



---

**Cadernos do CEIS 20 nº 28: tendências no ensino da História na educação não superior: o lugar da História no currículo e na formação de estudantes em Portugal, Espanha, França e Inglaterra**

**Autor(es):** Trindade, Sara Dias

**Publicado por:** Imprensa da Universidade de Coimbra

**URL persistente:** <http://hdl.handle.net/10316.2/47641>

**DOI:** <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1806-7>

**Accessed :** 25-Feb-2021 19:39:26

---

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.



---

# CADERNOS DO CEIS 20



Nº 28 / 2019

*Tendências no ensino da História  
na educação não superior  
o lugar da História no currículo e na formação dos  
estudantes em Portugal, Espanha, França e Inglaterra*

*Sara Dias-Trindade*

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra  
Email: imprensa@uc.pt  
URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)  
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Ceis20

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

INFOGRAFIA DA CAPA

Pantone4

PRÉ-IMPRESSÃO

Leonel Brites

PRINT BY

KDP

ISBN IMPRESSO

978-989-26-1805-0

ISBN DIGITAL

978-989-26-1806-7

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1806-7>

© NOVEMBRO 2019, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

TRINDADE, Sara Dias, 1978-

Tendências no ensino da História na educação não superior : o lugar da História no currículo e na formação dos estudantes em Portugal, Espanha, França e Inglaterra. – (Documentos)

ISBN 978-989-26-1647-6 (ed. impressa)

ISBN 978-989-26-1648-3 (ed. eletrónica)

CDU 37

---

# CADERNOS DO CEIS 20

Nº 28 / 2019

*Tendências no ensino da História  
na educação não superior  
o lugar da História no currículo e na formação dos  
estudantes em Portugal, Espanha, França e Inglaterra*

*Sara Dias-Trindade*

(Página deixada propositadamente em branco)

# TENDÊNCIAS NO ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO NÃO SUPERIOR: O LUGAR DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES EM PORTUGAL, ESPANHA, FRANÇA E INGLATERRA

Sara Dias-Trindade

<https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>

## RESUMO

Ao longo desta obra é feita uma análise sobre a forma como se organiza o ensino de História nos ciclos de estudos correspondentes ao que as normas da *International Standard Classification of Education* apelidam de *Secondary Education* (ISCED 2 e 3) (Comissão Europeia, 2010c), em quatro diferentes países europeus, para comparar a importância neles atribuída à História, o tipo de conteúdos escolhidos e o seu lugar no currículo. Para além de Portugal, a escolha dos outros três países foi feita em função da relação que cada um deles tem com este país, procedendo-se a uma análise quer do lugar desta disciplina no currículo da educação não superior, quer da importância que cada um destes países dá ao lugar do ensino da História como parte integrante da formação dos jovens. Considerada fundamental na formação integral de qualquer jovem e importante para o desenvolvimento do espírito crítico, é possível retirar da análise efetuada a ideia de que apesar da importância que é notoriamente dada a esta disciplina, esta também tem vindo a proporcionar amplos debates sobre o seu conteúdo e as suas finalidades na educação.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de História; Currículo; Portugal; Espanha; França; Inglaterra; Educação Secundária.

# TENDENCIES IN HISTORY TEACHING IN SECONDARY EDUCATION: HISTORY'S PLACE IN CURRICULUM AND STUDENT'S EDUCATION IN PORTUGAL, SPAIN, FRANCE AND ENGLAND

Sara Dias-Trindade  
<https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>

## ABSTRACT

Throughout this book, an analysis is made of how History teaching is organized in what the International Standard Classification of Education standards call Secondary Education (ISCED 2 and 3), in four different European countries, in order to compare the importance given to History, the type of *curriculum* chosen and its place in the Secondary Education. In addition to Portugal, the other three countries (Spain, France and England) were chosen because of the historical relation each one has with Portugal. Considered fundamental in the integral formation of any young person and important for the development of critical thinking, it is possible to withdraw from the analysis carried out the idea that despite the importance that is notoriously given to this subject, there have been many debates regarding what to teach and also its general purpose in Education.

## KEYWORDS

History Teaching; Curriculum; Portugal; Spain; France; England; Secondary Education.

## ÍNDICE

Introdução .....	9
1. Os programas de História em Portugal.....	11
1.1. Terceiro Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.2. Ensino Secundário.....	12
1.3. A importância do estudo da História em Portugal .....	14
2. O ensino básico e secundário em Espanha – Educación Secundária Obligatoria e Bachillerato .....	19
2.1. O lugar da História na ESO e no Bachillerato.....	21
2.2. A importância do estudo de História em Espanha.....	24
3. O ensino secundário em França – Collège e Lycée.....	27
3.1. O lugar da História no Collège e no Lycée.....	29
3.2. A importância do estudo de História em França.....	32
4. O ensino secundário em Inglaterra – <i>Key Stages</i> 3 e 4 e <i>Post-16</i> .....	35
4.1. O lugar da História nos <i>Key Stages</i> 3 e 4 e no <i>Post-16</i> .....	38
4.2. A importância do estudo de História em Inglaterra.....	41
Notas finais.....	47
Referências bibliográficas .....	49



(Página deixada propositadamente em branco)

## Introdução

Ao longo deste trabalho, pretendemos analisar de que forma se organiza o ensino de História nos ciclos de estudos correspondentes ao que as normas da *International Standard Classification of Education* apelidam de *Secondary Education* (ISCED 2 e 3) (Comissão Europeia, 2010c), em três diferentes países europeus, para comparar a importância neles atribuída à História, o tipo de conteúdos escolhidos e o seu lugar no currículo.

Para esse efeito optámos pela análise de Portugal, Espanha, França e Inglaterra, pela relação próxima que o nosso país tem com cada um deles. A nossa vizinha ibérica não poderia estar fora deste estudo, em primeiro lugar, pelo simples facto de ser o único país que faz fronteira com o nosso e, em segundo lugar, por ser aquele que partilha uma história mais ou menos próxima com Portugal. De seguida passaremos à análise do sistema educativo francês, escolhido pela importância que dão, em França, ao estudo da História e pelo consequente papel relevante que esta disciplina tem tido na política e na sociedade desse país. Seguir-se-á a Inglaterra, por ser um país com um avançado sistema educativo e onde as tecnologias da informação e da comunicação têm grande importância.

Tal como para o caso português, a autonomia das escolas nos países europeus não é tradição. De facto, a maior parte dos países europeus (com exceção para os casos belga e holandeses) sempre tiveram pouca autonomia para definir os seus currículos, sobretudo no que toca à escolaridade obrigatória. O Reino Unido aqui é um caso diferente, dado que já há muito tempo que os seus estabelecimentos de ensino têm tido liberdade em matéria de adaptação local do currículo (Comissão Europeia, 2007b, p. 7).

Foi, tal como em Portugal, a partir dos anos 80 que reformas várias foram concedendo maior autonomia nas escolas ao nível da escolaridade obrigatória, nomeadamente, em 1985, tanto em Espanha (reforçada um pouco mais ainda com a Lei da Educação, de 2006) como em França. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), em 1988, foi adotada a Lei da Reforma Educativa que, pelo contrário, introduziu um controlo central do currículo escolar, diminuindo desta forma a autonomia detida.

Em todos os casos (inclusive Portugal), mesmo no que toca ao Reino Unido, e como indica um dos estudos da Comissão Europeia, realizado em 2008, procura-se acompanhar uma certa democratização social que a maioria dos países europeus foi sofrendo sobretudo a partir dos anos 80. Assim,

espera-se que esta recente autonomia e a liberdade que em princípio a acompanha conduzam os professores a desenvolverem a sua criatividade e capacidade de inovar, ao mesmo tempo que activamente se tornam mais interligados e mais motivados, encorajando uma oferta diferenciada mais adequada à heterogeneidade da população escolar, que surgiu do 'ensino secundário em massa' e com a educação abrangente (Comissão Europeia, 2008, p. 9).

As nossas interrogações iniciais prendem-se com o lugar da História no *Secondary Education System*. Será ela uma disciplina com carácter obrigatório ou opcional? Para além disso, que tipo de programas estão previstos para esta disciplina? Em Portugal, a organização do ensino secundário apenas prevê a obrigatoriedade de frequência de uma disciplina de História na área das Humanidades, ao longo de três anos, e durante os quais são tratados temas de história nacional e mundial, num âmbito cronológico que se estende desde a Antiguidade Clássica até ao tempo presente. Assim, será ela, nestas quatro outras regiões, uma disciplina com frequência obrigatória ou reduzida a opção, entre um conjunto de outras disciplinas de variadas áreas?

Ao longo deste trabalho pretendemos ainda identificar que importância é atribuída ao estudo de História nestes países. Joaquín Prats (2007) referia, numa entrevista dada em 2007 à revista *Escuela*, que nos últimos anos a História tem diminuído o seu peso nos currículos em muitos países, sobretudo devido à própria crise dos sistemas educativos, mas também como consequência da própria crise da ciência histórica. Por outro lado, em diferentes momentos encontramos vozes de valorização do ensino desta disciplina, apontando-a como definidora de mentalidades e de consciência crítica, exaltando as suas qualidades pelo simples facto de que, como referia Walter Schwimmer, Secretário-Geral do Conselho da Europa, no seu discurso na Conferência Plenária do Projeto *Learning and Teaching about the History of Europe in the Twentieth Century*, "reading and studying history raises «awareness of multiple stand points»" (McLaughlin, 2002, p. 26-28). Desta forma, questionamos o que se pensa nestes países sobre o ensino de História. Terá esta disciplina, como em Portugal, o objetivo de ajudar os jovens estudantes a desenvolver o espírito crítico e acrescerem conscientes do seu passado e mais atentos e participativos no seu futuro?

Esperamos obter informações que nos permitam estabelecer uma comparação entre Portugal e os restantes territórios em estudo, deixando todas estas interrogações devidamente respondidas.

# 1. Os programas de História em Portugal

## 1.1. Terceiro Ciclo do Ensino Básico

Acompanhando a Reforma Curricular definida pela Lei do Sistema de Bases Educativo e concretizada pelo Decreto-lei n.º 286/89 e por outros diplomas normativos, o programa de História para último ciclo de estudos do Ensino Básico, que entrou em vigor em 1991, encontram-se organizado, entre o 7º e o 9º anos de escolaridade para uma carga letiva semanal de 3 horas.

Para o Terceiro Ciclo, com o programa da disciplina de História pretendia-se

proporcionar, a uma população escolar alargada, utensilagens indispensáveis para o prosseguimento de estudos e para a inserção na sociedade contemporânea, tendo em conta o facto de o 3º ciclo constituir, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o fecho da escolaridade básica e obrigatória (M. Educação, 1991, p. 121).

Conjuga-se este propósito totalmente com o facto de que a finalidade específica desse mesmo ciclo de estudos era

a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (M. Educação, 1986, p. 5).

Quando se concretiza a reforma curricular no novo milénio, renova-se a importância da permanência da disciplina no ensino básico, uma vez que é “através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (M. Educação, 2001, p. 87), e, como refere Olga Magalhães (2002, p. 69), “parece dever ser capaz, por si só, à luz dos textos legais, de dar cumprimento à quase totalidade das finalidades do sistema educativo”.

O programa do Terceiro Ciclo sofreu ligeiras alterações, contemplando uma certa atualização de conteúdos sobretudo no que se refere aos temas contemporâneos e aglutinando num só capítulo (o K) os anteriores capítulos 11 e 12.

Não havendo alterações programáticas de fundo no programa para o Terceiro Ciclo, verifica-se uma alteração, ao nível dos objetivos gerais da disciplina, distribuídos por domínios de atitudes/valores, aptidões/capacidades e conhecimentos para, tal como para qualquer outro nível de ensino, se passar

a adotar, depois da revisão curricular do final dos anos 90, a terminologia “competências”. Por esse motivo,

as competências específicas foram definidas a partir do que se considera como os três grandes núcleos que estruturam esse saber, ou seja, o Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, e a Comunicação em História (M. Educação, 1991, p. 87).

No geral, o programa da disciplina contempla temas que vão desde a pré-história aos acontecimentos mais marcantes do final do século XX, distribuídos ao longo dos três anos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, prevendo “a utilização de materiais e estratégias diversificadas que contribuam para uma maior motivação dos alunos e que configurem aprendizagens significativas” (Magalhães, 2002, p. 69).

