modalidad de educación patrimonial no ha de confundirse con un “voluntariado”, ni tampoco puede equipararse a prácticas universitarias o a una actividad profesional encubierta, ni con una “excavación de verano” (González Álvarez, 2013).

En 2015 se realizaron sondeos en la zona del castro, bajo supervisión de un equipo profesional de la Diputación de Pontevedra con participación directa de comuneros, donde aparecieron estructuras habitacionales (Diario 28/08/2015). Este hallazgo impulsó un nuevo “campo de trabajo” o “*working holiday*”, que ofrecía un programa de educación patrimonial y capacitación técnica, fuera del sistema universitario, de carácter no-formal y no-profesionalizante, basado en la experiencia práctica. En esta ocasión, además de la colaboración de comuneros y expertos en arqueología tanto locales como extranjeros, se contrataron a profesionales con experiencia en arqueología pública y comunitaria y se contó con la asesoría científica del Instituto de Ciencias del Patrimonio del CSIC, que programó una serie de charlas. Las CMVMC pensaron en este tipo de modelo de relación arqueología-comunidad porque:

si quieres que el pueblo sepa de qué va esto tienes que tenerlos ahí al pie del cañón. Subieron siete u ocho voluntarios del pueblo, los que quisieron. Iban por el pueblo diciendo, súbete ahí arriba que sí que hay algo, que merece la pena poner pasta [...] Lo importante es que ese patrimonio se ponga en valor y se siga el criterio técnico. Ahí no nos metemos, ni me voy a meter a decirle nada a un tío profesional (AU007 11/08/2015)

En este modelo de arqueología comunitaria que surge desde la comunidad, cuyos beneficios revierten en la construcción de una identidad compartida e inclusiva, son los vecinos quienes deciden los castros y petroglifos que prefieren recuperar, conservar y transmitir, para obtener claves que les permitan interpretar su territorio y construir una narrativa identitaria propia, vinculada con la Ruta Máxica de Oia. Su papel no interfirió en la adopción de pautas de intervención, ni en los criterios técnicos, pero sí fue especialmente importante en los aspectos conceptuales y simbólicos, que les permitió proteger, disfrutar y reivindicar su cultura local. Este tipo de participación deviene en la apropiación de los elementos patrimoniales por parte de la comunidad, que los siente propios y los quiere cuidar (AU007 11/08/2015). De ahí que pensar en la arqueología comunitaria y la educación patrimonial como una forma de ahorrar en personal o para explotarlo laboralmente resulta totalmente desacertado. De hecho, en palabras del director técnico de la excavación en 2015, la participación, el seguimiento individualizado del proceso de educación patrimonial evitando cualquier tipo de daño al yacimiento y el continuo trasiego de vecinos y vecinas interesándose, preguntando y colaborando hacen que el ritmo de excavación sea extremadamente lento. Por el contrario, este tipo de experiencias permiten avanzar en innovaciones metodológicas de educación patrimonial centrada en las personas, reflexionar en conjunto sobre las preguntas científicas, crear narrativas identitarias con la comunidad, innovar y conservar en todo momento el rigor científico y profesional (AU009 12/08/2015).

### Figura 3

Excavación en el yacimiento de A Cabeciña (Mougás, Oia) siguiendo el modelo de “campo de trabajo” con arqueólogos/as profesionales, un programa de educación patrimonial “hands on”, así como también visitas guiadas y la colaboración constante de vecinos/as. 6/08/2015



Por todo lo dicho, el proyecto “Costa dos Castros” cumple con los tres rasgos básicos de la arqueología comunitaria “*feita en Galiza*” que describe Ayán: “1. buscan la generación de recursos turísticos sostenibles, de base patrimonial; 2. pretenden incentivar el empoderamiento patrimonial de las comunidades locales, y 3. sirven de campo de experimentación para nuevas tecnologías y estrategias de comunicación” (Ayán Vila, 2014b, p. 161).

A partir de 2015 también se contó la colaboración con DigVentures para realizar un campo de trabajo en el castro de Chavella (Santa M<sup>a</sup> de Oia), con un grupo de profesionales de Galicia orientado a personas de Inglaterra. Se trata de una empresa británica de arqueología especializada en “*social contract archaeology*” y pionera en estrategias de *crowdsourcing* y *crowdfunding* arqueológico. Asimismo, realizó la primera campaña de micromecenazgo patrimonial en Galicia e incrementó el impacto social a nivel virtual. Entre sus servicios destaca la divulgación, el empleo de nuevas tecnologías para el registro arqueológico y la creación del “*Digital Dig Team*”. Se trata de una especie de “participación pasiva” ya que las personas que apoyan el proyecto pueden acceder a los datos científicos y contenidos divulgativos de la excavación en tiempo real (AU25/10/2015). DigVentures está autorizada por la *Chartered Institute for Archaeologists* (CiFa) para acreditar los “*skills*” a los profesionales de arqueología, por lo que aplica un estricto código profesional e imparte formación, tanto no-formal como formal y profesionalizante en Inglaterra (AU25/10/2015).

Las acciones relacionadas con la patrimonialización arqueológica de Oia tuvieron repercusión en otro tipo de iniciativas de base local. Con el alumnado de la escuela primaria de Oia se organizaron distintas actividades *hands-on* como la creación de una cabaña *castrexa*, se plantó un arboreto con especies autóctonas y se llevaron a cabo visitas guiadas. Este proyecto que se desarrollaba en su contexto cercano permitía al alumnado de la escuela una aproximación holística al patrimonio, una mejor comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental así como comprometerse con el respeto, cuidado y conservación (Cuenca López et al., 2020). Se creó una marca de productos de alimentación locales, una cerveza artesana, un festival de música folk, un equipo de BTT y una competición cicloturística por el monte<sup>4</sup>. Por todo ello, el proyecto “Costa dos Castros” representaba una suma de sinergias que habrán de dar su fruto a medio plazo mediante la revitalización de los contextos rurales, la creación de nuevos esquemas de sociabilidad vinculados con el patrimonio y, de este modo, evitar la pérdida de población gracias a los recursos locales (AU007 1/08/2015).

## **Limitaciones de la arqueología comunitaria y la educación patrimonial**

La arqueología comunitaria y la educación patrimonial suponen una profunda transformación en relación con la participación directa, la coproducción de conocimiento, el trabajo cooperativo entre personas expertas y no expertas en arqueología, así como en el enfoque desde el derecho a participar en la propia cultura y en la gestión patrimonial. Presentan un cambio en la relación de la díada saber-poder (Foucault, 1979, p. 224), acumulada en el cuerpo experto, pues representan el reconocimiento de las minorías como sujetos epistémicos y la redistribución del poder concentrado en beneficio de una mayoría de personas que englobamos bajo el concepto de “comunidad”. Propone, además, transformar la concepción de las disciplinas y el modo en que se ha venido pensando en quién está al servicio de quién y al propio trabajo de campo arqueológico. Cuando estas transformaciones, que atañen al poder, la autoridad y a la conceptualización de la profesión (papel social y papel de la sociedad), han coincidido con el empeoramiento de las condiciones laborales en el campo de la arqueología, han generado rechazo y discusión.

En otros artículos (Jiménez-Esquinas, 2019 y 2020) se analizaba en profundidad algunas limitaciones en torno a la arqueología comunitaria, que tienen que ver con las necesarias precauciones a tomar en torno al populismo epistémico (González-Ruibal, 2014; González-Ruibal et al., 2018), en torno a la presunción de que la gente no sabe lo que quiere, así como también se analizaban los riesgos de la gobernanza participativa en cuanto a la atomización y riesgo de dejación de funciones estatales en el ámbito de lo comunitario. Sin embargo, el argumento definitivo en relación con la arqueología comunitaria es que, en el estado español, es ilegal. Como resume Almansa Sánchez (2011), en España la legislación determina la relación sociedad-arqueología. En nuestro país cualquier elemento situado en el subsuelo es considerado patrimonio público y tutelado y gestionado por el Estado, con transferencia a las CCAA, de ahí que se diga que pertenece a “todos” (Almansa Sánchez, 2011). Por tanto, cualquier intervención arqueológica conlleva un procedimiento de control y supervisión pública en todas sus

4. Ver actividades en <http://www.costadoscastros.com> Accedido 06/11/2022

fases y aunque una comunidad desee impulsar un proyecto arqueológico, tiene que pasar por obtener los permisos pertinentes, someterse a los plazos, tiempos y requisitos que marca la administración, así como contar con un equipo de arqueología profesional que cuente con la formación y experiencia necesaria. Además de todo esto, el equipo de arqueología tendría que asumir los intereses, necesidades y preguntas de investigación que propone la comunidad, colaborar en un proceso de educación patrimonial que implicaría a distintos agentes y cooperar en la planificación de un programa de cogestión.

