

Desenvolvimento de competências históricas: Comparação entre os exames pré-universitários em Portugal e Espanha

RESUMO

Neste artigo, partilhamos um estudo de investigação sobre os exames de História realizados em Portugal, nos últimos 10 anos, para os estudantes que terminaram o ensino secundário. Trata-se de analisar até que ponto são avaliadas as competências históricas e os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Para tal, foram examinadas as fontes, os conteúdos e as questões para compreender que competências têm de ser mobilizadas. Foi utilizado um instrumento de análise validado em pesquisas anteriores realizadas em Espanha (modificado para este caso). Os dados obtidos mostram que algumas das competências históricas são avaliadas, mas de forma limitada e que as exigências cognitivas são pouco complexas. Alguns dados contrastam com o que se observa em Espanha e propõe-se aprofundar esta análise comparativa, em breve.

Palavras-chave: Ensino secundário; Competência histórica; Avaliação; Níveis cognitivos; Estudo comparativo.

Marília José do Gago
Alves Quintal ⁱ
Universidade do Minho,
Portugal.

Belén Castro Fernández ⁱⁱ
Universidad de
Santiago de
Compostela, Espanha.

María del Mar Simón
García ⁱⁱⁱ
Universidad de
Castilla-La Mancha,
Espanha.

Ramón López Facal ^{iv}
Universidad de
Santiago de
Compostela, Espanha.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Histórica ancora-se em diversas perspetivas epistemológicas, mas que parecem comungar de uma mesma preocupação – o desenvolvimento do pensamento histórico para a construção do conhecimento.

Pensar historicamente envolve operações cognitivas específicas inerentes ao “ofício do historiador” e à metodologia da ciência da História. O pensamento histórico permite (re)construir as ações e as interações humanas materializando-as – conceitos substantivos- vulgarmente pensados como “conteúdos”. Mas, a (re)construção substantiva da realidade envolve o processo de investigação específico da História e aciona conceitos acerca do

que é “fazer-se História” –conceitos metahistóricos ou “conceitos de segunda ordem”, ou seja, ideias acerca de conceitos como evidência, explicação e narrativa histórica, tempo-mudança, significância e empatia histórica. (Chapman, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

A Educação Histórica, à semelhança da História, é natural e legitimamente multiperspetivada. Neste sentido, propõe-se a análise de duas perspetivas acerca da aprendizagem em História: uma ancorada na cognição situada assente na articulação entre a História e Educação; e outra alicerçada na filosofia crítica alemã de consciência histórica.

A perspetiva de matriz cognitivista teve origem em finais de 1960, início de 1970, no calor dos debates entre The Great Tradition e a New History, Dickinson, Lee e Ashby propunham a articulação das epistemologias da História e da Educação com a investigação empírica. Os primeiros estudos de foro qualitativo e de pequena escala surgiram na década de 1970 dinamizados pelos autores referidos. Destacam-se projetos de investigação mais alargados como o Schools Council History 13–16 Project, posteriormente Schools History Project (SHP), bem como o Cambridge History Project e Concepts of History and Teaching Approaches 7–14, estes dois últimos nas décadas de 1980-1990. Nesta perspetiva considera-se que a Educação Histórica deve desenvolver literacia histórica e conhecimento que seja mobilizável para novas situações (Chapman, 2021; Lee, 2011). Estes autores apontam que a literacia histórica e o conhecimento poderoso contribuem: (1) para a avaliação da robustez de argumentos (políticos, jornalísticos, ...) acerca da realidade passada, presente e antecipação de cenários futuros; (2) para a argumentação e a decisão responsável atendendo ao conhecimento histórico para lidar com situações que podem ser antecipadas e/ou que surgem de forma inesperada num mundo pautado pela incerteza e diversidade; e (3) para o fazer sentido, dar e avaliar novos e diversos significados e as suas implicações relativamente ao passado, ao presente e aos desafios ainda não conhecidos.

O foco do currículo e de aprendizagem é colocado na (des/re) construção narrativa de sentido(s) e significado(s) contextualizado(s) das relações humanas ao longo do tempo, formando-se uma big picture (Shemilt, 2011), que promova a compreensão da natureza das narrativas históricas, de modo que a informação do passado possa contribuir para a tomada de decisões mais informadas no e acerca do presente-futuro.

Esta perspetiva de matriz cognitivista e assente nas epistemologias da História e da Educação teve eco em vários países como em Portugal¹, nos Estados Unidos da América e no Canadá. Nos Estados Unidos da América, destacam-se os trabalhos de Wineburg e do The Stanford History Education Group, focalizados na literacia histórica e na importância de os professores desenvolverem a sua formação em epistemologia da História (Gómez Carrasco et al., 2024).