## **1.2. Ensino Secundário**

No Ensino Secundário o currículo previsto aquando da Reforma Educativa de 1989, pela primeira vez num sistema com uma estrutura curricular de três anos (M. Educação, 1991), contemplava 4 horas semanais, (neste caso fazendo parte da formação específica do currículo do ensino secundário, com carácter opcional).

No programa definia-se que se pretendia “ir ao encontro das expectativas sociais respeitantes às competências e atitudes que devem ser desenvolvidas neste nível de ensino, tendo em conta [...] as finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo” (M. Educação, 1991, p. 23).

Em linha com estes princípios, pretendia-se também que, com a aprendizagem da História, o aluno adquirisse uma consciência crítica, histórica, ética, cívica e política, para uma participação ativa na sociedade, procurando assim contribuir para a construção social de cada aluno.

Este mesmo objetivo surge também nos programas homologados já no século XXI, mantendo-se a disciplina na Formação Específica tanto dos Cursos Tecnológicos como dos Cursos Gerais, ainda que com diferentes programas de ensino e diferentes cargas horárias, para se adequar às diferentes necessidades de cada aluno, com a particularidade que no Curso de Humanidades se torna obrigatória numa das áreas e a sua carga horária semanal aumenta em 2 horas.

Mais uma vez, a História<sup>1</sup> continua a ser considerada uma disciplina relevante para a vida dos estudantes também enquanto alunos do ensino secundário, motivo pelo qual se vai mantendo no currículo com algum destaque e justificando-se pela importância dada à relação dos jovens com o mundo que os rodeia, numa atitude ativa, numa postura crítica, respeitadora e mesmo colaborante.

Para além disso, as finalidades desta disciplina mantêm-se quase inalteradas, da progressão de 1991 para 2001, generalizando-se e resumindo-se um pouco mais o discurso apresentando no programa ainda em curso.

No caso deste nível de ensino, e analisados os dois programas, verifica-se o resumo dos objetivos gerais da disciplina, deixando de aparecer especificados, no programa de 2001, os objetivos no domínio das atitudes/valores, das aptidões/capacidades e dos conhecimentos, que apareciam no documento de 1991 desenvolvidos com algum pormenor.

Tal como para o ensino básico, a novidade do programa de História A acompanha a valorização do ensino por competências. Interessante é verificar-se a utilização da palavra “competências” ainda no programa de 1991, ainda que seja a única vez que se tenha recorrido a esse vocábulo.

É indicado no programa de História A que “as finalidades e objetivos enunciados constituem linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem, esperando-se que, no final do ciclo de estudos” (Mendes, 2001, p. 7), os alunos evidenciem competências ligadas a pesquisa, análise e tratamento de fontes históricas, identifiquem, caracterizem e relacionem acontecimentos vários da História de Portugal, europeia e mundial, usando terminologia linguística correta e, de forma crítica, as novas tecnologias, demonstrando capacidades para trabalho em grupo ou individual, manifestando abertura à dimensão interculturais das sociedades contemporâneas e também abertura para a ampliação dos seus conhecimentos.

Desta forma, e porque se passa a valorizar ainda mais a utilização de fontes variadas, uma análise mais cuidada das áreas consideradas fundamentais para a compreensão da atualidade e relação contínua passado/presente, procedeu-se a uma reorganização dos conteúdos a lecionar, tendo por base a ideia de que os alunos já adquiriram no ensino básico uma “visão genérica da evolução das sociedades e

---

<sup>1</sup> Não havendo possibilidade de analisarmos em detalhe todos os programas de História existentes, concentraremos o nosso estudo no programa de História A de 2001.

a factologia essencial” podendo-se assim dedicar o ensino secundário ao estudo mais aprofundado de alguns desses temas (Mendes, 2001, p. 9).

Nesse sentido, o programa de História A desenvolve alguns temas de uma forma mais genérica e privilegia mais a vertente política da História, atualizando ainda o programa com temas relacionados com a história do tempo presente, nomeadamente dos anos 90 ao início do século XXI. Parece-nos também dar mais relevância ao período das revoluções liberais, introduzindo a história da revolução americana e desenvolvendo um pouco mais a revolução francesa.

O documento anterior conferia maior relevância a temas económicos, como o modelo de economia-mundo no século XVII, em particular o caso holandês (ausente no programa atual) e explorava também mais o tema dos descobrimentos ibéricos.

Julgamos que a atualização é devida uma vez que, sendo esta disciplina uma área em constante desenvolvimento, é natural a necessidade de sintetizar algumas questões para poder dar lugar a novos e mais atuais conteúdos. Logo da introdução do novo programa, as autoras reconhecem que é necessária a reformulação e reestruturação do programa, uma vez que as sociedades contemporâneas evoluem e se transformam de forma muito rápida,

evidencia[ndo] a importância de uma escolaridade mais dilatada em tempo mas, sobretudo, menos divorciada das realidades quotidianas e das interrogações que estas colocam. Neste contexto complexo – em que se exige «mais escola» mas, simultaneamente, se pretende uma escola diferente – urge assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências mobilizadoras da totalidade do indivíduo e que, pelo elevado grau de transferência que apresentem, suscitem desempenhos adequáveis a novas situações (Mendes, 2001, p. 3).

De qualquer forma, em ambos os programas a organização dos conteúdos pretende ser (e mantém-se) cronológica e integrar a história portuguesa num contexto internacional que é, sobretudo, europeísta.

### ***1.3. A importância do estudo da História em Portugal***

Em qualquer dos textos oficiais com o programa da disciplina, a importância da História para a formação dos jovens estudantes que frequentam o ensino secundário é defendida com base na necessidade que estes têm de obter “referentes seguros que lhes permitam interpretar as realidades sociais que com eles interagem”, para além de lhes darem uma base de conhecimentos que os auxiliem

na compreensão do presente e sua relação com o passado, na interpretação de problemas nacionais e internacionais e mesmo que contribua para os apoiar nas escolhas que poderão ter de realizar (Mendes, 2001, p. 4). Como afirma Marília Gago (2008), “aprender história será aprender-se a si próprio, isto é, ao acentuarse a dimensão temporal da identidade pessoal há uma tomada de consciência de si e do seu tempo” (p. 57).

Para além disto, os nossos Governantes têm sempre defendido a necessidade de manter bem presente uma dimensão europeia e internacional do nosso país, dimensão essa que, ao nível do ensino secundário, poderá ser devidamente tratada em algumas disciplinas em concreto, nomeadamente, na Língua Portuguesa, na História, nas Línguas Estrangeiras, na Geografia, na Economia e na Filosofia. No caso da História,

a articulação da História de Portugal/ História da Europa/ História Mundial expressa, pela sua própria natureza, uma dimensão europeia e internacional. Por outro lado, o programa apresenta como finalidades, entre outras, a promoção da capacidade de interpretação crítica e fundamentada do mundo actual e o desenvolvimento da consciência da cidadania, na sua dimensão, quer nacional, quer universal (Comissão Europeia, 2007a, p. 272).

Reforçando a ideia de que a presença da História no currículo se justifica também pela sua utilidade na vida social e ativa de cada jovem, Chatelet (1962) afirma que

L’assise ultime sur laquelle peuvent se développer cette compréhension – même fragmentaire – de l’historicité et la décision culturelle de «faire de l’histoire» est la saisie par l’homme de la dimension politique de son destin, la conscience qu’il a d’être un sujet agissant en ce monde sensible-profane au sein d’une communauté dont il dépend, c’est-à-dire la connaissance de ce qu’est la liberté réelle (p. 10).

Articulando estas afirmações com a própria Lei de Bases do Sistema Educativo, não podemos deixar de citar alguns dos seus artigos, ligados à preocupação com uma participação ativa no desenvolvimento integral dos alunos, os quais se enquadram perfeitamente no que referimos nos parágrafos anteriores:

[...] 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões,



formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. [...] <sup>2</sup>

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo; [...] <sup>3</sup>

Objectivos <sup>4</sup>

[...] c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional (M. Educação, 1986, p. 5125-5127)..

Em total harmonia com estas ideias, José Mattoso (1999) defendia que

A História oferece, quando abre os seus horizontes às dimensões do mundo e da Humanidade, uma visão ampla e diversificada da sociedade, não tanto de um ponto de vista estático, mas sobretudo, como é evidente, do ponto de vista temporal e dinâmico. Habitua a olhar para todos os acontecimentos como resultantes das causas e de condições muito variadas e que se conjugam, a uma certa escala, de maneira aleatória, mas que também se organizam, a outra escala (digamos, a uma escala superior), segundo linhas de força suficientemente visíveis e racionais para que a sua descoberta seja parte essencial da sua explicação ou da descoberta do seu sentido global. Habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas (p. 17).

Apesar de cada vez mais se defender e praticar a interdisciplinaridade, é à História que tem cabido o principal papel na formação de uma consciência histórica,,

---

<sup>2</sup> Artigo 2º.

<sup>3</sup> Artigo 3º.

<sup>4</sup> Subsecção II, Ensino Secundário, Artigo 9º.

na construção de valores culturais e sociais e na integração destes conhecimentos na vida de cada um dos jovens que passam pela escola.

Roldão (1995) destaca que já Platão falava no valor educativo da História,

insistindo no poderoso fascínio que exerce sobre a mente, sobretudo das crianças, mas não só, tornando fácil de memorizar e interiorizar o significado que lhes está associado. Para o grande filósofo grego tal potencial deveria ser utilizado para veicular as “boas” mensagens e os exemplos desejáveis, dentro da utopia moralista e fortemente normativa que concebeu na República (p. 25).

Como é uma disciplina que pode contribuir verdadeiramente para um melhor conhecimento da sociedade, para um melhor entendimento do mundo e porque de facto pode ensinar a construir um espírito crítico e consciente face ao passado e ao presente, voltamos às palavras de Roldão (2002) que menciona que

aquilo que a História traz ao currículo do aluno é o constituir-se num dos saberes de referência, enquadreadores fundamentais para que o indivíduo saiba mover-se no mundo de informações de todo o tipo a que cada vez mais terá acesso (p. 138).

Não interessa tanto a descrição cronológica de acontecimentos, mas sim a criação de mecanismos que permitam ao aluno usar esses dados para compreender melhor o mundo que o rodeia, interpretando o passado por forma a poder adotar uma postura interventiva no seu próprio presente. Mattoso (1999) dizia mesmo que “o que interessa não é «gostar de História», mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos” (p. 13-14). Essa é uma das mais valias da História, com a qual não temos sequer que concordar, mas devemos compreender por forma a podermos olhar com outros olhos para o presente em que vivemos. É, por isso, importante que os alunos compreendam a importância das competências que podem adquirir com o estudo desta disciplina, algo que por vezes não é facilmente percebido por eles. Se, por um lado, aceitam a importância do passado, por outro não dão grande relevância às matérias escolares, aos manuais ou aos professores. Luís Marques Alves (2009) apontava para a necessidade de refletir mais e melhor sobre o espaço que tem sido reservado à disciplina, pois tem havido algum desencontro entre “potencialidades da História, função social a desempenhar e disciplina leccionada” (p. 20). Este autor referia ainda que

a História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado (Alves, 2009, p. 20).

Hoje em dia, o papel das aulas de História assume ainda maior importância quando os alunos são confrontados, diariamente, com uma sociedade totalmente mediatizada, movimentada, pluralista e complexa. Os jovens têm cada vez mais acesso aos *mass media*, que inundam as suas vidas de informações que precisam ser descortinadas e contextualizadas. Sendo agora outros os desafios, a História tem de assumir o seu papel na formação para a cidadania, numa sociedade mais dinâmica e também criar as devidas motivações para uma abordagem do presente em conjunto com toda a informação (ou desinformação) que também rodeia cada um dos jovens estudantes (Barca; Bastos; Carvalho, 1998). É por isso papel fulcral da Escola, mas também da História no que toca a capacitar os seus alunos de competências de pesquisa, compreensão, interpretação e contextualização da informação recolhida, para que estes se tornem cidadãos informados, críticos e ativos (Costa; Sobral; Alves, 2009; Barca, 1995). José Pais (1999), de forma algo poética, mencionava também que “só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotograma: o presente” (p. 26).

Numa sociedade pluralista, é necessário e desejável, a capacidade de julgamento crítico que, não existindo, poderá dar azo a manipulação da identidade histórica. É por isso importante a apresentação de diferentes perspetivas, mesmo contraditórias, para dar ao aluno a possibilidade de desenvolver a sua opinião, que será sempre útil na sua formação não só educativa como também, sobretudo, pessoal e social.