Por tanto, todos estos requisitos dificultan enormemente el ejercicio de la arqueología comunitaria y la prohíben de facto. De hecho, la mayor parte de las campañas realizadas en España son promovidas por constructoras y promotoras, que contratan a empresas de arqueología comercial y que dan cuenta de sus resultados ante la administración (Almansa Sánchez, 2011, p. 96). Así que, a pesar de establecerse como pública, la arqueología practicada en España es principalmente privada y la relación arqueología-comunidad se limita a unas pocas acciones de divulgación realizadas a pie de excavación a cargo de una empresa y financiada por constructoras.

De igual forma, la educación patrimonial a nivel de capacitación práctica, participación en el proceso de investigación y gestión directa sólo se permite a nivel formal en el marco de las universidades o de colaboraciones universidades-empresas. De hecho, solo se autoriza que personas formadas en arqueología tengan acceso a una excavación, en detrimento de quienes no la poseen impidiéndoles implicarse directamente en la campaña, en las decisiones sobre el proceso de investigación o en el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que impliquen el uso de fuentes primarias contextualizadas o metodologías *hands-on* (Pinto et al., 2019). Los aprendizajes de tipo constructivista, que impliquen la resolución de problemas in situ, experimentar cuál es la mejor estrategia de conservación y gestión, sentir, tocar, ver la fragilidad de los hallazgos, las metodologías que permitan el desarrollo integral emocional, social y cognitivo gracias a la mediación de la materialidad no están permitidas. Los únicos agentes legitimados para excavar, interpretar y gestionar los resultados arqueológicos son académicos y expertos técnicos acreditados, que acumulan la autoridad científica, el poder y control sobre el patrimonio (Smith & Waterton, 2009; Waterton & Smith, 2010). Resulta paradójico que, por un lado, existan trabas que restrinjan el acceso del público a un elemento arqueológico para preservarlo, cuando se trata de un patrimonio público (Matsuda, 2004; Schadla-Hall, 1999; Waterton, 2014) y, por otro lado, que la educación patrimonial tenga lugar en contextos museísticos, institucionalizados, formales y controlados a través de réplicas.

## **Resultados: El proyecto “Costa dos Castros”, ¿un patrimonio en conflicto?**

La intensa actividad que hemos descrito previamente en relación con el proyecto “Costa dos Castros” fue paralizada en el año 2016, al menos en cuanto a arqueología comunitaria y educación patrimonial se refiere. Su interrupción coincidió con la publicación del II Convenio colectivo de ámbito autonómico de Galicia para la actividad arqueológica (años 2015-2018), de 9 de junio de 2015. Se trata de uno de los pocos convenios que defienden la profesión arqueológica y los derechos laborales de este sector, gravemente afectado por la crisis inmobiliaria y un em-

peoramiento de las condiciones laborales (Barreiro Martínez & Parga-Dans, 2013; Parga-Dans & Varela-Pousa, 2011). Sin embargo, este convenio también incluía una fuerte preocupación por la participación de “voluntariado” en tanto que se interpretaba como una “forma fraudulenta de relación laboral”, un “fraude a la Seguridad Social” y una “vulneración de los derechos de los trabajadores” (Jiménez-Esquinas, 2019, p. 132). Así que este convenio limitó cualquier tipo de actividad arqueológica o de educación patrimonial que suponga el contacto directo con los materiales a los profesionales acreditados y la enseñanza reglada en universidades.

#### Figura 4

*Resultado de las actividades de educación patrimonial hands-on para la construcción de una cabaña castrexa, realizada en colaboración con arqueólogas/os profesionales, vecinos/as y el alumnado de la escuela de Oia. 5/9/2016*



Ante las amenazas de denuncia a la inspección de trabajo, el proyecto “Costa dos Castros” suspendió las actividades de campo de trabajo y de educación patrimonial en las que participaran personas ajenas a la profesión arqueológica (aun cuando estas no fueran “voluntarias”). En la actualidad, sigue habiendo una parte de los profesionales de la arqueología que son “directamente contrarias a la inclusión de voluntariado en los proyectos arqueológicos, al papel activo de las comunidades locales o a iniciativas ciudadanas que emergen al margen del gremio arqueológico” (Ayán Vila, 2014, p. 127), preservando para sí el saber-poder del cuerpo experto.

Como hemos explicado, el interés del proyecto “Costa dos Castros” no radicaba en divulgar una serie de valores estéticos o en la transmisión de una serie de contenidos, sino en promover la transformación social en relación con la educación patrimonial, a largo plazo, utilizando el patrimonio arqueológico como excusa. Después de unos incendios que impactaron grave-

mente en la zona, la comunidad decidió impulsar una serie de iniciativas en torno al patrimonio local, con el propósito de trabajar problemas socioambientales relevantes y promover una ciudadanía comprometida con la defensa y gestión práctica de su medio (Estepa Giménez et al., 2021), tal y como recomiendan las legislaciones de la UNESCO y otros documentos institucionales. En este sentido el proyecto “Costa dos Castros” funcionó como un patrimonio controversial, un patrimonio interesado en cuanto que refleja un “conflicto entre la lógica económica, la ecológica y la social” (Estepa Giménez & Martín Cáceres, 2018, p. 80). O lo que es lo mismo, un dilema social que supuso un “alejamiento o una brecha entre intereses y distintos puntos de vista de los distintos agentes sociales implicados en los procesos de patrimonialización” (Sánchez-Carretero, 2012, p. 202). La participación activa de la comunidad en este tipo de procesos es clave para fomentar el desarrollo de una concepción simbólica-identitaria del patrimonio, el cuestionamiento de la relación y el compromiso con los lugares ordinarios y la resignificación del entorno mediante un aprendizaje experiencial y contextualizado.

## Limitaciones e implicaciones educativas del estudio

- Estudio de crítica y reflexión basado en evidencias que ha seguido una metodología etnográfica.
- Contexto de investigación adscrito a un proyecto de arqueología comunitaria interrumpido por cambios en el contexto normativo, pero de relevancia socio-educativa por ser una iniciativa con fuerte propósito de transformación social.
- Reivindicación de la socialización patrimonial en la práctica profesional (Cuenca, 2016).
- Revisión crítica del patrimonio como construcción social (Prats, 1997) y vínculo emocional (Fontal, 2003 y 2020).
- Sensibilización patrimonial (Fontal, 2003) e identificación cultural (Gómez, 2012).
- Empoderamiento de comunidades para su participación en la gestión y la gobernanza del patrimonio local (Jiménez y Sánchez, 2016; Yan y Chiou, 2021).

## Referencias

- Adell, N., Bendix, R. F., Bortolotto, C. y Tauschek, M. (Eds.). (2015). *Between Imagined Communities and Communities of Practice : Participation, Territory and the Making of Heritage* (Vol. 8), (pp. 7-21). Universitätsverlag Göttingen.
- Alguacil Gómez, J. (2005). Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis*, 12, 2-17. <https://doi.org/10.4000/polis.5614>
- Almansa Sánchez, J. (2011). Arqueología para todos los públicos. Hacia una definición de la arqueología pública "a la española". *ArqueoWeb*, 13, 87-107.
- Almansa Sánchez, J. (2016). Contra la (insert value) arqueología pública. En M. Díaz-Andreu, A. Pastor Pérez y A. Ruiz Martínez (Eds.), *Arqueología y comunidad. El valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI* (pp. 35-50). JAS Arqueología Editorial.
- Alonso González, P. (2016). Patrimonio y ontologías múltiples: hacia la co-producción del patrimonio cultural. En C. Gianotti, D. Barreiro Martínez y B. Vienni Baptista (Eds.), *Patrimonio y multivocalidad:*

- teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción del conocimiento en patrimonio (pp. 179-198). CSIC y Universidad de la República, Uruguay.
- Arroyo Mora, E. y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Ayán Vila, X. M. (2014a). Arqueologías públicas en las comunidades autónomas de Galicia. *La Linde*, 3, 93-138.
- Ayán Vila, X. M. (2014b). El capital social del patrimonio arqueológico. La gestión para el desarrollo y la participación de las comunidades locales. En J. Vives-Ferrándiz Sánchez y C. Ferrer García (Eds.), *El pasado en su lugar. Patrimonio Arqueológico, Desarrollo y Turismo*, (pp. 139-176). Diputación de Valencia.
- Ayán Vila, X., González Veiga, M. y Rodríguez Martínez, R. M. (2012). Más allá de la arqueología pública: arqueología, democracia y comunidad en el yacimiento multivocal de A Lanzada (Sanxenxo, Pontevedra). *Treballs d'Arqueologia*, 18, 63-98.
- Barreiro Martínez, D. y Parga-Dans, E. (2013). El valor económico del patrimonio cultural: estrategias y medidas posibles para estimular la innovación social y los emprendimientos. *Seminario Internacional "El Patrimonio Cultural: Un aporte al desarrollo endógeno"*, (pp. 1-24). Quito (Ecuador).
- Barreiro, D. (2006). La aureola perdida (propuesta para una Arqueología Aplicada). *ArqueoWeb. Revista sobre Arqueología en Internet*, 8 (1).
- Cardona Gómez, G. (2016). Implicación social y patrimonio. Un cruce de caminos entre arqueología pública, arqueología comunitaria y didáctica de la arqueología. En M. Díaz-Andreu, A. Pastor Pérez y A. Ruiz Martínez (Eds.), *Arqueología y comunidad. El valor social del patrimonio arqueológico en el siglo XXI* (pp. 13-34). JAS Arqueología Editorial.
- Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, (2003).
- Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (2005).
- Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269-283. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Cortés-Vázquez, J., Jiménez-Esquinas, G. y Sánchez-Carretero, C. (2017). Heritage and participatory governance: An analysis of political strategies and social fractures in Spain. *Anthropology Today*, 33(1), 15-18. <https://doi.org/10.1111/1467-8322.12324>
- Criado-Boado, F. (1996). Hacia un modelo integrado de investigación y gestión del Patrimonio Histórico: la cadena interpretativa como propuesta. *PH Boletín*, 16, 73-78.
- Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios atacameño*, 45, 5-18.
- Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca López, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 22-41.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54.
- Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles Martínez y C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez y M. J. Martín Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas*

- prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Universidad de Oviedo.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos, XLII(2)*, 415-436.
- Fontal Merillas, O. (2020). "El patrimonio. De objeto a vínculo". En O. Fontal (ed.) *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 11-25). Comunidad de Madrid.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gago, X. (2016). La arqueología según Hitchcock. *La Linde, 6*, 39-62.
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 7 (2)*, 271-280.
- Gestión del patrimonio mundial cultural. Manual de referencia, (2014).
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 24(2)*, 21-37. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n1.38041](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041)
- González-Ruibal, A. (2014). Malos nativos. Una crítica de las arqueologías indígenas y poscoloniales. *Revista de Arqueología, 27(2)*, 47-63.
- González-Ruibal, A., Alonso González, P., & Criado-Boado, F. (2018). Against reactionary populism: towards a new public archaeology. *Antiquity, 92(362)*, 507-515. <https://doi.org/https://doi.org/10.15184/aqy.2017.227>
- Hamilakis, Y. (2011). Archaeological Ethnography: A Multitemporal Meeting Ground for Archaeology and Anthropology. *Annual Review of Anthropology, 40*, 399-414.
- Hamilakis, Y. y Anagnostopoulos, A. (2009). What is Archaeological Ethnography? *Public Archaeology: Archaeological ethnographies, 8(2-3)*, 65-87. <https://doi.org/DOI 10.1179/175355309X457150>
- Hodder, I. (2008). Multivocality and Social Archaeology. En J. Habu, C. Fawcett y J. M. Matsunaga (Eds.), *Evaluating Multiple Narratives. Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies* (pp. 196-200). Springer.
- Hodder, I. (2010). Cultural Heritage Rights: From Ownership and Descent to Justice and Well-being. *Anthropological Quarterly, 83 (4)*, 861-882.
- Holtorf, C. (2007). Can you hear me at the back? Archaeology, communication and society. *European Journal of Archaeology, 10(2-3)*, 149-165. <https://doi.org/10.1177/1461957108095982>
- ICOMOS. (1990). Carta Internacional para la gestión del patrimonio arqueológico. Lausana.
- Jiménez Esquinas, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Revista ph, 101*, 100-121.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De "añadir mujeres y agitar" a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista ph, 89*, 137-140.
- Jiménez-Esquinas, G. (2019). Límites y limitaciones de la participación ciudadana o cuando la arqueología comunitaria molesta: el caso de Costa dos Castros. En C. Sánchez-Carretero, J. Muñoz-Albaladejo, A. Ruíz-Blanch y J. Roura-Expósito (Eds.), *El imperativo de la participación en la gestión patrimonial* (pp. 109-142). CSIC.
- Jiménez-Esquinas, G. y Quintero Morón, V. (2017). *Participación en patrimonio: utopías, opacidades y cosméticos*. En T. Vicente Rabanaque, P. García Hernandorena, A. Vizcaíno Estevan (Eds.), *Antro-*

- pologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (pp. 1838-1858). Universitat de València.
- Jiménez-Esquinas, G. y Sánchez Carretero, C. (2016). Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. *Revista PH*, 90, 190-197. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3827>
- Marshall, Y. (2002). What is community archaeology? *World Archaeology*, 34(2), 211-219.
- Matsuda, A. (2004). The Concept of 'the Public' and the Aims of Public Archaeology. *Papers from the Institute of Archaeology*, 15, 66-76.
- McGimsey, C. R. (1972). *Public archeology*. Seminar Press.
- Merriman, N. (2004). *Public archaeology*. Routledge.
- Moshenska, G. (2007). Oral history in historical archaeology: excavating sites of memory. *Oral History*, spring, 91-97.
- No, W., Schugurensky, D. y Brennan, A. (Eds.). (2017). *By the people: participatory democracy, civic engagement and citizenship education*. Participatory Governance Initiative Arizona State University.
- Parga-Dans, E. y Varela-Pousa, R. (2011). Caracterización socioeconómica de la Arqueología Comercial española. Resultados de la primera encuesta nacional dirigida a empresas del sector. *Complutum*, 22(1), 9-25.
- Pinto, H., Silva, S., Sousa, M. J. y Teixeira, A. (2019). Experiencias de Educación Patrimonial con objetos arqueológicos en contexto formal y no formal. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2041>
- Prats, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- Pulido Royo, J. (2015). La socialización del patrimonio: aclarando conceptos, centrifugando ideas. *La Linde*, 4, 65-82.
- Sánchez-Carretero, C. (2012). Hacia una Antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En B. Santamarina Campos (Ed.), *Geopolíticas patrimoniales. De culturas, naturalezas e inmaterialidades. Una mirada etnográfica* (pp. 195-210). Germania.
- Schadla-Hall, T. (1999). Public Archaeology. *European Journal of Archaeology*, 2(2), 147-158.
- Simpson, F. (2008). Community Archaeology Under Scrutiny. *Conservation and management of archaeological sites*, 10(1), 3-16. <https://doi.org/10.1179/175355208X404303>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Smith, L. y Waterton, E. (2009). 'The envy of the world?' Intangible heritage in England. In L. Smith y N. e. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 289-302). Routledge.
- UNESCO. (1992). Convenio europeo para la protección del patrimonio arqueológico. La Valeta (Malta).
- Waterton, E. (2014). Public Education and Archaeology: Disciplining Through Education. En C. Smith (Ed.), *Encyclopedia of Global Archaeology* (pp. 6188-6194). Springer.
- Waterton, E. y Smith, L. (2010). The recognition and misrecognition of community heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 16(1-2), 4-15. <https://doi.org/10.1080/13527250903441671>
- Yan, W-J. y Chiou, S-Ch. (2021). The Safeguarding of Intangible Cultural Heritage from the Perspective of Civic Participation: The Informal Education of Chinese Embroidery Handicrafts. *Sustainability*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13094958>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

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

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.11>

## Relatos de indignación: El enfoque narrativo como metodología para una formación política radical

Stories of indignation: The narrative approach as a methodology for a radical political formation

Oscar Andrés Ardila Peñuela  0009-0006-0935-8553

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia - Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colombia  
oardila2009@gmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 11 de febrero de 2023

Aceptado: 26 de mayo de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Ardila Peñuela, O. A. (2023). Relatos de indignación: El enfoque narrativo como metodología para una formación política radical. *REIDICS*, 13, 177-193. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.11>

## Resumo

Este projeto situa-se num enfoque crítico sobre a formação política que valoriza a relevância das relações de poder que atravessam a construção de subjetividades. Para tal importa questionar sobre as expressões políticas além da relação entre indivíduo e Estado, incluindo aspectos da vida quotidiana dos sujeitos. A investigação posiciona-se numa perspectiva de educação democrática radical que ressalta a importância das emoções políticas que, se se excluem em benefício das limitadas por parâmetros centrados na razão, podem levar ao abandono das possibilidades de articulação política.

Nesta perspectiva, a investigação explora as possibilidades do enfoque narrativo como proposta metodológica para analisar as emoções políticas. Este enfoque procura compreender os significados colocados em jogo pelos sujeitos ao longo das suas experiências formativas, explorando-as através dos relatos que elaboram sobre acontecimentos relevantes da sua experiência vital.

Através de exercícios de construção narrativa com estudantes de educação básica secundária numa escola pública de Bogotá, Colômbia, exploraram-se os seus significados em torno de uma emoção política: a indignação. Foi possível evidenciar que a narrativa como proposta metodológica permite compreender as construções de subjetividade política d@s jovens, nas quais se articulam experiências que rompem com antinomias políticas tradicionais como o micro e o macro político, o Estado e a sociedade civil, ou a dominação perante a emancipação.

---

Palavras chave: formação política; educação democrática radical; emoções políticas; indignação; enfoque narrativo.

---

## Abstract

This project is situated in a critical approach to political formation that highlights the relevance of power relations that go through the constitution of subjectivities. Which implies asking about political expressions beyond the relationship between the individual and the State, including aspects of the daily life of the subjects. The research is positioned in a perspective of radical democratic education that highlights the importance of political emotions that, if they are excluded in favor of those limited by parameters centered on reason, can lead to an abandonment of the possibilities of political articulation.