No Canadá, destaca-se o trabalho seminal de Peter Seixas, fundador do Centro de Estudos de Consciência Histórica em 2001, que originou o Projeto Historical Thinking, em 2011, tendo associado a dimensão ética ao desenvolvimento de conceitos metahistóricos (Seixas & Morton, 2013).

A perspetiva assente na filosofia crítica alemã de consciência histórica alicerça-se na filosofia da História, nomeadamente na Didática da

1. A abordar pela sua especificidade mais à frente neste artigo.

História. A finalidade da Educação Histórica centra-se no desenvolvimento de consciência histórica para a tomada de decisão e orientação temporal. Esta proposta tem influenciado as perspetivas de Educação Histórica na Alemanha e no Brasil, em Portugal e no norte da Europa (Suécia, Noruega e Finlândia). A matriz de narrativa e consciência histórica proposta por Rüsen (2015) surge como uma bússola de orientação para a ação e finalidades educativas. Defende-se que a ação educativa deve assentar num processo intencional e organizado de formação da identidade atendendo ao passado para entender o presente e desenhar cenários mediante o compromisso individual e coletivo (Rüsen, 2015; 2021). A aprendizagem histórica ocorre através de competência narrativa que estrutura e materializa a consciência histórica.

Estas duas perspetivas acerca da Educação Histórica apresentam pontos de convergência e de complementaridade em termos de estruturação, intervenção e finalidade educativa. Assim, convergem quanto à: (1) centralidade no estudante – pensado como agente da aprendizagem, pretendendo-se promover a sua capacidade de dialogar, de se adaptar e dar resposta(s) aos desafios futuros de forma responsável –; (2) planificação, implementação e avaliação da ação educativa de forma situada – nos contextos, nas vivências, nas experiências e nos modos de fazer sentido da realidade dos estudantes –, de modo a desafiar as suas ideias, e dar resposta às suas carências e aos seus interesses; (3) promoção de tarefas ancoradas na metodologia da própria ciência histórica, articulando conceitos substantivos e metahistóricos e promovendo que o pensamento e conhecimento históricos sejam interiorizados pelo significado atribuído, de forma pessoal, mas socializada, implicando processos metacognitivos.

A aprendizagem histórica é, assim, concebida como um processo de digerir a experiência de tempo em e através de competência histórica narrativa, considerando-se a narrativa a face material da História.

O currículo português tem sido alterado nos últimos sete anos, em sintonia com as propostas da Organização das Nações Unidas e a OCDE. Em 2017, foi publicado o documento de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017) que definiu as áreas de competência que os estudantes deveriam desenvolver e para as quais todas as disciplinas deveriam contribuir. Em sintonia com estes documentos, foram promulgados os Decretos-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018, focalizados na Educação Inclusiva e a Integração, Autonomia e Flexibilização Curricular, respetivamente. Toda a ação educativa desde a planificação à avaliação deve, ainda, atender no caso do ensino não profissional, à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e às Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas que definem as competências específicas, os domínios, os temas e subtemas e as ações estratégicas a desenvolver.

A História surge como disciplina específica do currículo português do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. As Aprendizagens Essenciais de História, além de definirem a história substantiva a estudar por ano de escolaridade, também definem as competências específicas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, consubstanciando-se nos seguintes domínios da disciplina: “Interpretação de fontes históricas diversas para a construção de evidência histórica; Compreensão contextualizada das realidades históricas;

Comunicação em História – narrativa histórica” (Direção-Geral da Educação, 2022, p. 5).

Há a preocupação de considerar o contexto, o quadro mental dos estudantes no âmbito de educação inclusiva e autonomia/integração curricular, articulando-se, na ação educativa, os conceitos substantivos e metahistóricos para a construção pelo estudante do seu pensamento e conhecimento histórico.

Em termos de organização curricular, realça-se que, se até ao 9.º ano é uma disciplina obrigatória para todos os estudantes, tal não acontece no ensino secundário, pois, do 10.º ao 12.º, apenas é obrigatória para os estudantes do curso de Línguas e Humanidades. No final dos três anos do ensino secundário, os estudantes têm de realizar um exame nacional (com ponderação de 30% da classificação final da disciplina) para terminarem a sua escolaridade obrigatória, podendo escolher se prosseguem para o ensino superior ou se integram o mercado de trabalho.

Propõe-se a análise dos enunciados destes exames, na última década, atendendo ao tipo de fontes históricas que são propostas, como estas são utilizadas e que operações cognitivas históricas têm de ser mobilizadas pelos estudantes nas suas respostas.