Concluindo, a disciplina de História deve então constar dos currículos, não só no ensino básico, mas também no ensino secundário, não só porque se trata de um saber específico mas, sobretudo, porque em si mesma procura formar os alunos através do desenvolvimento de variadas capacidades (Proença, 1989, p. 85). Mais ainda, e como já foi referido, nos tempos atuais em que a informação está ao alcance de todos, é fundamental que cada um aprenda a saber interpretar e usar corretamente essa mesma informação. Palmira Alves (2004) refere, nesse sentido, que

na perspectiva da «mudança cultural acelerada», [...] necessitamos de formas de aprendizagem complexas, isto é, totalizadoras, integradoras e orientadas para os processos. Essas formas de trabalho permitirão aos alunos a aquisição de determinados conhe-

cimentos (por exemplo, a dinâmica social das sociedades industrializadas, a mudança das estruturas familiares e das relações sociais), não só ao «nível cognitivo» enquanto «saber histórico», mas também em situações concretas e este saber deve ser útil como competência social na sua vida quotidiana (p. 116).

## **2. O ensino básico e secundário em Espanha – *Educación Secundaria Obligatoria e Bachillerato***

Em Espanha a escolaridade obrigatória engloba 10 anos de estudos e os 16 anos de idade. O ISCED 2 compreende em Espanha quatro anos de escolaridade, a ESO, *Educación Secundaria Obligatoria* e o ISCED 3, a educação secundária pós-obrigatória denominada *Bachillerato*, tem a duração de dois anos letivos e divide-se em três áreas de estudo diferentes, cada uma delas com vias distintas.

A ESO tem por finalidade

lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Cortes Generales de España, 2006, p. 17169).

Encontram-se assim entre os objetivos destes quatro anos de ensino a contribuição para uma formação total e diversificada dos jovens espanhóis entre os 12 e os 16 anos de idade, proporcionando-lhes o acesso ao desenvolvimento de competências que vão desde as científicas às culturais, humanísticas e artísticas.

Se prosseguem estudos encontram os alunos no *Bachillerato* a finalidade de “proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45382). É por isso uma fase dos estudos que os jovens espanhóis frequentam e que os preparam, tal como em Portugal, para uma ativa vida futura, não descurando também a possibilidade de, após estes dois anos, os jovens ingresarem no ensino superior.

No que diz respeito ao currículo, este é definido pelo Governo, de acordo com o número 2 do artigo 6.º, capítulo IIIº da *Ley Orgánica 2/2006*, para toda a escolaridade, e no que diz respeito aos seus objetivos, competências básicas, conteúdos e critérios de avaliação<sup>5</sup>, devendo este representar 55% ou 65% do horário escolar (dependendo, respetivamente, da existência ou não de uma segunda língua oficial). Na mesma lei (Capítulo IIIº, Artigo 6.º, número 4) confere-se autonomia aos centros escolares para desenvolver e adequar aos seus públicos esses mesmos currículos:

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.
2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

Assim, e como deixámos já indicado na introdução deste trabalho, Espanha segue as normas de centralização de currículos, definidos pelo Ministério da Educação, mas havendo lugar a uma certa autonomia das escolas pois a elas é dada a possibilidade de os adaptarem às necessidades locais, através da realização dos Projetos Educativos e completando as indicações gerais (*enseñanzas mínimas*) fornecidas pelo Ministério.

Desta forma, se por um lado se justifica a centralização com a necessidade de assegurar uma formação comum a todos os alunos e garantir a validade dos graus conferidos, por outro, permite-se a autonomia dando aos centros educativos a capacidade de desenvolver e completar, com as suas especificidades, o currículo previamente estabelecido. De notar também que este facto acontece em toda a escolaridade, obrigatória e pós-obrigatória.

---

<sup>5</sup> "La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 34.3 dispone que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecer la estructura de las modalidades del Bachillerato, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas materias que se deben cursar. Asimismo, en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación" (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45381).

## 2.1. O lugar da História na ESO e no Bachillerato

Como atrás acabámos de referir, os objetivos da ESO são diversificados, procurando uma formação completa do jovem em desenvolvimento, não deixando de destacar um objetivo que podemos associar ao ensino da disciplina “Ciências Sociais, Geografia e História” (disciplina obrigatória durante os quatro anos de duração desta etapa da escolaridade obrigatória) e que refere “j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (Cortes Generales de España, 2006, p. 17169).

A legislação espanhola consagra a existência de oito competências básicas a desenvolver durante a educação secundária obrigatória, entre elas a competência social e de cidadania. Nesse setor pretende-se que o aluno saiba

comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (Real Decreto n.º 1631/2006, p. 689).

O programa da disciplina, de carácter obrigatório, como já tivemos oportunidade de referir, converge assim para a aquisição da competência que acabámos de apontar, agregando num mesmo bloco disciplinar conceitos relacionados com as ciências sociais em geral, a Geografia e a História, os quais contribuirão para verdadeiramente formar os estudantes e contribuir para que estes compreendam “la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Real Decreto 1631/2006, p. 702).

Assim, esta disciplina deverá ser lecionada, em cada um dos quatro anos letivos, durante 70 horas (de notar que é uma disciplina sempre de carácter obrigatório enquanto no último ano da ESO existem oito disciplinas opcionais, de entre as quais os alunos deverão escolher apenas três). Interligando os conteúdos das Ciências Sociais, da Geografia e da História o programa acaba por seguir uma certa linha cronológica, privilegiando, contudo, os conteúdos mais relacionados com o tempo presente.

Depois de terminado o ensino obrigatório, podem os alunos optar pelo prosseguimento de estudos podendo escolher, tal como acontece em Portugal, uma área científica específica. As três áreas do *Bachillerato* são *Artes, Ciencias y Tecnología e Humanidades y Ciencias Sociales*. Para os três cursos existem disciplinas comuns,

entre as quais se inclui *Historia de España* e depois um leque de disciplinas diferentes para cada área, de entre as quais os alunos devem escolher seis (com a possibilidade de uma dessas não ser da área escolhida).

No curso de *Humanidades y Ciencias Sociales* existe, no leque de disciplinas específicas, a opção *Historia del mundo contemporáneo*, com a duração de 90 horas e a ser frequentada no primeiro ano do *Bachillerato*.

Se já no subcapítulo anterior pudemos constatar que alguns dos objetivos gerais do ensino secundário português podem ser desenvolvidos nas aulas de História, entre os objetivos principais do *Bachillerato* o mesmo acontece. Entre estes encontram-se o desenvolvimento de capacidades que permitam a todos os alunos:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45382).

De notar a importância atribuída ao conhecimento da história nacional, numa disciplina de frequência obrigatória no segundo ano do *Bachillerato* e com uma duração de 70 horas<sup>6</sup>. Na generalidade, esta disciplina existe para que os estudantes espanhóis percebam a ligação entre os mais importantes eventos históricos e períodos da história de Espanha e os acontecimentos que ocorrem simultaneamente no resto do mundo, particularmente na Europa e na América Latina, permitindo que coloquem a evolução histórica espanhola num contexto internacional para que percebam as mútuas implicações e influências (Comissão Europeia, 2010a).

---

<sup>6</sup> As disciplinas comuns são: Ciências para o mundo contemporâneo, Educação física, Filosofia e cidadania, História da filosofia, História de Espanha, Língua castelhana e literatura, Língua estrangeira e, se houver, Língua cooficial e literatura. Exceto as duas primeiras disciplinas, as restantes deverão ser estudadas no segundo ano do *Bachillerato*.

Intimamente relacionada com os objetivos gerais do *Bachillerato*, nomeadamente com a alínea a) que referimos atrás, pretende-se que esta disciplina proporcione

conocimientos relevantes sobre ese pasado que ayudan a la comprensión de la realidad actual. A su vez contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45393).

A todos os alunos cabe assim a possibilidade de perceber melhor a sua herança histórica e cultural e também, através das noções acerca da relação de Espanha com o mundo, dotá-los de informação que lhes permita “situar-se conscientemente no mundo” (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45394).

Por seu lado, *Historia del Mundo Contemporáneo* (Decreto 67/2008, de 19 de junio) procura fornecer aos alunos conhecimentos relativos à influência que os grandes processos socioeconómicos, políticos e culturais dos séculos XIX e XX tiveram no percurso histórico construído pela Europa e pelo mundo. Esta disciplina será a que mais se aproxima da portuguesa “História A” mas apenas no que toca ao currículo do 12º ano, o qual, no nosso país, contempla, precisamente, a história contemporânea. As temáticas escolhidas para ambos os programas são idênticas, no que toca à história internacional. Neste sentido, os seus objetivos e conteúdos gerais aproximam-se bastante dos definidos para a disciplina equivalente em Portugal, num esforço de desenvolvimento nos alunos do seu espírito crítico e de capacidade de trabalho, recorrendo a fontes e recursos diversificados, articulando-se com os objetivos gerais do *Bachillerato* que atrás enunciámos.

De entre os seus sete objetivos gerais destacamos:

1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo situándolos en el espacio y en el tiempo [...]
3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia.
4. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, [...]
5. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas



y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45467).

Ao longo do estudo destas temáticas, devem os alunos no *Bachillerato* identificar os principais acontecimentos do mundo contemporâneo e as suas características mais importantes, entender as relações entre os Estados e relacionar o mundo atual com o seu passado.

Em suma, com esta análise verificamos que os nossos parceiros ibéricos relegam alguma importância para o estudo de História, sobretudo a nacional e contemporânea, obrigatória para todos os alunos da *Escolaridade Secundaria Obligatoria* e do *Bachillerato* (neste caso durante um ano). Para além disso, como forma de aproximar os alunos (da área de Humanidades) do mundo atual, podem optar pela frequência de uma disciplina de História contemporânea.

Desta forma, notamos que, mais do que em Portugal, existe uma preocupação concreta relativa ao conhecimento da história do próprio país, não abandonando a percepção que se deve ter do lugar que este ocupa no mundo, mas que denota, sobretudo, a preocupação de que os alunos estejam conscientes da história nacional.

## **2.2. A importância do estudo de História em Espanha**

Durante o período de debate sobre o ensino de História, ocorrido em Espanha no final dos anos 90, gerou-se grande controvérsia sobre o papel da História no currículo da formação secundária e, sobretudo, se se devia ou não ensinar História de Espanha no *Bachillerato*. Neste contexto, chegaram opiniões vindas de discussões radiofónicas, televisivas, ou da imprensa escrita, de âmbito mais ou menos nacionalista (Prats, 2001), ou seja, alguns participantes defendiam que o estudo da História de Espanha era proveniente de contextos mais nacionalistas e de defesa do próprio Estado, outros entendiam que “a ideia de Espanha corre perigo de dissolver-se se não reforça o ensino de História numa determinada direcção e orientação” (Prats, 2001, p. 109). Para além deste debate, um pouco mais político, não tanto sobre o ensino e aprendizagem de uma ciência social, mas sobretudo sobre uma ideia de Espanha, outros houve que defenderam que a importância do ensino de História estava na capacidade de ensinar os jovens a pensar criticamente o presente e a analisar o passado de forma objetiva e que, como Julio Valderón (historiador), vieram em defesa do papel da História como um importante elemento formativo e de máximo interesse (Prats, 2001).

No início do século XXI acabou por prevalecer a função didática da História no ensino espanhol uma vez que

la dimensión educativa de la Historia consiste, más bien al contrario, en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. Es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras. El alumnado ante las interpretaciones sociales debe saber siempre plantearse en su maduración la pregunta siguiente: cómo sé que lo que leo o me dicen es verdad? De esta manera se convierte en sujeto resistente a las manipulaciones (Prats, 2001, p. 118).

Dentro dos conteúdos possíveis, a opção pela história contemporânea é tomada governamentalmente uma vez que

permite entender el presente como una fase de un proceso inacabado, que se configura a partir de elementos del pasado, sobre el que es posible actuar para modelar el futuro. La naturaleza del conocimiento histórico pretende, por otra parte, aprehender la realidad presente a través de los mecanismos que le son propios: La indagación del origen y evolución de los fenómenos y el análisis de las relaciones que se establecen entre ellos; el estudio de los individuos y las sociedades en el más amplio contexto, político, económico, social, cultural, religioso y tecnológico, y hacerlo explicando los acontecimientos concretos a través de los avances y tendencias de la historiografía con que se abordan la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo (Decreto 67/2008, de 19 de junio, p. 77).