According to this perspective, the research explores the possibilities of the narrative approach as a methodological proposal to analyze political emotions. This approach seeks to understand the meanings put into play by the subjects throughout their formative experiences, exploring them through the stories they elaborate on relevant events of their life experience.

Through exercises of narrative construction with students of basic secondary education in a public school in Bogotá, Colombia, its meanings have been explored around a political emotion: outrage. It has been possible to demonstrate that the narrative as a methodological proposal allows us to understand the constructions of political subjectivity of young people, in which experiences are articulated that break with traditional political antinomies such as the micro and macro politics, the private and the public, the State and civil society, or domination versus emancipation.

---

Keywords: political formation; radical democratic education; political emotions, outrage, narrative approach.

---

## Resumen

Este proyecto se sitúa en un enfoque crítico sobre la formación política que resalta la relevancia de las relaciones de poder que atraviesan la constitución de subjetividades. Lo cual implica preguntarse por expresiones políticas más allá de la relación entre el individuo y el Estado, incluyendo aspectos de la vida cotidiana de los sujetos. La investigación se posiciona en una perspectiva de educación democrática radical que resalta la importancia de las emociones políticas que, si se excluyen en beneficio de las limitadas por parámetros centrados en la razón, puede llevar a un abandono de las posibilidades de articulación política.

De acuerdo con esta perspectiva, la investigación explora las posibilidades del enfoque narrativo como propuesta metodológica para analizar las emociones políticas. Este enfoque busca comprender los significados puestos en juego por los sujetos a lo largo de sus experiencias formativas, explorándolas mediante los relatos que elaboran sobre acontecimientos relevantes de su experiencia vital.

Por medio de ejercicios de construcción narrativa con estudiantes de educación básica secundaria en un colegio público de Bogotá, Colombia, se han explorado sus significaciones en torno a una emoción política: la indignación. Ha podido evidenciarse que la narrativa como propuesta metodológica permite comprender las construcciones de subjetividad política de los jóvenes, en las cuales se articulan experiencias que rompen con antinomias políticas tradicionales como lo micro y lo macro político, lo privado y lo público, el Estado y la sociedad civil, o la dominación frente a la emancipación.

---

Palabras clave: formación política; educación democrática radical; emociones políticas, indignación, enfoque narrativo.

---

## Planteamiento del problema

Múltiples estudios señalan una tendencia común con respecto a los sistemas políticos mundiales, un retroceso sostenido en los procesos de democratización y un avance constante de los regímenes autoritarios. Para el Democracy Report 2021, (V-Dem Institute, 2021, pág. 9) el 68% de la población mundial vive en autocracias cerradas o electorales, mientras que solamente el 33% vivirá en democracias electorales o liberales. Según este informe, la tendencia global se dirige de forma marcada hacia la autocratización de los sistemas políticos. El 34% de la población mundial vive en países que avanzan hacia sistemas autoritarios, mientras que solamente el 4% vive en países que se dirigen hacia un régimen democrático.

A su vez, el informe Freedom in the World 2021 (Freedom House, 2021, pág. 2) señala que, de los 101 países contemplados en este informe; 73 han declinado en sus procesos democráticos, mientras que solo 28 han mejorado. Según el informe Democracy Index 2020 (The Economist: Intelligence Unit, 2020, pág. 3), solamente el 8.4% de la población mundial vive en democracias plenas, mientras que el 35.6% vive en regímenes autoritarios.

Con respecto a la situación de América Latina, el informe señala un declive marcado de los indicadores democráticos de la región; especialmente en lo relacionado con el proceso electoral, así como en el pluralismo y las libertades civiles. (The Economist: Intelligence Unit, 2020, pág. 37). A su vez, el informe El Estado de la democracia en las Américas 2021 señala que,

de las 18 democracias de la región solamente Costa Rica y Uruguay presentaron un alto desempeño en el indicador ligado a los derechos sociales y la igualdad. Siete países se ubicaron con un bajo desempeño en este indicador (Colombia, El Salvador, Guatemala, Haití, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana), mientras que los demás países se ubicaron en un rango de desempeño medio, aunque muy cercano al bajo. (Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral IDEA, 2021, pág. 20)

En este marco de crisis de los procesos de democratización cabe preguntarse ¿qué opinan los latinoamericanos sobre la democracia como sistema político? De acuerdo con el Latinobarómetro 2021 (Corporación Latinobarómetro, 2021, pág. 19), el porcentaje de encuestados que están de acuerdo en que “la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno” se ubicó en el 49% durante el 2020. Esta cifra marca uno de los puntos más bajos a lo largo de una tendencia decreciente evidenciada desde 1995. A su vez, el porcentaje de personas que manifiestan preferencia de un sistema autoritario frente a uno democrático se ubica en el 13%, lo que evidencia una tendencia constante a lo largo de los 25 años del estudio, oscilando entre el 17% como punto máximo y el 13% como punto más bajo.

Al respecto, ¿cuál es la opinión de l@s colombianos en torno al apoyo a la democracia? De acuerdo con Pulse of Democracy 2021, (Latin American Public Opinion Project, 2021, pág. 10), solamente el 53% de los encuestados manifiestan su apoyo a la democracia como sistema de gobierno, ubicándose como uno de los porcentajes más bajos en Latinoamérica, superando solamente a Guatemala, Paraguay, Perú, Honduras y Haití.

Un aspecto interesante que se evidencia en los estudios es la correlación entre la edad de los encuestados y su apoyo a la democracia. De acuerdo con la Corporación Latinobarómetro (2021, pág. 28), el porcentaje de apoyo a la democracia disminuye con la edad; mientras alcanza un 65% entre los encuestados de 61 años o más, disminuye al 50% entre las personas entre 16 y 25 años. A su vez, la indiferencia frente al sistema político aumenta entre los más jóvenes: 31% de los encuestados, frente al 23% entre los mayores de 61 años. Finalmente, el apoyo a sistemas políticos autoritarios también aumenta entre los más jóvenes, alcanzando el 18% entre los encuestados de 16 a 25 años, mientras que solamente el 12% de los mayores de 61 años se identifican con esta posición.

Sin embargo, es importante señalar que esta valoración no parece corresponder a un desinterés en torno a la participación en las decisiones políticas, sino a un descrédito de los canales institucionales de la democracia liberal. Este aspecto puede evidenciarse cuando se indaga por la opinión de los latinoamericanos frente a la democracia directa; en promedio, el 75% de los encuestados manifiestan su preferencia por ésta, por encima de la elección de representantes. A su vez, Colombia es el país latinoamericano con un porcentaje más alto de predilección por la democracia directa: 84%. (Latin American Public Opinion Project, 2021, pág. 20).

Esta breve contextualización es fundamental para situar la discusión en torno al retroceso global en los sistemas democráticos, así como la necesidad de reflexionar en torno a la formación política en los diferentes escenarios relevantes en este proceso, por ejemplo, la escuela. La situación generalizada de retroceso en los sistemas democráticos está ligada, particularmente en América Latina, al fracaso de los sistemas políticos para garantizar los derechos

fundamentales de sus ciudadanos. A partir de este panorama, podemos preguntarnos ¿qué implica reflexionar sobre la formación política en la escuela en un contexto global de menos democracia y más autoritarismo, ligado al fracaso de los Estados para garantizar las condiciones mínimas para el ejercicio político de los ciudadanos? Y, a su vez, ¿qué aproximaciones teóricas y metodológicas pueden contribuir al desarrollo de la formación política en la escuela?

## **Aportes del enfoque narrativo para una formación política radical**

Para Paulo Freire, una de las principales tareas de la educación democrática y popular, la cual denomina Pedagogía de la Esperanza, es posibilitar el desarrollo del lenguaje de las clases populares. Este desarrollo permitiría que, “emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo”. (Freire, 2002, pág, 59). El lenguaje, en el que podemos evidenciar la articulación entre la denuncia de las relaciones de opresión presentes en la realidad cotidiana, así como el anuncio de las posibilidades de transformación social, es para Freire el camino para la invención de nuevas ciudadanías. A su vez, Giroux (1997) señala la importancia de avanzar en el desarrollo de un lenguaje que combine crítica y posibilidad como uno de los objetivos fundamentales de una pedagogía crítica.

De acuerdo con lo anterior, este ejercicio se ubica en un enfoque crítico que no limita la formación política a la ciudadanía ni la ciudadanía a la participación electoral, sino que se pregunta por las relaciones de poder que atraviesan la constitución de subjetividades como un aspecto central de la formación política. Como lo afirman Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, (2005), esto implica preguntarse por expresiones políticas más allá de la relación entre el individuo y el Estado, incluyendo aspectos de la vida cotidiana de los sujetos.