A compreensão do passado permite um melhor entendimento do presente. Sendo a História considerada uma "sólida base" sobre a qual se podem apoiar outras disciplinas vinculadas à atividade humana, reforça o documento legal que

además, como disciplina que persigue el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45393-45394).

É nesse sentido que julga o Governo espanhol ser importante não só apresentar uma disciplina, facultativa, de história contemporânea, específica para o curso de Humanidades e Ciências Sociais, mas aplicar como obrigatória, em to-

dos os cursos, uma outra destinada ao estudo da história nacional. Pretende-se dotar os alunos que frequentam o *Bachillerato* de uma consciência de memória coletiva e de cidadania, para além de educar jovens conscientes dos seus direitos e das suas obrigações para com a sociedade (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45393). Desta forma, deverão ser abordados diferentes períodos da história espanhola, dando especial destaque a episódios mais recentes para que os estudantes compreendam, o melhor possível, as repercussões que esses mesmos acontecimentos tiveram na história do tempo presente daquele país bem como o próprio papel e valor da Espanha no mundo atual:

España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido, por lo que el análisis de su devenir histórico debe atender tanto a lo que es común como a los factores de pluralidad, a lo específico de un espacio determinado. Por otra parte, la historia de España contiene múltiples elementos de relación con un marco espacial más amplio, de carácter internacional, en el que se encuentran buena parte de sus claves explicativas contribuyendo con ello a poder situarse conscientemente en el mundo (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45394).

O estudo da História mais recente é considerado importante uma vez que só o seu conhecimento permite entender o presente como uma fase de um processo inacabado, que se configura a partir de elementos do passado, sobre o qual é possível atuar e modelar o futuro (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, p. 45467). Para além disso,

la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo se muestra fundamental para el logro de las principales finalidades de la etapa de Bachillerato, puesto que establecerá los puntales básicos para la comprensión de los principales cambios que han conformado el mundo actual en los dos últimos siglos, adquiriendo una formación humanística basada en una percepción global, a escala mundial, y una actitud crítica sobre asuntos complejos (Instituto Sierra de Guadarrama, 2008, p. 2).

Em suma, verifica-se uma clara opinião favorável ao ensino de História no *Bachillerato*, justificada, genericamente, pelo facto de que o estudo de História pode contribuir para a educação geral dos jovens, não só pelo que acabámos de referir, mas por também preparar para a vida adulta, por contribuir para o desenvolvimento

das capacidades mentais, por lhes ensinar a dominar uma metodologia de trabalho rigorosa e por enriquecer também outras áreas do conhecimento (Prats, 2001).

### **3. O ensino secundário em França – *Collège* e *Lycée***

Em França, o ensino obrigatório termina aos 16 anos e engloba 10 anos de escolaridade. Contudo, uma vez que a conclusão do *Collège* (que tem a duração de quatro anos letivos – da *sixième*, classe de adaptação, passando por um ciclo central de dois anos, a *cinquième* e a *quatrième*, e terminando com uma classe de orientação, a *troisième*) se faz, normalmente, aos 15 anos de idade, os alunos podem dar continuidade aos estudos passando para o *Lycée* e frequentando um ciclo de estudos (ramos geral ou tecnológico) de 3 anos denominados *classe de seconde* (ciclo de determinação), *de première* e *de terminale* (correspondendo a um ciclo terminal), sendo então o primeiro destes três anos o único ainda obrigatório e comum aos dois ramos (Comissão Europeia, 2009). O prosseguimento de estudos no *Lycée* conduz à realização do exame de *Baccalauréat*, respetivamente geral ou tecnológico e dá a hipótese de aceder ao ensino superior. Podem ainda os alunos frequentar um *Lycée professionnel*, também com a duração de três anos, que conduz à realização do exame de *Baccalauréat professionnel* e está mais vocacionado para a preparação dos seus alunos para o ingresso no mundo do trabalho.

Este país, tradicionalmente bastante centralizador a nível curricular, tem procurado desenvolver, desde os anos 80, alguns processos autonomizantes, tendo o Governo transferido para as coletividades territoriais, a partir de 1982, alguns poderes relativos à gestão curricular e, a partir de 1985, dado autonomia pedagógica e educativa ao *Collège* e ao *Lycée*, os quais passaram a poder adequar os projetos educativos às características socioculturais e económicas dos meios onde se inserem (Afonso, 2004). Apesar disso, os conteúdos fundamentais são definidos centralmente e devem ser aplicados em todas as escolas. Esta situação revela-se, de certa forma, idêntica à portuguesa e à espanhola.

Durante a escolaridade obrigatória, que, como referimos, termina com os quatro anos do *Collège*, pretende o Governo francês que estes ciclos de estudos contribuam para assegurar uma formação geral e completa a cada estudante, preparando-o para a vida em sociedade:

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compé-

tences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend:

- la maîtrise de la langue française;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, article 122-1-1).

Por corresponder ao ciclo terminal da educação obrigatória francesa destina-se ao *Collège* a função de fornecer aos estudantes a formação que lhes servirá de base para as aprendizagens a realizar durante o *Lycée* e mesmo posteriores. Enquadra-se, desta forma, na tipologia do terceiro ciclo português, procurando fornecer aos alunos aprendizagens variadas e que no seu todo contribuam para uma formação de base de cada um e, ao mesmo tempo, lhes permitam quer a opção para o imediato ingresso na vida ativa ou a prossecução de estudos.

O ensino liceal francês foi recentemente alvo de uma reforma, iniciada em 2010 na *classe de seconde* e posta em prática de forma progressiva, isto é, em cada ano letivo foram iniciadas as alterações num nível de ensino, terminando esta atualização em 2012/2013 na *classe de terminale*. No essencial, pretendeu-se proceder à reforma dos currículos de algumas disciplinas e aproximar o *Lycée* das necessidades e dos interesses dos jovens franceses, estabelecendo uma maior aproximação entre os alunos e os professores bem como um acompanhamento personalizado e orientador de cada aluno (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010b).

Na introdução de uma brochura informativa, elaborada para os alunos, o Ministro da Educação, Luc Chatel, indicava que, em 2011, já cerca de 66% dos jovens franceses obtinham o *baccalauréat* enquanto em 1980 apenas menos de 26% o fazia mas, apesar de tudo, era necessário fazer crescer ainda mais esta percentagem. Desta forma, os três grandes objetivos definidos para a concretização de um melhor *Lycée*, para todos e de excelência são:

- 1.- la transmission des savoirs et des connaissances, selon des parcours de formation dont la cohérence intellectuelle doit être respectée et qui s'ancrent dans l'étude de disciplines universitaires;

2. – la construction progressive de leur citoyenneté par ces jeunes adultes en devenir que sont les lycéens, grâce à l'émancipation intellectuelle et sociale que procurent le développement de l'esprit critique et la maîtrise d'une culture commune; cette émancipation et cette culture donneront sens à la vie des futurs adultes, comme personnes, comme acteurs sociaux et comme travailleurs;

3. – la préparation à l'insertion professionnelle: à court terme pour la majorité des bacheliers professionnels; à moyen terme pour la majorité des bacheliers technologiques (Bac + 2 au moins) ; à plus long terme pour la majorité des bacheliers généraux (Bac + 3 au moins) (Descoings, 2009, p. 16).

Para além disso, pretende-se também reformar os currículos escolares, para os adaptar às necessidades da população estudantil e conseguir, por um lado, diminuir o abandono escolar e, por outro, aproximar os alunos de níveis de excelência.

### **3.1. O lugar da História no Collège e no Lycée**

Ao longo dos quatro anos de duração do *Collège* os alunos frequentam uma variedade de disciplinas que os preparam científica e humanisticamente, encontrando-se, entre elas, a de *Histoire-géographie-éducation civique*, que deverá ser lecionada três horas por semana, durante os três primeiros anos e aumentando para três horas e meia no último ano (*troisième*).

No contexto do que referimos, e perseguindo, entre outras, uma cultura humanista, manteve-se a frequência obrigatória da disciplina *Histoire et Géographie* tanto na classe de *seconde*, na qual a disciplina deve ocupar 3 horas semanais, como em qualquer uma das áreas de estudo da *première*, neste caso com uma carga horária de 4 horas semanais e mantendo-se como obrigatória na classe de *terminale* nas áreas de Ciências Económico-Sociais e de Estudos Literários, com a mesma carga horária da *première*, enquanto na área de Ciências passa a ser apenas uma disciplina de opção e com uma componente letiva semanal de somente 2 horas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010a).

Não podemos deixar de reforçar que esta relação entre a História e a Geografia vem desde o início da escolaridade, onde começa por fazer parte de uma área transdisciplinar. De facto, já no *Collège*, pensado para contribuir para desenvolver a personalidade dos alunos, favorecer a socialização e a compreensão do mundo contemporâneo, a disciplina de História aparece integrada numa área interdisciplinar denominada *Histoire, Géographie et Education Civique* mas é lecionada de forma autónoma. No entanto, no último ano deste ciclo de estudos, o *3<sup>ème</sup>*, é privilegiada

a abordagem histórica e geográfica de alguns temas, numa lógica de integração interdisciplinar (Afonso, 2004). Como refere Afonso (2004),

efectivamente, a convergência entre as duas disciplinas é estimulada ao longo de todo o ensino obrigatório quer pelo facto de as metodologias de ambas as disciplinas contribuírem para formar a inteligência activa, quer pelos conteúdos proporcionarem o conhecimento do mundo na sua diversidade e evolução: a Geografia proporciona uma visão espacial do mundo e a História transmite uma memória, permitindo aos alunos construir um património cultural e uma identidade mais “reflectida” (p. 192).

No Lycée, a História continua a aparecer ligada à Geografia, dando continuidade aos conhecimentos já adquiridos ao longo das classes do Collège, uma vez que se espera que os alunos tenham já aprendido a utilizar conceitos, métodos e referências cronológicas e espaciais para, no Lycée, passar aos raciocínios lógicos, problematizados e mais complexos. Aqui dá-se lugar a exercícios de compreensão e de raciocínio crítico, com o objetivo de desenvolver nos alunos “uma visão dinâmica e distanciada do mundo, fundamento necessário dum cidadania que se torna no liceu uma realidade efectiva” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2010a, p. 1).

Nesse âmbito, se se espera que os alunos do *Collège* venham a adquirir competências diversas e articuladas com os objetivos gerais do nível de ensino correspondente,

[...] tout particulièrement en ce qui concerne la culture humaniste et les compétences sociales et civiques, mais aussi pour celles qui sont transversales (maîtrise de la langue, autonomie et initiative, techniques de l’information et de la communication) ainsi que pour la culture scientifique et technologique avec laquelle de nombreuses convergences sont possibles.

Au-delà du socle commun, ces enseignements contribuent aussi fortement à la réalisation des objectifs propres du collège. Ils préparent les élèves à vivre et à s’intégrer dans la société et à poursuivre des études dans les différentes voies de formation dispensées en aval (Ministère de l’Éducation Nationale, 2008, p. 1).

Optando pela realização dos três anos que compõem o Lycée, pretende-se que esses alunos desenvolvam as seguintes capacidades gerais na área de História (Ministère de l’Éducation Nationale, 2010a, p. 1-2):

- 1.- Maîtriser des repères chronologiques et spatiaux [...]
- 2.- Maîtriser des outils et méthodes spécifiques [...]
- 3.- Maîtriser des méthodes de travail personnel (1- Développer son expression personnelle et son sens critique) [...].

Procurando uma formação específica abrangente no que toca à História, o programa organiza-se de forma cronológica, tal como em Portugal, mas dedicando uma grande parte do último ano ao estudo da história francesa após a Segunda Guerra Mundial.

Já o programa do primeiro ano do *Lycée* prevê um tipo de ensino mais temático e mais problematizado, acompanhando também uma progressão cronológica e foi concebido em articulação com os novos programas do ano seguinte. Desta forma, se no primeiro ano se procurou desenvolver o raciocínio, no segundo ano pretende-se que todos os alunos reforcem “la culture et les outils intellectuels indispensables à la construction d’un citoyen éclairé du XXIe siècle” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2011, p. 7). História e Geografia articulam-se mas deseja-se manter total paridade no número de horas que a cada uma respeita. No último ano passa a haver diferença nos programas mediante os ramos e aprofundam-se conhecimentos de história atual, desejando sempre que estes se articulem com o quotidianos dos jovens com o objetivo, como atrás referimos, de os dotar de ferramentas para a perceção do tempo em que vivem.

Tal como tivemos oportunidade de verificar relativamente ao programa de História A, em Portugal, o currículo de História em França segue uma linha cronológica, de feição sobretudo europeia, mas com uma relevância muito grande dada à história do próprio país, integrando-a no contexto internacional, sobretudo no que diz respeito ao ano terminal do *Lycée*, para além de dar maior relevância à história contemporânea, que começa a ser lecionada logo no ano intermédio deste ciclo.

Assim, e resumindo o que acabámos de analisar, verificamos que, mais ainda do que pudemos observar em relação ao sistema educativo espanhol, a História ocupa um lugar importante no currículo tanto do *Collège* como do *Lycée*, uma vez que a presença desta disciplina é uma constante (ainda que associada à Geografia e à Educação Cívica) em qualquer ano e área destes dois ciclos de estudos, e tem quase sempre um carácter obrigatório (exceção feita ao último ano do *Lycée* na área de Ciências).



### **3.2. A importância do estudo de História em França**

Da mesma forma que já referimos, para os casos português e espanhol, que a História “educativa” tem importância pela formação humana e cívica que proporciona a quem a estuda, reiteramos essa mesma ideia ao analisarmos a opinião francesa sobre o tema. De um modo geral, todos aqueles que se relacionam com a História – quer numa vertente científica quer pedagógica – acabam por reconhecer o seu papel na difusão de conhecimentos que podem, de forma direta ou indireta, ajudar a construir uma consciência nacional e de cidadania.

No que concerne ao território francês isto não é exceção. Pelo contrário. Desde o primeiro momento em que esta disciplina integrou o currículo escolar a sua função primordial era a de formar Cidadãos Franceses e ajudar a construir uma identidade nacional, mas também contribuir para a formação intelectual dos jovens franceses, procurando dotá-los de conhecimentos e de competências necessárias para “agir en personne libre et responsable” e, por outro lado, finalidades ideológicas, destinadas a inculcar-lhes “des sentiments, des idées, des valeurs” (Pingué, 2004, p. 2) e tendo sempre presente a defesa de valores universais como a democracia e os direitos do homem (Borne, 1999).

Disciplina de frequência desde a escola primária, desde cedo se definiu como estrategicamente importante em França, admitindo-se que os seus programas “ont une visée de connaissance, bien sûr, mais aussi d’édification des générations montantes” (Ruano-Borbalán, 1999, p. 5). Como refere Citron (1984),

l’enseignement de l’histoire était le ciment de l’idéologie d’intégration à la culture dominante considérée à la fois comme supérieure et nationale. Son objectif, clairement précisé, était de faire intérioriser aux enfants des écoles l’image d’une France éternelle, championne des libertés et, dans l’enseignement secondaire, d’initier la future élite dirigeante à la connaissance du « génie français » (p. 9-10).

Amplamente estudada em França, esta “*instrumentalização*” de que falamos ter-se-á proporcionado pela conjugação de alguns factores, nomeadamente,

l’essor des courants pédagogiques pour qui l’acquisition des capacités devait primer sur celle des connaissances ; le triomphe du courant historiographique de « l’École des Annales » ; enfin, dans le contexte de la décolonisation et des débuts de la construction européenne, la contestation plus vive que jamais du contenu « nationaliste » de l’histoire enseignée (Pingué, 2004, p. 2).

Ainda neste contexto, e apesar de desde os anos 80 esta situação se ter modificado, procuraram conciliar-se as duas finalidades (intelectuais e ideológicas) que atrás referimos (Pingué, 2004). De facto, já no programa do *Lycée* nos anos 90, essas mesmas finalidades passavam pela formação do cidadão, assumindo-se que é importante ensinar História aos jovens franceses “por su contribución a la cultura compartida y al reconocimiento del interés general y, por ende, a la reflexión y a la acción social y política” (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 1). Desta forma, os programas deste nível de ensino procuravam a conjugação entre herança (europeia), cultura e função cívica.

Contudo, muitas discussões têm sido levantadas acerca deste tema, uma vez que se continuam a ouvir vozes que insistem numa demasiada preocupação com a formação “nacionalista” dos alunos e com a dificuldade que possa existir em ensinar história nacional sem nacionalismo. É nesse sentido que, noutro trabalho, reitera Nicole Tutiaux-Guillon (2003) que

*l'école doit s'interroger autant sur ce qui est transmis, que sur le mode de transmission. L'enseignement de l'histoire représente un outil de mobilisation de la mémoire collective et aide à la construction d'une identité collective. Mais, en même temps, il participe à l'élaboration d'une conscience critique qui ne saurait se satisfaire de la simple, voire illusoire, mémorisation du passé (p. 8).*

Para além disso, ainda durante os anos 60 e 70, levantavam-se algumas questões acerca da legitimidade de se impor uma mesma cultura para todos, dada a elevada taxa de imigração em França e, conseqüentemente, a diversidade cultural existente nas escolas francesas. Apesar disso, e já durante os anos 90, passou-se a defender a importância desta mesma unidade cultural, como a única forma de agregar tão diferentes proveniências culturais para além de públicos cada vez mais alargados (consequência do aumento de alunos no ensino secundário francês) e até mesmo certas tensões e dificuldades que apenas uma cultura comum poderia conseguir ultrapassar.

Nicole Lautier efectuou um estudo em 1988/89 onde constatou que 70% dos 212 professores do *Collège* e do *Lycée* inquiridos reconhecia na História a finalidade de transmitir uma memória e que 40% afirmavam que a História é ensinada para ajudar a compreender o presente. Para além disto, a função cívica da História suscita a adesão de mais de 89% dos professores que participaram neste estudo (Tutiaux-Guillon; Nourisson, 2003).

Defendida a sua utilidade pelos diversos autores, acentuam-se as suas finalidades cívicas, morais e socializantes, para além de intelectuais, valorizando a presença da disciplina no currículo francês em geral, uma vez que, mais do que fornecer conhecimentos relativos à nação francesa, a disciplina contribui para uma formação humanística e universal dos jovens franceses, preocupando-se mais com o conceito de cidadania do que com o de identidade, uma vez que integra nos seus conteúdos relacionados com direitos Humanos, democracia, progressos científicos e económicos, igualdade e abertura à diferença. Num momento tão importante da formação intelectual e cívica dos adolescentes, revela-se importante o estudo de uma disciplina que procura veicular conceitos como os que acabámos de referir.

Como forma de demonstrar o importante espaço que ocupa no meio educativo, Dominique Borne (1999) refere que a História, em conjunto com a Geografia, representam 12% do total de horas letivas. Para além disso, a autora defende que a sua importância reflete-se também no estudo da própria língua francesa, ao insistir sobre a leitura e a escrita. Borne (1999) acha também que os alunos podem aprender História, mas também a podem fazer para além de se iniciarem na pesquisa crítica:

de la classe de sixième à la classe terminale ils sont entraînés, en fonction d'un thème d'étude, à repérer les informations, à les identifier, à les confronter. Ils apprennent à lire une image. Ils s'essaient progressivement à l'écriture de l'histoire (p. 403).

Por outro lado, e como refere Nicole Tutiaux-Guillon (2011), há que não esquecer que a História está presente na própria cultura francesa, podendo ser encontrada não só nas habituais comemorações como em revistas, livros e programas de televisão, para além de os políticos franceses, habitualmente, recorrerem a momentos históricos em vários dos seus discursos<sup>7</sup>. A História está assim presente no dia-a-dia de qualquer jovem francês que, desta forma, não estranha o facto de a encontrar também na escola, em qualquer curso, desde o ensino fundamental até ao último ano do ensino médio (estudando-a entre uma a duas horas por semana durante dez anos).

---

<sup>7</sup> Tutiaux refere em concreto a existência de um canal em França, exclusivamente dedicado à História e indica ainda que “quando analisamos os discursos políticos nos quais paralelos com momentos históricos ou explicações históricas são argumentos comuns – como, por exemplo, na greve de 2009 em Guadalupe e Martinica ou recentemente nos discursos políticos sobre o Islão.” (p. 16).

Henri Moniot referia que o ensino de História tem um duplo comando: o do conhecimento a transmitir e o de uma conveniência e de inserção sociais, de uma partilha cultural e ideológica que acabam por estar sempre interligados. Refere ainda o autor que

une telle ambivalence est, depuis longtemps, grosse d'ambiguïtés, parfois délibérément complaisantes, qui ne peuvent pas ne pas nous tracasser. Mais il faut noter qu'elle habite déjà la position historique elle-même. Aussi savante, méthodique et critique que soit sa construction, le savoir de l'histoire n'a pas d'autre amont ni d'autre aval que l'imaginaire social: il en vient par ses problématiques, ses ressorts, ses cadres de pensée..., il travaille certes à s'en distancier et à le renouveler de façon raisonnée, mais il n'a pas d'autre destin que d'y retourner, l'ayant relancé, recyclé et nourri, porteur potentiel de sens, de réponses à des questions déjà là (Moniot, 2003, p. 205-206).

Revela-se assim importante, no debate sobre o ensino de História em França, que se saiba distinguir o que é verdadeiramente importante. Considera-se sim válido, pelos conteúdos que transmite, que a História seja uma disciplina integrante do currículo francês, mas sem imposição de uma memória nacionalista, apenas se pretende a criação de uma consciência cívica e, acima de tudo, crítica, contribuindo para que os jovens franceses se saibam posicionar no seu país e também no mundo em que vivem. Sendo uma das principais funções do ensino da História, a construção de um espírito crítico, espera-se que saibam os jovens franceses fazer as suas próprias análises da informação que forem recebendo e as utilizem ao longo da sua vida.

Para além disso, veio a revelar-se também importante na sociedade francesa, onde a taxa de imigração é bastante elevada, reunindo nos mesmos ambientes escolares alunos com origens bastante distintas. A unidade histórica poderá assim servir para que todos estes jovens se sintam parte de um todo com significado e até significativo.

#### **4. O ensino secundário em Inglaterra – *Key Stages 3 e 4 e Post-16***

Na impossibilidade de estudarmos a totalidade do sistema educativo britânico, optámos por restringir o nosso estudo a Inglaterra, por um lado, pela sua maior expressão geográfica e populacional e, por outro, por albergar a capital do Reino Unido, Londres.

Em geral, o sistema educativo britânico funciona de forma bastante diferente daquela que abordamos já nos subcapítulos anteriores. O seu sistema é bastante mais autónomo, permitindo que as escolas façam escolhas disciplinares e que definam os elementos mais específicos dos seus *curricula*, ao contrário do que verificamos nos casos já estudados.

Desta forma,

schools are responsible for planning the whole curriculum experienced by pupils, taking into account the school's particular needs and circumstances. This must be a balanced and broadly based curriculum which promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society, and prepares pupils at the school for the opportunities, responsibilities and experiences of later life. Maintained schools must by law include the National Curriculum and religious education in the whole curriculum. Although academies are not required by law to follow the National Curriculum, under the terms of their funding agreements they must teach English, mathematics and science and religious education (Comissão Europeia, 2010b).

A escolaridade obrigatória inglesa começa aos cinco anos de idade e está neste momento, tal como noutros países, entre os quais os que já estudamos, em processo de mudança. Até 2013 estava fixada nos 16 anos de idade subindo, a partir dessa data, para os 17 anos e, em 2015, atingirá todos os alunos com 18 anos de idade<sup>8</sup>. O sistema de ensino divide-se em quatro *Key Stages* durante os primeiros 11 anos, aos quais se seguem dois anos finais (*Year 12* e *Year 13*), frequentemente apelidados de *Post-16* ou *Sixth Form* (termo mais antigo). No final do *Key Stage 4* (11º ano de estudos) é necessária a realização de um exame para a obtenção do *General Certificate of Secondary Education*.

Quando os alunos transitam para a escolaridade “pós-16”, e escolhem a realização dos *A-Levels* (que lhes darão a possibilidade de aceder ao sistema universitário), passam a poder optar, ao longo de dois anos, por um conjunto de disciplinas variado. No primeiro ano escolhem até quatro disciplinas (unidades) *AS (Advanced Subsidiary)* e, no final desse ano, podem optar por obter apenas um diploma *AS* ou continuar para um segundo ano de maneira a obter assim um *A-Level*<sup>9</sup>. Nesse segundo ano reduzem-se as disciplinas para apenas três de entre as escolhidas no ano anterior.