Desde este enfoque debe reconocerse que la escuela es un espacio de lucha entre diferentes grupos culturales que buscan la hegemonía política, por lo tanto, los maestros debemos abordar otros campos de lo político más allá de los tradicionales, a través de los cuales podamos evidenciar la presencia de las relaciones de poder en la cotidianidad de nuestr@s estudiantes. Por medio de estas reflexiones sobre los procesos de construcción de sus subjetividades, podemos reconocer sus posicionamientos frente al presente, así como sus construcciones de horizontes futuros.

A su vez, la presente investigación se sitúa desde una perspectiva de educación democrática radical<sup>1</sup> que, al diferenciarse de otros enfoques, como el deliberativo, resalta la importancia de incorporar las emociones políticas en los procesos de formación política; ya que que, si se excluyen en beneficio de perspectivas centradas en la razón, puede llevar a un abandono de las posibilidades de articulación política. (Sant E. , 2021).

Al respecto Tryggvason (2018), retomando a Ruitenberg, señala que las emociones son un aspecto central de la vida política. Por lo tanto, deben tener un lugar fundamental en la formación política. Para explicar esta afirmación, el autor diferencia entre emociones morales y emociones políticas. Las primeras estarían dirigidas a un objetivo personal o interpersonal,

1. Esta propuesta está inspirada en la perspectiva de la democracia radical, elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Para profundizar en ella, puede consultarse (Mouffe, 1999) y (Laclau y Mouffe, 2004)

por ejemplo, sentir decepción frente a un engaño amoroso; mientras que las emociones políticas estarían dirigidas a un objetivo social, por ejemplo, como lo menciona Ruitenberg, la solidaridad como la expresión emocional de la convicción en la importancia de la igualdad. La distinción entre emociones morales y emociones políticas, así como el análisis de estas últimas sería un aspecto central de la educación política radical.

Además, como lo mencionan Sant, McDonnell, Pashby y Menendez, (2021), la reflexión en torno a las emociones políticas permite revelar que las posiciones aparentemente apolíticas son motivadas por deseos o fantasías sociales que pueden ser canalizadas hacia diversos objetivos políticos. Finalmente, como lo afirma Ruitenberg, (2010), reflexionar en torno a los temores o las frustraciones cotidianas de l@s estudiantes permite imaginar un orden social distinto, en donde estas emociones políticas sean transformadas.

De acuerdo con los anteriores posicionamientos, el presente texto explora las posibilidades del enfoque narrativo como propuesta metodológica para comprender las emociones políticas. Esta perspectiva busca comprender los significados puestos en juego por los sujetos a lo largo de sus experiencias formativas, explorándolas mediante los relatos que construyen en torno a acontecimientos relevantes de su experiencia vital.

Pero ¿cómo se entiende el enfoque narrativo en esta propuesta? Para Bolívar y Segovia, (2018), la investigación narrativa constituye una aproximación alternativa para comprender la realidad social. Esto implica una definición de lo que constituye esta realidad. Mientras que aproximaciones positivistas asumirían que es únicamente la acción humana, el trabajo, la economía, e incluso la conducta lo que constituye el eje de lo social; para la investigación narrativa los significados que los humanos le damos a nuestras acciones son elementos fundamentales para comprender sus sentidos, así como sus niveles de relevancia intersubjetiva.

El deseo de comprender y situar la acción humana, la identidad y los hechos culturales y profesionales, conllevan la necesidad de explorar en el mundo de lo particular, en su multiplicidad y complejidad de escenarios, para oír a “los otros” (incluidos nuestros otros yo), para componer una realidad controvertida, plural, particular, narrativa y hologramática, como es la humana. (Bolívar y Segovia, 2018, pág. 797)

Los autores señalan que, mediante estas narrativas no solamente expresamos el significado de lo que hemos hecho, sino también nuestras convicciones en torno a lo social, así como los anhelos que orientan nuestras acciones cotidianas. Por lo tanto, los relatos no tienen simplemente una función descriptiva, sino figurativa o alegórica; al contar lo que hemos hecho, también contamos porque lo hemos hecho y los objetivos que deseamos conseguir a través de nuestras acciones.

Podríamos afirmar entonces que los relatos son un hilo que teje acciones y significados; Bolívar y Segovia señalan también que estas narraciones tienen una intención comunicativa: contamos nuestros relatos a alguien porque queremos que esta persona pueda comprender los aspectos centrales de nuestra experiencia humana. Es así como los relatos son atravesados por una intención dialógica, al narrar buscamos comunicar nuestro posicionamiento frente a quienes nos escuchan.

Por lo tanto, podemos afirmar que la importancia de la investigación narrativa no solamente reside en su capacidad para reconstruir la trayectoria vital de quienes participan en ella, sino en que, a través de este recuento, se definen nuevos caminos para seguir. Recapitular lo que hemos experimentado permite utilizar estas vivencias como bases para imaginar nuevos rumbos. Por lo tanto, la investigación narrativa no implica simplemente una aproximación a la pregunta ¿quién he sido?, sino una respuesta transitoria, pero no por ello menos relevante a la cuestión ¿quién puedo ser?

Para analizar con mayor detalle este aspecto de la investigación narrativa, podemos retomar algunas reflexiones sobre el lugar de la mismidad y la ipseidad en la identidad narrativa, planteadas por Ricoeur, (2006). Para Ricoeur, uno de los aspectos centrales de la identidad constituida mediante la narración se refiere al concepto de mismidad; sin embargo, sería un error asumir que la identidad narrativa se limita simplemente a esta característica, sin tener en cuenta otro aspecto de esta construcción: la ipseidad, la cual se entiende como la identidad cambiante, compuesta de ficciones que señalan los procesos de transformación que convierten al sí mismo en una realidad inestable. Quizás podemos proponer un paralelo en el cual la mismidad permite responder a la pregunta ¿quién he sido?, mientras que la ipseidad propone conjeturas en torno a la cuestión ¿quién puedo ser?

Otro elemento que permitiría señalar las posibles conexiones entre enfoque narrativo y formación política radical son las dimensiones hermenéuticas que propone Ricoeur, (2006) para el análisis de las narraciones, las cuales define como: “La mediación entre el hombre y el mundo, es lo que se llama referencialidad, la mediación entre el hombre y el hombre, es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y sí mismo es la comprensión de sí.” (Ricoeur, 2006, pág. 16).

En síntesis, podemos afirmar que el enfoque narrativo permite comprender la referencialidad de los relatos; es decir, los significados que los sujetos construimos frente a la realidad que experimentamos. Sin embargo, estos sentidos no se limitan a lo que hemos vivido, sino que reflejan anhelos, deseos, esperanzas, mediante las cuales no solo narramos ¿quiénes hemos sido?, sino también ¿quiénes podemos ser?; por lo tanto, contribuyen al desarrollo de la comprensión de sí.

Además, estas narraciones siempre tienen una intensidad comunicativa, se orientan hacia la puesta en común de nuestras experiencias y deseos. Por lo tanto, el enfoque narrativo nos permite aproximarnos hacia las relaciones que los sujetos establecen con el mundo en el que viven, hacia las formas en las que se definen como sujetos y hacia las imágenes de futuro que los movilizan, mediante relatos elaborados para compartir estas construcciones con otr@s.

## **Relatos en torno a la indignación: Un ejercicio de exploración narrativa.**

Es importante señalar que, al concebir la formación política desde un enfoque crítico, es decir, al comprender que lo político no debe restringirse a la relación entre el Estado y los ciudadanos, sino que involucra diversas dimensiones de la subjetividad asociadas con las relaciones de poder, la pregunta por los procesos de constitución de subjetividades ocupa un lugar central en esta indagación.

Por lo tanto, uno de los enfoques que consideramos más adecuado para orientar el presente ejercicio es el interpretativo, que es definido por Abero, Berardi, Caposale, García y Montejo, (2015) como opuesto al paradigma positivista, ya que centra su interés en comprender las interpretaciones de la realidad construidas por los sujetos. Por ello, las hipótesis planteadas desde este enfoque deben ser contextualizadas, al reconocer como base los significados construidos en torno a la realidad social. El enfoque interpretativo asume que las investigaciones siempre parten de un lugar valorativo, que influye en todos los momentos de la indagación; desde la selección del problema a conocer hasta el análisis de los resultados obtenidos.

Sin embargo, consideramos que el paradigma crítico también ofrece reflexiones centrales para orientar el presente ejercicio. El objetivo de este enfoque, de acuerdo con (Abero, et al., 2015) es la transformación de las estructuras sociales. Por lo tanto, asume que el conocimiento debe ofrecer contribuciones a los procesos de emancipación social. Debido a lo anterior, la participación de las comunidades es central, trascendiendo el rol de informantes para situarse en un papel de construcción colectiva del conocimiento. Aunque comparte procesos metodológicos similares a los del enfoque interpretativo, se diferencia de éste por su énfasis en el cambio social como objetivo que guía a la investigación. Por lo tanto, podemos plantear que en el presente ejercicio se retoman elementos de los paradigmas interpretativo y crítico como guía para su desarrollo.