---

<sup>8</sup> Esta alteração foi provocada pela publicação do *Education and Skills Act 2008*, que determina ainda que os alunos abrangidos são aqueles que atingiram os 11 anos de idade nesse mesmo ano e se encontravam a iniciar a sua formação secundária.

<sup>9</sup> Um *AS* tem metade da extensão de um *A-Level* completo.

No final deste período realizam os exames apelidados de *A-Levels* em algumas ou todas as disciplinas frequentadas no *Year 13*<sup>10</sup>. Com o alargamento da escolaridade obrigatória passam os exames GCSE a ser apenas um momento de avaliação que permite o avanço para o nível seguinte. Desta forma, se procurarmos comparar a organização idade/ano de escolaridade entre Portugal e a Inglaterra, verificamos que é ainda no *Key Stage 4* que se integram os alunos com idades semelhantes às dos portugueses que se encontram no 10º ano de escolaridade (primeiro ano do ensino secundário) e os dois anos da educação pós-obrigatória correspondem aos 11º e 12º anos de escolaridade em Portugal.

Desta forma, no que corresponde em Inglaterra ao *Upper Secondary System*, não existe uma definição curricular rígida nem áreas de estudo com disciplinas obrigatórias e opcionais, como encontramos em Portugal, em Espanha ou em França. São assim os alunos que constroem o seu próprio percurso académico, em função dos interesses e dos objetivos para o futuro, sejam eles uma carreira profissional ou a prossecução de estudos numa Universidade.

Em geral, no currículo inglês (secção 78, alínea 1) é definido que este deve

- (a) promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society, and
- (b) prepare pupils at the school for the opportunities, responsibilities and experiences of later life (Education Act, 2002, p. 53).

Na corrente reforma do sistema de ensino, vários relatórios foram sendo produzidos relativamente às mais diversas áreas temáticas da escolaridade obrigatória alargada (frequentemente referida como 14-19). Entre esses relatórios foi produzido um, pela *Nuffield Foundation*<sup>11</sup>, intitulado *"Aims and Values"*, no qual se apontam como preocupações principais a obtenção, pelos estudantes entre os 14 e os 19 anos, das seguintes competências:

- capacity to think intelligently and critically about the physical, social economic and moral worlds they inhabit. [...];

---

<sup>10</sup> Para aceder à Universidade os alunos devem obter a aprovação em dois ou três *A-Levels*.

<sup>11</sup> Esta fundação financiou uma revisão independente da educação, com a duração de 6 anos, entre outubro de 2003 e setembro de 2009, com o principal objetivo de responder à questão: *"What counts as an educated 19 year old in this day and age?"*. Para mais informações ver <http://www.nuffieldfoundation.org/14-19review> (acedido em 01/06/2014).

- practical capability – what the Capability Manifesto of the Royal Society of the Arts set out in 1980 to give recognition to ‘competence, to coping, to creativity, and to co-operation with others’, thereby countering the ‘imbalance’ towards a purely academic tradition;
- respect for the experiences, concerns and aspirations of the learners, [...];
- preparation for responsible and capable citizenship within the community – vocational education in its widest sense;
- ideals and values which inspire and prepare young people to face actively the ‘big issues’ which affect them individually, the community to which they belong and the world [...] (Nuffield Foundation, 2008, p. 8).

#### **4.1. O lugar da História nos Key Stages 3 e 4 e no Post-16**

A História é uma disciplina obrigatória durante os primeiros três *Key Stages*, passando a facultativa a partir do *Key Stage 4*, nível de ensino reduzido à frequência obrigatória de apenas 6 disciplinas<sup>12</sup>. O KS3 tem a duração de 3 anos letivos e o KS4 realiza-se ao longo de 2 anos letivos.

Por esse motivo, e de acordo com um estudo realizado em 2010 (*Historical Association, Survey of History in Schools in England 2010*), entre as escolas que oferecem cursos de preparação para os GCSE, um terço tem 30% ou menos dos seus alunos inscritos em História no ano 10 e também no ano 11, apesar de estes números representarem um ligeiro aumento em relação ao mesmo estudo efetuado um ano antes. O mesmo estudo aponta para a existência, nas escolas que responderam, de entre 31% e 60% dos seus alunos em preparação para os exames de História no GCSE. No que diz respeito ao *Sixth Form*, cerca de 35% das escolas que responderam ao inquérito referindo que oferecem a disciplina para os AS e A2 (347 escolas<sup>13</sup>), somente 11 a 20% dos seus alunos frequentam a disciplina e são mais no *Year 12* do que no *Year 13* (e menos de 5% indica ter mais de 40% dos seus alunos a estudar História). Mesmo assim, tem-se verificado

<sup>12</sup> De acordo com o projeto de 2013 para o currículo do Key Stage 4: “The arts (comprising art and design, music, dance, drama and media arts), design and technology, the humanities (comprising geography and history) and modern foreign languages are not compulsory National Curriculum subjects after the age of 14, but all pupils have a statutory entitlement to be able to study a subject in each of those four areas” (p. 7).

<sup>13</sup> Apesar de não sabermos exatamente quantas escolas oferecem, em Inglaterra, a disciplina de História nos *A-Levels*, entendemos que as 347 que responderam ao inquérito corresponderão a uma amostra razoável.

uma melhoria, uma vez que se vem verificando a tendência para o crescimento do número de inscritos em História.

Por outro lado, quando confrontados com o número de alunos que realizou o exame de *A-Level* no mesmo ano deste estudo, 2010, verificamos que a História é a quinta disciplina com mais alunos inscritos, situação verificada também em 2011<sup>14</sup>. Desta forma, o que podemos inferir é que, apesar de não ser significativo o número de alunos que frequenta a disciplina, quando chega a altura de escolher quais os *A-Levels* a realizar, a História acaba por ser uma das disciplinas mais escolhidas.

Esta análise que acabámos de realizar pode tornar-se importante na medida em que pretendemos avaliar que lugar ocupa a História no currículo inglês. Assim, a partir dos 15 anos de idade os alunos passam a poder tomar a opção de continuar a estudar História, e as escolas têm ainda a liberdade de escolher os temas que preferirem dentro do currículo definido em geral para a disciplina pelas Agências Examinadoras.

No que diz respeito ao currículo proposto para a fase dos *Key Stage*, o currículo nacional é desenhado por forma a fornecer aos alunos uma educação histórica de qualidade com a qual os alunos aprendam a pensar de forma crítica, a analisar as evidências e argumentos e a desenvolver a capacidade de perspetiva e de argumentação, defendendo a importância do conhecimento do passado do Reino Unido e do lugar que ocupa no mundo para que os alunos percebam as mudanças do tempo presente. No que diz respeito aos programas, apenas o *Key Stage 3* apresenta um currículo definido centralmente. Uma vez que quando os alunos transitam para o *Key Stage 4* passam a encontrar a História apenas como disciplina opcional, e passível de ser avaliada aquando da realização dos exames finais exigidos pelo Governo britânico, os GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), são as agências de avaliação que definem em pormenor o programa da disciplina, baseadas apenas em diretivas genéricas.

No *Key Stage 4* os alunos devem estudar um de três conteúdos gerais:

- a) British Social and Economic History;
- b) Modern World (Twentieth Century) History;
- c) The Schools History Project.

---

<sup>14</sup> À sua frente encontram-se, em primeiro lugar, o Inglês, seguido da Matemática, da Biologia e, em quarto lugar, a Psicologia.



Dentro de cada unidade variam bastante as subunidades, que são escolhidas por cada escola. As unidades 1 e 2 correspondem ao AS e são lecionadas durante o *Year 12* e as unidades 3 e 4 correspondem ao A2 e pertencem aos estudos do *Year 13*. Em cada escola opta-se por uma destas Agências e, conseqüentemente, o exame que os alunos poderão realizar é preparado por essa mesma Agência. Se os alunos fizerem um exame no final do *Year 12* obtêm o diploma *AS level*, se prosseguirem para o *Year 13* e fizerem o exame no final obterão então o diploma de *A-Level* em História.

Dada a variedade temática, não deixaremos aqui o seu registo detalhado mas antes faremos uma análise desses mesmos temas. O *Key Stage 3* está articulado com o currículo desenhado para os anos que o antecedem, pelo que assenta na obrigatoriedade de os alunos já terem uma noção da cronologia da história do Reino Unido.

Partindo daí os alunos deverão aprofundar os seus conhecimentos ao nível da interligação da história mais recente do Reino Unido com temas de história mundial, havendo assim, claramente, uma opção por um currículo centrado na história do país e no seu posicionamento em relação ao resto do mundo, exatamente como definido pelo Departamento de Educação como competência essencial.

Nos currículos para o *Sixth Form*, há já uma clara preferência pela História Contemporânea (mais de metade dos temas das diferentes Agências abrangem este período), ficando em segundo lugar as temáticas do período moderno e, por último do medieval, não havendo lugar para qualquer estudo de História Clássica (existe um programa específico – *Classics*, da mesma forma que também se pode escolher *Archaeology*, dependendo das Agências). No que diz respeito às áreas geográficas, como seria de esperar, são os temas de história Britânica que surgem em maior destaque (perto de 50%), seguindo-se aqueles que dizem respeito à História da França, da Rússia/URSS, da Alemanha e dos Estados Unidos da América e, finalmente, com menor destaque, temas ligados à Itália, China, África e Espanha. Obviamente, o estudo de história Britânica é obrigatório e os temas dedicados aos ditadores fascista, nazi e comunista são considerados dos mais populares.

A carga horária também não tem uma definição legal imposta a todo o território, variando por isso de escola para escola. Como exemplo disso mesmo, retomamos o estudo que atrás referimos (*Historical Association, Survey of History in Schools in England 2010*), obtendo a análise relativa ao tempo despendido, em média, nas

escolas inglesas durante o *Key Stage 3*, e que varia entre modas de 46-60 minutos e de mais de 90 minutos.

Entre as competências que os alunos devem adquirir ao longo dos dois anos de estudo e preparação para os *A-Levels*, específicas da História, entende-se fundamental que estes saibam

analyse, evaluate, interpret and use historical sources of different kinds appropriate to the period(s) covered in the specification;

use a range of historical concepts in appropriate ways, for example in presenting a case, argument or account;

communicate clear, concise and logical arguments substantiated by relevant evidence.

investigate specific historical questions, problems or issues;

use historical sources, accounts, arguments and interpretations to explain analyse and synthesise and to make judgements (Smart, 2011, p. 15).

Assim, da mesma forma que já antes tivemos oportunidade de relacionar competências específicas da História com as de âmbito genérico do ciclo de estudos em que a disciplina se insere, podemos agora fazer o mesmo com o caso inglês, nomeadamente, com o desejo de que os jovens ingleses adquiram espírito crítico e que sejam cidadãos responsáveis.

Em suma, a autonomia curricular inglesa leva a História para um plano menos importante do que o que vínhamos observando nos subcapítulos anteriores. Também diferente do que até agora tínhamos analisado, a partir do *Key Stage 4* e continuado nos dois anos finais da educação não superior, os alunos têm liberdade na escolha do seu currículo e isso parece refletir-se na diminuição do número de alunos a frequentar a disciplina, que, curiosamente, aparece como uma das mais escolhidas entre os exames para a obtenção dos *A-Levels*.

Também uma vez mais ao contrário do que observámos até aqui, em Inglaterra há uma panóplia de possibilidades temáticas na disciplina, resultando em grandes diferenças no currículo, de escola para escola.

#### **4.2. A importância do estudo de História em Inglaterra**

O papel da História no ensino inglês tem vindo a ser alvo de intensos debates, já desde a década de 70 do século XX, os quais terão começado como uma defesa da História perante alegações de que seria irrelevante, chegando a ser necessário,

já nos anos 80, justificar a necessidade de manter a História no currículo do ensino dos jovens com mais de 14 anos de idade (Brown, 1995). Mais de mil artigos foram publicados sobre este tema, sobretudo a partir da decisão de introduzir um Currículo Nacional para a História, nos anos 80, questionando não só a validade da sua manutenção no currículo como também sobre que História deveria, efetivamente, ser ensinada e sobre quais os objetivos da História escolar eram mais importantes (Haydn; Arthur; Hunt, 2000). Para além disso,

successive Prime Ministers and Secretaries of State for Education made pronouncements on school history, and there were almost annual lead editorials in *The Times* and many other national newspapers. The national debate on school history, something of a 'Cinderella' subject in the 1970s, served the purpose of raising the profile of the subject; at least it seemed that there was a consensus that history was very important, and that the way in which it was taught would have a significant bearing on the sort of citizens who would emerge from schools (Haydn; Arthur; Hunt, 2000, p. 13).

Apesar disso, alguns autores referem que a História enfrenta o perigo de perder a relevância no currículo escolar inglês. Ainda em 1968, Mary Price escreveu um artigo intitulado "*History in danger*", onde chamava a atenção para a falta de interesse que os alunos demonstravam pela disciplina e para a incapacidade dos professores para justificar a sua importância no currículo inglês. Price defendia que mesmo os professores que conseguiam dar o correto valor à História e animar a disciplina na escola "cannot fail to notice that a wind of change is blowing".

De facto, apesar de o *National Curriculum* ter estabelecido, nos anos 80, que esta disciplina deveria fazer parte do conjunto de disciplinas principais e obrigatórias até aos 16 anos de idade, alterações posteriores determinaram que depois dos 14 anos de idade deixaria de ter carácter obrigatório, chegando mesmo a ter de "competir" para atrair alunos (Haydn; Arthur; Hunt, 2000, p. 13).

Estas preocupações levaram ao lançamento de uma campanha em defesa da História escolar, por parte da *Historical Association*, em 1988, e de nova campanha 10 anos mais tarde. Esta última teve como principal objetivo "secure the survival of school history through the promotion of the idea that every pupil, between the ages of five and nineteen, has a right to a historical education" (Arthur, J., 2000, p. 1).

No final do século XX observava-se que em Inglaterra a estrutura das disciplinas opcionais de muitas escolas para o *Key Stage 4* estava feita de tal maneira que se tornava difícil aos alunos que quisessem escolher História poderem fazê-lo, para

além de se verificar ser necessário “convencer” pais, alunos e empregadores de que estudar História era relevante e mesmo útil para a vida futura. Nessa mesma altura a escolha da História no currículo dos *A-Levels* tornava-se rara pois se considerava que, a par da matemática e da física, tinha dos mais elevados requisitos para a entrada na universidade (Arthur, J., 2000).

Continuando a relevância da História em questão, todos entendem ter uma palavra a dizer sobre o tema, não só para destacar a importância (ou não) da disciplina, mas também para questionar o currículo para ela previsto, uma vez que durante a maior parte do século XX o Governo pouco tinha a dizer sobre o que era ensinado nas escolas, limitando-se apenas a sugestões genéricas (Philips, R., 2000). Esta situação alterou-se a partir do momento em que as escolas inglesas se tornaram multiculturais, a partir dos anos 60, deixando de se considerar correto um currículo que privilegiava a história britânica. Surge então nos anos 70 uma “nova história”, ainda predominantemente organizada pelos professores, e também ela sujeita a novas críticas, que defendia que

in order to understand the subject effectively, pupils had to be shown that history was a distinct body of knowledge and that specific skills had to be cultivated in order to understand it (Philips, R., 2000, p. 13).

Já nos anos 80, e com a discussão levantada a propósito do novo currículo nacional, debate-se qual deve ser a História ensinada, sobretudo no que diz respeito à história britânica e à relação óbvia que esta assume com as questões do desenvolvimento da uma identidade nacional.

Contrariamente a outros países, profundamente apostados na importância que a História assume por contribuir para que os alunos adquiram a noção da identidade do seu país, no Reino Unido pretendia-se que tal não acontecesse, não por não se querer que as crianças britânicas tivessem consciência nacional, mas apenas por receio de *que* identidade seria construída. Denis Shemilt (2000) refere a este propósito que

this is not to deny that school history has the potential to intensify or to focus the patriotic impulse or group identity; it is to posit an inverse relationship between the certainty with which such outcomes can be ensured and the integrity of the means by which they can be realised. It is also to claim that the values underpinning History as an academic discipline in an open society are more important than any particular representation of the human past (p. 84).

Low-Beer (2003), apresentou também, relativamente a estas preocupações, três questões: atualmente o governo tem muito mais controlo sobre o que é ensinado, através do currículo e dos exames finais; existe pouco tempo para a História, na escola, o que leva, habitualmente, ao ensino de uma muito seletiva versão da história nacional britânica; por último, sendo os alunos tão novos e a disciplina com carácter obrigatório (até aos 14 anos) são necessárias consideráveis competências pedagógicas, alterando a forma da História que é apresentada nas escolas (por exemplo, nada tem a ver com a História que é apresentada aos historiadores).

Mas, apesar de todas as preocupações que possam ainda hoje existir relativamente à História que é ensinada nas escolas inglesas, sobretudo no que diz respeito a esta questão da identidade nacional, numerosas são também as vozes defensoras da sua importância na criação de cidadãos informados e conscientes da história do seu país. Em 2007, realizou-se uma conferência no *Institute of Historical Research*, e entre as suas conclusões encontra-se a seguinte frase: "while the teaching of 'Britishness' is extremely difficult and carries with it many dangers, history is of fundamental importance to understanding personal and national identity" (Bates; Armitage, 2007, p. 23). Para além disso, são vários os participantes que defendem que a aprendizagem de História na escola contribui para a formação de cidadãos informados, conscientes da sua identidade bem como da dos outros que os rodeiam.

Assim, reconhece-se a importância da História para que os jovens reconheçam quem são, percebam a história do seu país, mas também aprendam a reconhecer o mundo em que se encontram. Era também defendido, na Conferência que atrás referimos, que a História pode levar as crianças a obter "a fuller experience of the diversity of the human race and a greater understanding of the world in which they live" (Bates; Armitage, 2007, p. 8). Neste sentido, compreendendo a diversidade e conhecendo o passado, poderão os jovens ingleses agir de forma mais correta evitando atitudes preconceituosas de qualquer tipo e tornando-se conscientes do valor das diferenças.

O conhecimento do passado é também tido como relevante pelo simples facto de que, sem memória, nada poderemos ser, pois a História é necessária para percebermos o nosso presente, conscientes do *background* do nosso mundo e, dessa forma, aptos a compreender os acontecimentos que nos rodeiam. O passado fornece-nos uma rede de referências que nos poderão ser úteis no presente. Mas,

para aqueles que possam questionar a necessidade de aprender História na escola, Rogers (1984) responde que

a version of the past – some sort of version – has already affected every child by the time he enters school. Without historical education there will be nothing to monitor the development of the framework within which he will come (largely) to see the world, and the problem of adult misconception will be perpetuated (p. 21).

A História tem reconhecidamente grande importância no currículo e os alunos necessitam ter um conhecimento coerente do passado bem como de como conhecemos o passado (Bates; Armitage, 2007). Esta importância dada ao conhecimento do passado é grande, mesmo pela sua utilidade para qualquer outra disciplina. Por um lado, porque muitas das coisas hoje existentes são fruto de um desenvolvimento ao longo do tempo, para além de que não basta conhecer um facto específico, temos de conhecer também o contexto em que ele se desenvolve. Rogers (1984) refere que o contexto é crucial: “and this, no less than the process of the subjects’ own development, is exactly what the complete historical record of a period should reveal” (p. 36).

Outros motivos são apontados para reforçar a importância da disciplina no currículo inglês. Continuando o raciocínio do parágrafo anterior, o ensino da História tem validade para todo o currículo escolar pois ser capaz de questionar e escrever tão bem quanto pensar historicamente são competências essenciais em qualquer área curricular. Brown (1995) refere que “it is the failure of many students to identify and appraise sources of information that leads to ineffective and inefficient learning” (p. 9).

Em História, os alunos aprendem a pensar de forma crítica:

Pupils raise questions, hypothesise, interpret different sources of evidence, identify significant issues and draw conclusions from a critical analysis of the past. They develop their abilities to understand change and the bigger picture through the development of key concepts such as causation, enquiry, interpretation, chronology and empathy (Bates; Armitage, 2007, p. 14).

Dando a conhecer o passado aos estudantes, são-lhes fornecidas bases para que estes possam perceber as escolhas que outros tomaram, os caminhos que percorreram e os resultados daí decorrentes. Neste contexto defende-se que os jovens podem perceber os sentimentos dos outros, como podem ser diferentes

dos seus e identificar pontos de vista variados (Bates; Armitage, 2007) e que a História “has to be about the bigger picture and a wider world because to study history is to grow up and move beyond ourselves” (ibid., p. 9). Outros autores contribuem também com as suas palavras concordantes com estas ideias, como Cooper e Chapman, que consideram que a História é uma disciplina vital e que é através dela que nos conhecemos e que tudo é história. Dizem estes autores que “everything has a history and our subject is endlessly intriguing, mind-opening and educative – to be bored with history, is, as it were, to be bored with life” (Cooper; Chapman, 2009, p. 1).

Tomando contacto com a História na escola, os alunos têm muito a beneficiar: passam a ter noção do contexto em que as coisas aconteceram/acontecem e como podem progredir, desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e muda a sua forma de pensar. A História ajuda também a trabalhar em equipa, a resolver problemas e a desenvolver competências de comunicação (tanto oral como escrita), acabando por poder contribuir para o currículo em geral, porque a História tem uma função ímpar na escola:

assessing and evaluating the record of human beings through time, and as such it provides insight into many of the situations and decisions which pupils will confront in their lives after school (Haydn; Arthur; Hunt, 2000, p. 26-27).

Por estes motivos, a História acaba por ser considerada uma disciplina tão importante no currículo escolar que: “cannot be seen as subordinate to educational goals but runs parallel with them, contributing its own distinctive goals to education” (Haydn, Arthur; Hunt, 2000, p. 16).

Apesar de ter a ver com a História em geral e não diretamente com a História “escolar”, vale a pena mencionar que, já mais recentemente (2006), um conjunto de organizações inglesas (*The National Trust, Historic Houses Association, English Heritage, Heritage Link e Heritage Lottery Fund*) organizou uma campanha com vários eventos, durante três meses, e que envolveu mais de um milhão de pessoas.

Resumindo, o papel do ensino da História em Inglaterra tem sido algo controverso. Respeitado e fomentado, sobretudo, pelos estudiosos da área, tem atravessado, por motivos vários, algumas dificuldades para se impor como disciplina estruturante dos anos terminais do ensino não superior inglês. Tal como pudemos observar nos casos francês e espanhol, têm também sido debatidos em Inglaterra os temas

programáticos escolhidos, tendo em conta uma preocupação relativa a um possível exacerbamento nacionalista, receio este considerado, por outros, infundado.

Terminamos com as palavras de um inglês famoso, George Orwell, deixadas na sua obra também famosa *1984* (1983, p. 88), valorizando o conhecimento do passado: "*Who controls the past*», [...], «*controls the future: who controls the present controls the past. And yet the past, though of its nature alterable, never had been altered.*»

## Notas finais

Esperamos ter conseguido demonstrar a evolução que sofreram o ensino e a aprendizagem da História no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário português, o qual acompanhou, como seria de esperar, as modernizações operadas pela tutela. Assim, começa-se a sentir já nos programas de 1991, mas acentua-se com as revisões operadas em 2001, a intenção de enveredar por um tipo de ensino construtivista, no qual o aluno vai construindo as suas competências e o professor o auxilia nessa mesma tarefa. Privilegiam-se os trabalhos projeto, o uso de variados recursos e a interdisciplinaridade, exatamente de acordo com as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação para todo o sistema de ensino. Os próprios programas e, sobretudo, os manuais apontam também esse caminho, como tivemos também oportunidade de verificar.

Apesar de, uma vez terminado o ensino básico, apenas no curso de Humanidades a História ter lugar como disciplina obrigatória, e se ter verificado a redução da sua componente letiva durante a frequência do Terceiro Ciclo, considera-se que esta é importante na formação geral dos jovens, pois serve como base para compreensão do presente, ajuda a desenvolver integralmente os alunos, ensina a construir um espírito crítico e consciente, para além de ser também relevante para a constituição de valores sociais e culturais e na sua integração na vida futura dos jovens alunos portugueses. No mundo de hoje, onde a informação circula a grande velocidade, e no qual essa mesma informação pode ser mesmo contraditória, o ensino da História renova a sua importância, pois ajuda a perceber e a interpretar todas essas informações da melhor forma possível.