Lo anterior implica situarse en un paradigma metodológico cualitativo que, influido por las Ciencias Sociales, asume la realidad social como una construcción creativa elaborada por los sujetos involucrados. Estos sujetos se asumen como actores que “generan símbolos, discursos, aspectos que conforman la perspectiva que tienen de la realidad” (Abero, et al., 2015. Pág. 101).

Antes de describir el ejercicio de exploración narrativa desarrollado, es importante mencionar que, siguiendo a Quintero (2018), aquí el enfoque narrativo no se asume como una propuesta de investigación, sino como una estrategia metodológica para la recolección de información. Esto implica que la investigación que enmarca este ejercicio ya contaba con un problema y unos objetivos previamente definidos. Por lo tanto, las preguntas que acompañan el uso de la narrativa en este caso están directamente relacionadas con el objetivo de la indagación.

El ejercicio de exploración narrativa se desarrolló durante el mes de agosto de 2022, junto con 55 estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal, Sede C, Jornada Mañana, una institución educativa pública ubicada en la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá, Colombia. La actividad se desarrolló durante varias clases de la asignatura de Ciencias Sociales. Específicamente, l@s estudiantes que participaron del ejercicio pertenecían al Grado Décimo del ciclo de Educación Media Vocacional. La edad de l@s estudiantes oscilaba entre los 15 y los 17 años, su ubicación socioeconómica corresponde mayoritariamente al estrato 2, aunque algunos se ubican en el estrato 3<sup>2</sup>.

Dentro de la población escolar, hay una presencia importante de familias migrantes, en algunos casos provenientes de otras regiones de Colombia y en otros, de Venezuela. Con la

---

2. Los estratos socioeconómicos son una herramienta de clasificación utilizada por el gobierno colombiano para establecer los niveles de ingreso de las familias que habitan en un lugar determinado. Actualmente, se cuenta con 6 estratos socioeconómicos, en el que el 1 sería el de más bajos ingresos y el 6 el de ingresos más elevados.

mayoría de l@s estudiantes se ha desarrollado un proceso académico de varios años, lo que permite afirmar que se han construido unos lazos de confianza adecuados para facilitar la comunicación.

El ejercicio comenzó explorando con l@s estudiantes sus concepciones sobre la indignación, definida como una emoción que se produce como reacción frente a una situación que concebimos como injusta. Se seleccionó la indignación por considerarla una emoción política, siguiendo las definiciones propuestas por Tryggvason (2018). Para ofrecer diversas perspectivas en torno a esta emoción, se presentaron tres situaciones en las que uno de los participantes manifiesta su indignación: la primera de ellas se refería a una emoción moral, según Tryggvason (2018), la segunda situación se ubicaba en una posición intermedia entre una emoción moral y una emoción política, y la tercera situación correspondería completamente a una emoción política. Se pidió que l@s estudiantes identificaran las causas que producían indignación en las personas que participaban en cada situación.

Luego se propuso a l@s estudiantes explorar las formas en las que se reacciona frente a la injusticia; contraponiendo la indignación a la resignación<sup>3</sup>. Para ello, se dialogó con l@s estudiantes sobre la conveniencia o no de expresar públicamente la indignación. La mayoría de l@s estudiantes manifestaron que era importante expresar la indignación, aunque algun@s señalaban que quizás no era conveniente, porque no se podrían cambiar las causas que generaban la situación injusta, o porque expresar su indignación podría agravar la situación.

Para continuar, se analizó una situación de injusticia, a través del video Resistencias Trenzadas<sup>4</sup>, en el que la Comisión de la Verdad<sup>5</sup> presenta un relato en torno a las violencias sufridas por la población afrocolombiana en el marco del conflicto armado en Colombia (Comisión de la Verdad, 2022). Después de observar el video y explicar el contexto en el que fue elaborado, se les propuso a l@s estudiantes que reflexionaran acerca de las emociones que les producía la situación representada, indagando sobre si la consideraban injusta y si les producía indignación o resignación.

Finalmente, se les pidió a l@s estudiantes que recordaran una situación que consideraran injusta y que les hubiera producido indignación. A partir de ese recuerdo, l@s estudiantes elaboraron un relato. Para el análisis de estos relatos, retomaremos dos aspectos mencionados por Quintero (2018): las acciones complicantes y las codas de estas narraciones.

De acuerdo con Quintero, la acción complicante está constituida por una serie de cláusulas narrativas con un orden cronológico. La acción complicante nos permite identificar el nudo del relato, también denominado coyuntura temporal. Para Quintero, (2018) retomando a Labov, la acción complicante busca responder a la pregunta ¿qué pasó?, seleccionando algo que merece ser reportado.

3. A diferencia de la indignación, la resignación se definió como una actitud de aceptación, pasividad y conformismo frente a la situación que se concibe como injusta.

4. El video puede consultarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=N6GUxBZuSPg>

5. La Comisión de la Verdad es uno de los organismos creados a partir del acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Estado colombiano, firmado en el año 2016. Su función es buscar el esclarecimiento de las causas del conflicto armado en Colombia, para satisfacer el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promover el reconocimiento de lo sucedido durante el conflicto, la convivencia en los territorios del país y sentar las bases para una paz duradera.

Las acciones complicantes que se encuentran en los relatos elaborados por l@s estudiantes giran en torno a situaciones de violencia o exclusión: en algunos casos, ligadas con amenazas a la integridad física de las personas, y en otras ocasiones, relacionadas con situaciones de vulnerabilidad económica. Veamos algunos ejemplos de este primer tipo de acciones complicantes encontradas en los relatos de l@s estudiantes:

Hace muchos años en el pueblo de San Fernando, Líbano, Tolima, mi papá, mis tíos y mis abuelos fueron desplazados de sus tierras por las Fuerzas Armadas de Colombia y la guerrilla, ya que en esos tiempos por esos lados estaban reclutando muchos jóvenes por parte de los dos bandos, muchas veces iban a la finca de mis abuelos por la mañana para endulzarles el oído para que se fueran con ellos, los llevaban pal (sic) monte y les mostraban todo lo que podían conseguir si se iban con ellos, les prestaban las motos y les daban dinero para poder convencerlos, ellos lo tenían en mente irse con ellos pero unas semanas después se enteraron que a unos amigos de ellos de los llevaron y aparecieron muertos a los pocos días, después fueron a buscarlos otra vez a la finca para llevárselos a las malas pero mi abuelo no dejó y se les enfrentó y comenzaron a recibir amenazas de muerte entonces les tocó irse de la finca para otra que tenían en Boyacá pero de allá también fueron desplazados pero ahora por culpa de los paracos<sup>6</sup>.

Andrea es una madre de familia, cabeza de hogar que tiene tres hijos y no se apoya económicamente en ningún hombre y tampoco cuenta con la ayuda del padre de sus hijos, y tampoco puede conseguir empleo ya que en su pueblo hay muchas personas desempleadas y solo sobrevive con lo que le ayudan sus padres. Un día Andrea recibe un panfleto donde la amenazan de muerte, Andrea indignada y asustada por ella y por sus hijos, decide irse de su pueblo y dejar atrás a su familia, y se muda a la capital junto a sus hijos, consigue un apartamento, y es contratada en una empresa, ya que como era bachiller, no se le dificultó conseguir empleo. Sus hijos empezaban a estudiar y ahora viven más cómodos económica y emocionalmente<sup>7</sup>.

Ana, una mujer cabeza de familia, vive en Valencia, Venezuela, se desempeña como trabajadora doméstica en casa de un familiar y realiza trabajos esporádicos para conseguir el sustento de ella y su hijo Joel de 12 años. Ella es fiel opositora a la dictadura en Venezuela, así que participa activamente en las marchas de 2019. En alguna de las manifestaciones, Ana conoce a una muchacha con la cual intercambian números y comparten información en contra de la dictadura. Producto de este intercambio de información y algunas confusiones, llegan a casa de Ana un grupo de hombres encapuchados armados miembros de la DGCIM<sup>8</sup>, una organización del gobierno encargada del secuestro, tortura, desaparición forzada y asesinatos de opositores al régimen, en ese momento solo se encontraba su hijo Joel en la residencia el cual la llama al instante, del trabajo la dejan salir inmediatamente para resolver el problema, tras media hora sin resolución ella decide llamar a sus familiares por ayuda. A los 5 minutos llega su prima con su esposo junto a otro primo el cual es abogado, este trata de razonar con los hombres, argumentando la ilegalidad del hecho, él al ver que no obtiene resultados se exalta y comienza a gritar, es así que los hombres armados deciden esposarlo y subirlo a la parte de atrás de una camioneta, por lo tanto la prima de Ana se desespera y le insiste en que busque una solución al hecho, tras hablar Ana con uno de los hombres liberan a su primo y se retiran sin dar mayor información<sup>9</sup>.

Como se mencionó previamente, en los anteriores relatos, las acciones complicantes descritas están relacionadas con situaciones de amenaza a la integridad física de las víctimas, realizadas por actores estatales o paraestatales que se sitúan en una posición de poder. Sin embargo, en otros casos, los relatos elaborados por l@s estudiantes tienen como acción com-

6. El término “paracos” se refiere a los grupos paramilitares, un conjunto de organizaciones armadas que, actuando con la complicidad del Estado colombiano, ha sido uno de los actores armados del conflicto en Colombia.

7. Es importante mencionar que, en este caso, el estudiante que elabora el relato sufrió de amenazas contra su vida por parte de un grupo armado unos meses antes de realizar este ejercicio.

8. Se refiere a la Dirección General de Contrainteligencia Militar, una organización de inteligencia del gobierno venezolano, involucrada en denuncias de secuestro y tortura contra civiles.

9. Este relato fue elaborado por una estudiante que llegó al colegio en el año 2020, al migrar de Venezuela junto a su familia.

plicante una situación de discriminación ligada a la vulnerabilidad económica. Veamos algunos ejemplos:

Hace dos años, me encontraba con mi mamá en el centro comercial. Estábamos comprando los útiles para el año escolar de mí y de mis hermanos. Al terminar estábamos haciendo fila para pagar lo que habíamos comprado. Un rato después pasamos a la registradora, cuando mi mamá fue a pagar, lo hizo con tarjeta, ya que no tenía de contado, pero la cajera dijo que no quedaba saldo en la tarjeta, explicando que habían actualizado las tarjetas por lo que el dinero que estaba en la que mi mamá tenía se había perdido, creo que aparte de indignado se sintió con rabia, ya que es injusto perder dinero solo porque no se informa bien de los cambios que se hacen en los servicios que prestan<sup>10</sup>.

Hace un tiempo atrás una familia feliz y muy agradecida con lo que tenía tuvo un problema que terminó con ellos abandonando su propio país. He aquí la historia de una familia pobre pero feliz... Cerca de 2017, el padre de la familia gana lo mínimo para sustentar a su familia, la madre y el hijo, ayudaban en la casa con todo lo que podían, pero con la comida tan escasa, les costaba seguir. Un día el gobierno de ese país aumentó el sueldo que ganaban los trabajadores en general, la familia se alegró mucho, pero exactamente un día después todo tipo de productos subían exponencialmente, tanto que ni con el sueldo del padre se podía comprar una bolsa de harina. Un mes después la familia estaba desnutrida y cansada pero al menos el padre consiguió trabajar en el extranjero, pero desafortunadamente la familia tuvo que vender todas sus pertenencias para poder ir a donde se encontraba el padre. La familia lo perdió todo pero al menos están en un nuevo país con una nueva esperanza de vida<sup>11</sup>.

Un día yo iba caminando por la plaza y vi a un hombre mayor trabajando con su carro de Bon Ice tranquilamente cuando llegó la policía a sacarlo injustamente de la plaza por estar vendiendo en ese lugar sin "permiso", el hombre mayor les decía que él siempre había trabajado y ningún policía le había contado de ningún permiso. Los policías gritaban que lo iban a sacar a la fuerza, el hombre mayor dijo que él trabajaba para así poder mantener el arriendo. Los policías lo ignoraron y lo sacaron a la fuerza mientras él gritaba, la gente no podía hacer nada porque ellos eran la autoridad.

A partir del análisis de las acciones complicantes que describen l@s estudiantes en sus relatos, podemos señalar algunos elementos comunes: la presencia de situaciones ligadas a la violencia y/o la exclusión social, materializadas por medio de amenazas contra la integridad física de quienes participan del relato, así como acontecimientos relacionados con acciones de discriminación social. Otro aspecto relevante son las características de los actores que ejercen estos actos de violencia y/o exclusión; ya que generalmente son organizaciones estatales o paraestatales que detentan un poder que los sitúa en una condición de superioridad frente a las víctimas de la situación injusta.

Sin embargo, como se planteó inicialmente, en el ejercicio se propone indagar no solamente por la mismidad de los autores de estos relatos, sino por su ipseidad. Es decir, no solamente conocer mediante las narraciones lo que han vivido, sino cuáles son los deseos o sueños que orientan sus visiones de futuro. Para acercarse a estos significados, podemos analizar las codas de estos relatos. De acuerdo con Quintero (2018), la coda es el elemento que da cuenta del cierre de la narrativa. Es el aspecto que usa el narrador para concluir su relato. La coda nos permite acercarnos a las consecuencias de las acciones complicantes, respondiendo a la pregunta ¿qué pasó entonces?

10. El estudiante que elaboró este relato ha atravesado por difíciles situaciones económicas desde la pandemia del COVID – 19. La tarjeta a la que se refiere es la que utilizó el gobierno de Bogotá para entregar ayudas económicas durante la pandemia.

11. El estudiante que elaboró este relato llegó al colegio en el año 2019, al migrar junto con su familia de Venezuela.

La mayoría de los relatos elaborados por l@s estudiantes concluyen con una sensación de impotencia; después de denunciar la situación mediante el relato, se concluye con que nada ha cambiado, con la permanencia de la injusticia señalada: “les tocó irse de la finca para otra que tenían en Boyacá pero de allá también fueron desplazados pero ahora por culpa de los paracos”, “Los policías lo ignoraron y lo sacaron a la fuerza mientras él gritaba por favor la gente no podía hacer nada porque ellos eran la autoridad”, “hoy en día sigue todo igual solo que con una fuerza armada que se hacen llamar “los Gaitán”, así que es una situación dura y triste que me llena de indignación e impotencia por no poder hacer algo para ayudar”.

En otro de los relatos, la acción complicante se resuelve con una tensa calma, la situación no se agrava, pero evidentemente puede presentarse nuevamente: “tras hablar Ana con uno de los hombres liberan a su primo y se retiran sin dar mayor información”. Finalmente, algunos relatos resuelven la acción complicante con un ligero anhelo de esperanza: “La familia lo perdió todo pero al menos están en un nuevo país con una nueva esperanza de vida”, “Sus hijos empezaban a estudiar y ahora viven más cómodos económica y emocionalmente”.

Retomando a Tryggvason (2018), mediante el análisis de las codas, podemos evidenciar los deseos o las fantasías (o la ausencia de ellas), que se movilizan mediante estos relatos en torno a una emoción política como la indignación. Podemos afirmar que, en la mayoría de los relatos, la coda manifiesta una indignación que se resuelve a través de la resignación. Denunciar la injusticia de la situación no implica concebir la esperanza de su transformación. Sin embargo, en algunos de los relatos se manifiesta una leve expectativa de un futuro más justo, aunque parece ser más un anhelo que una meta discernible en el horizonte.

## Conclusiones

Como se mencionó inicialmente, el objetivo de este ejercicio fue explorar algunas posibilidades del enfoque narrativo como metodología para la formación política radical. Mediante la indagación en torno a una emoción política como la indignación, se buscó analizar cómo l@s jóvenes, a través de sus narraciones, denunciaban situaciones de injusticia y construían reflexiones en torno a su identidad, entendida como articulación entre la mismidad y la ipseidad.

En los relatos analizados, l@s estudiantes ubicaron como acciones complicantes situaciones de amenaza a la integridad física de las personas, o de exclusión social. Estas acciones eran desarrolladas mayoritariamente por agentes estatales o paraestatales que se ubicaban en una relación de superioridad que les permitía imponer sus objetivos. Al analizar las codas de los relatos, se encuentra que la mayoría de las resoluciones de los conflictos expresan resignación frente a la situación injusta, aunque en casos excepcionales la situación se resuelve en una tensa calma o incluso con un leve anhelo de esperanza.

Teniendo en cuenta los planteamientos en torno a la formación política desde un enfoque radical, puede afirmarse que la propuesta metodológica narrativa permite comprender las construcciones de subjetividad política de l@s jóvenes, en las cuales se articulan experiencias que rompen con antinomias políticas tradicionales como lo micro y lo macro político, lo privado y lo público o el Estado y la sociedad civil. Los relatos construidos por l@s estudiantes parten de la experiencia cotidiana, para establecer conexiones con fenómenos más amplios, esta arti-

culación entre diferentes niveles de la realidad social permite afirmar que el enfoque narrativo puede ser una alternativa interesante para explorar en los procesos de formación política en la escuela, desde una perspectiva radical.

Si asumimos que la búsqueda de la justicia social es uno de los objetivos fundamentales de la democracia radical, una justicia entendida más allá del punto de vista punitivo, que la asume como la ejecución de una sanción frente a la infracción de las leyes, sino como la búsqueda de la armonía entre lo que es bueno para el sujeto y lo que es bueno para su comunidad, el uso de metodologías narrativas puede ser un espacio interesante para pensar sobre (y sentir) las experiencias de la injusticia, y así reflexionar en torno a nuevas organizaciones positivas de lo social, más justas, que permitan avanzar hacia el bien común.