Ao longo deste trabalho ficámos a saber como se organiza o currículo relativo ao *Secondary School System* e que a História é uma disciplina maioritariamente presente e com um carácter obrigatório (exceto na Inglaterra). Para além disso, pudemos ain-



da perceber que, tal como em Portugal, os currículos em Espanha e na França são decididos centralmente, havendo apenas a possibilidade de serem feitas pequenas adaptações, mediante os públicos a que se destinam.

Por último, ao articularmos os objetivos gerais previstos para este ciclo de estudos com as competências previstas especificamente para a disciplina, identificamos alguma proximidade entre ambos, justificando até, talvez, o lugar atribuído à disciplina nos currículos, uma vez que se pretende que estes jovens terminem os seus estudos secundários com consciência cívica e de cidadania, com espírito crítico e maturidade intelectual e que saibam conhecer o passado para da melhor forma perceberem o presente e estarem aptos para viver o futuro.

Numa segunda parte desta análise verificámos ainda que, apesar deste reconhecimento da validade da História, não têm deixado de existir debates, mais ou menos acalorados, sobretudo sobre o currículo da disciplina, nomeadamente, apontando receios de que esta possa ser demasiado nacionalista ou que possa criar uma consciência identitária menos correta. Curioso é verificarmos que maiores preocupações com nacionalismos ocorrem em territórios onde ainda hoje se podem verificar maiores diferenças culturais e políticas, como é o caso da Espanha e da Inglaterra.

Contudo, são em maior número as vozes que, em cada um dos territórios estudados, reforça a importância da História pela sua capacidade de formar jovens conscientes e informados, conhecedores do seu passado e, dessa forma, mais aptos para enfrentar o futuro, por contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e mesmo por contribuir para criar uma ideia de unidade (mesmo na diversidade de culturas), para além de também poder ser útil para todas as outras disciplinas do currículo.

Revela-se bastante curioso percebermos que é dada tanta importância a uma disciplina académica que, contudo, despoleta também tantos debates acerca do seu conteúdo e das suas finalidades. Arriscamos dizer, ainda que possa parecer faccioso, que a História é uma ciência de tamanha importância e pode contribuir de tal forma para a formação dos jovens que por isso se torna também, sempre que uma reforma curricular tem lugar, alvo dos mais intensos debates, procurando os seus intervenientes (ainda que com objetivos diferentes) que de forma alguma possam os estudantes ser influenciados negativamente.

## Referências bibliográficas

- AFONSO, Maria Isabel - *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório - Portugal, Inglaterra, França*. Braga: Universidade do Minho, 2004. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Disponível na Internet:<URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3250>>.
- ALVES, Luís Marques - A função social da História. *Ef@bulations/ Ef@bulações*, 2009, p.18-22. [Consult. 22 jan 2014]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y773al4f>>.
- ALVES, Palmira - Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência. In BARCA, Isabel (Org.) - *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: CIE, 2004. p. 115-130.
- ARTHUR, J. - What are the issues in the teaching of history?. In ARTHUR, J.; PHILIPS, R. (Eds.) - *Issues in history teaching*. London: Routledge, 2000. p. 1-9.
- BARCA, Isabel - Aprender história, reconstruir o passado. In CARVALHO, A. D. (Ed.) - *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 329-348.
- BARCA, Isabel; BASTOS, M. C.; CARVALHO, J. B. - *Formar opinião na aula de história - uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa: Associação de Professores de História, 1998.
- BATES, D.; ARMITAGE, P. - *Why history matters: Report of the conference held at the Institute of Historical Research*, 12-13 February 2007. [Em linha]. [Consult. 4 jul 2014]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/yadmx15s>>.
- BORNE, D. - Une discipline d'enseignement. In RUANO-BORBALAN, J.-C. (Ed.) - *L'histoire aujourd'hui*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 1999. p. 401-404.
- BROWN, R. - *Managing the learning of history*. London: David Fulton Publishers, 1995.
- CHATELET, F. - *La naissance de l'histoire – la formation de la pensée historique en Grèce*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1962. Vol. 1.
- CITRON, S. - *Enseigner l'histoire aujourd'hui : la mémoire perdue et retrouvée*. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1984.
- COMISSÃO EUROPEIA - *Organização do Sistema Educativo em Portugal (2006/2007)*. Bruxelas: Edições Eurydice, 2007a. [Consult. 23 dez 2010]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y897g7e6>>.
- COMISSÃO EUROPEIA - *Autonomia das escolas na Europa – política e medidas*. Bruxelas: Edições Eurydice, 2007b. [Consult. 3 ago 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y94dllt2>>.

- COMISSÃO EUROPEIA - *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*. Bruxelas: Edições Eurydice, 2008. [Consult. 3 ago 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ydarc3ek>>.
- COMISSÃO EUROPEIA - *Comunicado da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões*: relatório sobre a competitividade da Europa em matéria digital – principais resultados da estratégia i2010 entre 2005 e 2009 [COM (2009) 390 final]. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia, 2009. [Consult. 5 jun 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/yakennoh>>.
- COMISSÃO EUROPEIA - *Organization of the education system in Spain*. Bruxelas: Edições Eurydice, 2010a. [Consult. 23 dez 2010]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y7sm329s>>.
- COMISSÃO EUROPEIA - *Organization of the education system in the United Kingdom*: England, Wales and Northern Ireland. Bruxelas: Edições Eurydice, 2010b. [Consult. 23 dez 2010]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/yayuha4r>>.
- COMISSÃO EUROPEIA - *The structure of the European education systems 2010/11*: schematic diagrams. Bruxelas: Edições Eurydice, 2010c. [Consult. 2 ago 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ya7ctlkx>>.
- CONSEJO de Gobierno - Decreto n.º 67/2008, de 19 de junio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. N. 152 (27 jun 2008) 77-79. [Consult. 25 jul 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y9tkfxvr>>.
- COOPER, Hillary; CHAPMAN, Arthur - *Constructing history 11-19*. London: Sage, 2009.
- CORTES Generales de España - *Ley Orgánica 2/2006* (3 mai 2006) 17158-17207. [Consult. 13 fev 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/4dbejvk>>.
- COSTA, A.; SOBRAL, C.; ALVES, O. - Exploração do conceito de democracia com alunos do 7º ano de escolaridade. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Mª Auxiliadora (Orgs.) - *Educação Histórica*: investigação em Portugal e no Brasil. Actas das V Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: CIE, 2009. p. 159-197.
- DESCOINGS, R. - *Préconisations sur la réforme du Lycée*. France: Présidence de la République, 2009. [Consult. 10 fev 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y8tgiqlc>>.
- ENGLISH Parliament - *Education Act 2002*. [Em linha]. [Consult. 13 fev 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/67awmzs>>.
- GAGO, Marília - A identidade e a orientação do «Eu» e do «Nós». In BARCA, Isabel; GAGO, Marília (Orgs.) - *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das VII Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: CIE, 2008. p. 55-64.

- HAYDN, T.; ARTHUR, J.; HUNT, M. - *Learning to teach history in the secondary school*. London/ New York: Routledge, 2000.
- HODGSON, A.; SPOURS, K. - General Education in the 14-19 Phase. In *Nuffield Review of 14-19 Education and Training*. Oxford: Department of Educational Studies/University of Oxford, 2008. [Consult. 8 fev 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y9owg6pj>>.
- INSTITUTO Sierra de Guadarrama, Departamento de Ciencias Sociales-Geografía e Historia - *Programación Didáctica Ciencias Sociales: 1º Bachillerato*. Madrid: Instituto Sierra de Guadarrama, 2008. [Consult. 11 ago 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ybcbq44v>>.
- LOW-BEER, A. - School history, national history and the issue of national identity. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, n.º 1 (janeiro 2003) [Consult. 10 jan 2012]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y6u8jvzj>>.
- MAGALHÃES, Olga - *Concepções de história e do ensino da história: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri, 2002.
- MATTOSO, José - *A função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História, 1999.
- MCLAUGHLIN, M. - Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century. *Teaching History*. N.º 107 (2002), p. 26-28.
- MENDES, C. (Coord.); SILVEIRA, C.; BRUM, M. - *Programa de História A (10º, 11º e 12º anos)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- MINISTÈRE de l'Éducation Nationale - Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Bulletin Officiel*. N.º 96 (24 abr 2005).
- MINISTÈRE de l'Éducation Nationale - *Arrêté du 15 juillet 2008 fixant le programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*. (2008) [Em linha]. [Consult. 22 jan 2014]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y8cjmz8>>.
- MINISTÈRE de l'Éducation Nationale - Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole. *Bulletin Officiel special*. N.º 1 (4 fev 2010a) [Consult. 27 jul 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ycrexpb>>.
- MINISTÈRE de l'Éducation Nationale - Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales. *Journal Officiel de la République Française*. (28 ago 2010b) [Consult. 13 out 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ydbr9wng>>.

- MINISTÈRE de l'Éducation Nationale - *Le nouveau Lycée - Voies générale & technologique : les informations utiles pour la rentrée.* (2011). [Em linha]. [Consult. 28 jul 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y9nmk23k>>.
- MINISTÉRIO da Educação - Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. *Diário da República*, 1.ª Série. N.º 237 (14 out 1986) 3067-3081.
- MINISTÉRIO da Educação - Decreto-lei n.º 6/2001. *Diário da República*, 1.ª Série-A. N.º 15 (18 jan 2001) 258-265.
- MINISTÉRIO da Educação - *Programa de História: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.
- MONIOT, H. - À quels saints se vouer?. In TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. (Eds.) - *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne, 2003. p. 205-215.
- PAIS, J. M. - *Consciência histórica e identidade*. Oeiras: Celta, 1999.
- PHILIPS, R. - Government policies, the State and the teaching of History. In ARTHUR, J.; PHILIPS, R. (Eds.) - *Issues in history teaching*. London: Routledge, 2000. p. 10-23.
- PINGUÉ, D. - Introduction : enseigner l'histoire au présent. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. N.º 93 (2004), p. 9-11. [Consult. 26 set 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y9bfdqvq>>.
- PRATS, Joaquín - *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Merida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001. [Consult. 20 set 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/yc6gu6o5>>.
- PRATS, Joaquín - La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, N.º 3753 (21 jun 2007) 22-23. [Consult. 14 out 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/y8jxez8x>>.
- PROENÇA, M. C. - *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.
- REAL Decreto n.º 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de España*. N.º 5 (5 jan 2007) 677-773.
- REAL Decreto n.º 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial de España*. N.º 256 (6 nov 2007) 45381-45489. [Consult. 25 jul 2011]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ybm8gf6l>>.
- ROGERS, P. J. - Why teach history?. In DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.). *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, 1984. p. 20-38.

- ROLDÃO, M. C. - As histórias em educação - a função mediática da narrativa. *Ensinus*. N.º 3 (1995) 25-28.
- ROLDÃO, M. C. - Gestão curricular na área da história. In MEDEIROS, E. (Ed.) - *I Encontro de Didáticas no Açores*, 2002. p. 133-145. [Em linha]. [Consult. 25 jun 2014]. Disponível na Internet:<URL: <https://preview.tinyurl.com/ycpbgf5f>>.
- RUANO-BORBALAN, J.-C. (Coord.) - *L'histoire aujourd'hui*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 1999.
- SHEMILT, D. - The Caliph's coin. In STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.) - *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press, 2000. p. 83-101.
- SMART, D. - *State Education in England and Wales: a briefing paper*. Bristol: University of the West of England, 2011.
- TUTIAUX-GUILLON, N. - Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N.º2 (2003) 27-35.
- TUTIAUX-GUILLON, N. - O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*. Vol. 36, n.º 1 (2011), p. 15-37.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, D. (Eds.) - *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne, 2003.



Os Cadernos do CEIS20 são publicados pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20.

Esta publicação, de pequena dimensão, tem por objetivo dar a conhecer resultados parciais ou finais de pesquisas realizadas no âmbito deste Centro e refletem, por isso, a atividade de investigação efetuada. Os trabalhos publicados têm que ser inéditos e devem incentivar o debate de temas e de problemas do século XX.

Coordenação: Direção do CEIS20

2



CEIS 20  
CENTRO DE ESTUDOS  
INTERDISCIPLINARES  
DO SÉCULO XX  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
UID/HIS/00460/2019