## Referencias

- Abero, L. Berardi, L., Caposale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Bolívar, A. y Segovia, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 796-813.
- Corporación Latinobarómetro. (2021). *Informe Latinobarómetro 2021*. Corporación Latinobarómetro.
- Freedom House. (2021). *Freedom in the World 2021: Democracy under siege*. Freedom House.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral IDEA. (2021). *El Estado de la democracia en las Américas 2021. Democracia en tiempos de crisis*. Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral IDEA.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Latin American Public Opinion Project. (2021). *Pulse of Democracy 2021*. Vandervilt University.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Editorial Paidós.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida, un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rivas, J., Prados, E., Leite, A., Cortés, P., Márquez, J., Calvo, P., Martagón, V. y Acuña, M. (2020). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *A prática na Investigaçã Qualitativa*, 5, 139-151.
- Ruitenbergh, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democracy Capacity. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 4(1), 40-55.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 138-157.
- Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. y Menendez, D. (2021). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Journal of Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 227-244.

- The Economist: Intelligence Unit. (2020). *Democracy Index 2020. In sickness and in health?* The Economist.
- Tryggvason, A. (2018). Democratic Education and Agonism. Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy and Education Journal*, 26(1), 1-9.
- V-Dem Institute. (2021). *Autocratization turns viral. Democracy Report 2021*. Universidad de Gothenburg.
- Comisión de la Verdad. (25 de Mayo de 2022). *Resistencias Trenzadas*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=vyLprS8NjxQ&t=82s>

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Anexos

### Relatos analizados

Hace muchos años en el pueblo de San Fernando, Líbano, Tolima, mi papá mis tíos y mis abuelos fueron desplazados de sus tierras por las Fuerzas Armadas de Colombia y la guerrilla, ya que en esos tiempos por esos lados estaban reclutando muchos jóvenes por parte de los dos bandos, muchas veces iban a la finca de mis abuelos por la mañana para endulzarles el oído para que se fueran con ellos, los llevaban pal monte y les mostraban todo lo que podían conseguir si se iban con ellos, les prestaban las motos y les daban dinero para poder convencerlos, ellos lo tenían en mente irse con ellos pero unas semanas después se enteraron que a unos amigos de ellos de los llevaron y aparecieron muertos a los pocos días, después fueron a buscarlos otra vez a la finca para llevárselos a las malas pero mi abuelo no dejó y se les enfrentó y comenzaron a recibir amenazas de muerte entonces les tocó irse de la finca para otra que tenían en Boyacá pero de allá también fueron desplazados pero ahora por culpa de los paracos.

Hace dos años, me encontraba con mi mamá en el centro comercial. Estábamos comprando los útiles para el año escolar de mí y de mis hermanos. Al terminar estábamos haciendo fila para pagar lo que habíamos comprado. Un rato después pasamos a la registradora, cuando mi mamá fue a pagar, lo hizo con tarjeta, ya que no tenía de contado, pero la cajera dijo que no quedaba saldo en la tarjeta, explicando que habían actualizado las tarjetas por lo que el dinero que estaba en la que mi mamá tenía se había perdido, creo que aparte de indignado se sintió con rabia, ya que es injusto perder dinero solo porque no se informa bien de los cambios que se hacen en los servicios que prestan.

Hace un tiempo atrás una familia feliz y muy agradecida con lo que tenía tuvo un problema que terminó con ellos abandonando su propio país. He aquí la historia de una familia pobre pero feliz... Cerca de 2017, el padre de la familia gana lo mínimo para sustentar a su familia, la madre y el hijo, ayudaban en la casa con todo lo que podían, pero con la comida tan escasa, les costaba seguir. Un día el gobierno de ese país aumentó el sueldo que ganaban los trabajadores en general, la familia se alegró mucho, pero exactamente un día después todo tipo de productos subían exponencialmente, tanto que ni con el sueldo del padre se podía comprar una bolsa de harina. Un mes después la familia estaba desnutrida y cansada pero al menos el padre consiguió trabajar en el extranjero, pero desafortunadamente la familia tuvo que vender todas sus pertenencias para poder ir a donde se encontraba el padre. La familia lo perdió todo pero al menos están en un nuevo país con una nueva esperanza de vida.

Un día yo iba caminando por la plaza y vi a un hombre mayor trabajando con su carro de Bon Ice tranquilamente cuando llegó la policía a sacarlo injustamente de la plaza por estar vendiendo en ese lugar sin "permiso", el hombre mayor les decía que él siempre había trabajado y ningún policía le había contado de ningún permiso. Los policías gritaban que lo iban a sacar a la fuerza, el hombre mayor dijo que el trabajaba para así poder mantener el arriendo. Los policías lo ignoraron y lo sacaron a la fuerza mientras él gritaba por favor la gente no podía hacer nada porque ellos eran la autoridad.

Recuerdo que estaba yendo hacia Plaza Imperial para ir a hacer compras y ya estaba a punto de llegar y noté que había un carrito de empanadas y se me antojó una, mientras me la preparaban llegó la policía y le empezaron a poner problemas por no tener un local ya que igual no podía ya que no tenía los recursos suficientes para un local o al menos eso dijo al policía ya que se veía que el policía tenía desprecio por ser venezolano el vendedor y en verdad es feo saber ese tipo de discriminación hacia las personas.

Andrea es una madre de familia, cabeza de hogar que tiene tres hijos y no se apoya económicamente en ningún hombre y tampoco cuenta con la ayuda del padre de sus hijos, y tampoco puede conseguir empleo ya que en su pueblo hay muchas personas desempleadas y solo sobrevive con lo que le ayudan sus padres. Un día Andrea recibe un panfleto donde la amenazan de muerte, Andrea indignada y asustada por ella y por sus hijos, decide irse de su pueblo y dejar atrás a su familia, y se muda a la capital junto a sus hijos, consigue un apartamento, y es contratada en una empresa, ya que como era bachiller, no se le dificultó conseguir empleo. Sus hijos empezaban a estudiar y ahora viven más cómodos económica y emocionalmente.

Ana, una mujer cabeza de familia, vive en Valencia, Venezuela, se desempeña como trabajadora doméstica en casa de un familiar y realiza trabajos esporádicos para conseguir el sustento de ella y su hijo Joel de 12 años. Ella es fiel opositora a la dictadura en Venezuela, así que participa activamente en las marchas de 2019. En alguna de las manifestaciones, Ana conoce a una muchacha con la cual intercambian números y comparten información en contra de la dictadura. Producto de este intercambio de información y algunas confusiones, llegan a casa de Ana un grupo de hombres encapuchados armados miembros de la DGCIM, una organización del gobierno encargada del secuestro, tortura, desaparición forzada y asesinatos de opositores al régimen, en ese momento solo se encontraba su hijo Joel en la residencia el cual la llama al instante, del trabajo la dejan salir inmediatamente para resolver el problema, tras media hora sin resolución ella decide llamar a sus familiares por ayuda. A los 5 minutos llega su primera con su esposo junto a otro primo el cual es abogado, este trata de razonar con los hombres, argumentando la ilegalidad del hecho, él al ver que no obtiene resultados se exalta y comienza a gritar, es así que los hombres armados deciden esposarlo y subirlo a la parte de atrás de una camioneta, por lo tanto la prima de Ana se desespera y le insiste en que busque una solución al hecho, tras hablar Ana con uno de los hombres liberan a su primo y se retiran sin dar mayor información.

Mi hermana entró a un restaurante de centro comercial a trabajar como mesera, este empleo lo consiguió gracias a la ayuda de un tío que era el administrado de ese punto. Todo iba bastante bien hasta la mitad del mes pero los dueños del restaurante decidieron volver a contratar un administrador que trabajaba para ellos (a este hombre lo habían despedido por robo). Él y mi tío tenían que compartir el puesto pero el trato que le daba ese hombre a los empleados del punto era horrible. Mi tío le contó a los jefes esa conducta pero ellos no hicieron nada, mi tío estaba muy indignado y renunció y mi hermana igual. Después de estas semanas de mi hermana laborando para ese restaurante debían pagarle su quincena y su liquidación. Su liquidación fue muy poca a pesar del tiempo que ella trabajó para ellos, esto le causó indignación ya que no le pagaron lo justo.

Un día en un pueblo pequeño llamado San Juan Nepomuceno la pasaban muy mal porque casi no había trabajo y su paga era muy mala, viven en casas inestables, casi todas las familias tienen muchos hijos y poca comida, entre esas familias había un niño que desde muy pequeño tuvo que cuidar 5 hermanos menores, ese niño también estudiaba casi todo el día y sin tener mucho que comer, él y su familia durante todo un año la pasaron muy mal ya que lo único que tenían para comer era bienestarina con sal. Con esta hacían arepas, sopa, colada, pan, galletas, etc., todos los días comiendo lo mismo y lo peor era cuando llovía mucho, los ríos se desbordaban y ellos se anegaban, en una de esas inundaciones el niño casi muere ahogado, y el gobierno no los ayuda, solo les da un mal desayuno que a algunas familias no llega y hoy en día sigue todo igual solo que con una fuerza armada que se hacen llamar “los Gaitán”, así que es una situación dura y triste que me llena de indignación e impotencia por no poder hacer algo para ayudar.