2. METODOLOGIA

2.1. OBJETIVOS

Apresenta-se um estudo sobre os exames de História A do ensino secundário, pré-universitário, realizados em Portugal, entre 2014 e 2023. Os objetivos específicos deste estudo de investigação foram: (1) Examinar a estrutura dos modelos de exames de História A para ingresso nas universidades; (2) Identificar os conteúdos históricos mais frequentes nestes exames; (3) Analisar os graus de sofisticação das operações cognitivas e as competências históricas a ser mobilizadas para a resolução destes exames.

O principal objetivo é avaliar em que medida as competências de pensamento histórico são avaliadas nos exames de finais de ensino secundário/pré-universitário em Portugal e atendem à convergência emergente na investigação recente sobre Educação Histórica a nível internacional. Para tal, as questões foram examinadas para identificar os conceitos históricos estruturantes que estão implícitos (de primeira e segunda ordem) e as competências cognitivas exigidas.

2.2. MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza interpretativa e qualitativa (Erickson, 1986), que pretende descrever, através de uma análise longitudinal, o caráter avaliativo dos exames pré-universitários portugueses na última década. Foram analisados 15 exames de História A, compreendidos

entre 2014–2023 (antes e depois da última alteração curricular em 2018). Este espaço temporal parece-nos adequado para analisar a evolução recente e ver até que ponto este se pode relacionar com um modelo sócio-crítico de ensino da História. Há alguns anos em que apenas é analisado o modelo de exame da primeira fase (2017, 2020, 2021, 2022 e 2023), atendendo que a saturação teórica de amostragem tinha sido alcançada, logo esta análise seria redundante, considerando, ainda, as limitações de espaço. Os exames são constituídos por um total de 226 questões. Sublinha-se, ainda, que se optou por se recuar até 2014, porque foi o ano em que houve mudanças na estrutura do exame nacional de História A, nomeadamente: o aparecimento dos itens de seleção e das versões da prova de exame. Estes itens podem ser de escolha múltipla, associação ou ordenação. Passaram, também, a existir quatro grupos e 12 questões, em dessintonia com os três grupos e sete questões nos exames até esta data (Instituto de Avaliação Educativa, 2014; Moreira, 2016).

2.3. INSTRUMENTOS

Para analisar em que medida as afirmações implicam pensamento histórico, utilizámos um instrumento Rubrica de Avaliação de Competências Históricas - RECH (Moreno Vera et al., 2023) já utilizado noutras pesquisas, embora modificado para este caso², atendendo a três níveis cognitivos de aplicação (de menos a mais sofisticado).

A rubrica RECH foi modificada e adaptada como instrumento de análise qualitativa das questões, atendendo às seguintes categorias: (1) blocos temáticos por etapas históricas (conteúdos/fontes históricas e documentos); (2) conceitos substantivos de primeira ordem e conceitos de segunda ordem/metahistóricos (competências históricas); e (3) nível de operação cognitiva a mobilizar. Em relação aos conceitos substantivos ou de primeira ordem, estabeleceram-se três grupos: (1) conceitos e processos; (2) cronologia; (3) protagonistas – pessoas, grupos e instituições. Para os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos relativos às competências de pensamento histórico, tomou-se como base o modelo de Seixas e Morton (2013), bem como as propostas de Domínguez Castillo (2015). As categorias propostas relacionadas com o desenvolvimento de competências históricas foram: (1) fontes; (2) tempo histórico: mudança e continuidade; (3) causalidade; (4) relevância e perspetiva histórica; e (5) uma última categoria associada à consciência histórica, competência cidadã e dimensão ética da História, com o propósito de relacionar atitudes e valores do passado que influenciam o presente. Para definir o nível de operação cognitiva exigida nas questões, tomou-se como referência os trabalhos de Sáiz-Serrano e Barca (2019), e inspirados nas suas propostas organizámos as operações cognitivas implicadas nas questões do exame por níveis cognitivos como se partilha na Tabela 1.

2. A *Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas* (RECH) foi concebida e validada por um painel de peritos externos, no âmbito do projeto de investigação dirigido pelo grupo DCSO da Universidade de Múrcia: *La enseñanza y el aprendizaje de las competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática*, financiado pela Agência Espanhola de Investigação.

Tabela 1

Categorização dos conceitos de primeira e segunda ordem e nível de operação cognitiva exigida aos estudantes: Significado e exemplos de questões de exame

Conhecimento substantivo (ou de primeira ordem)	N. cogn. 1 (Identificar/recordar)	N. cogn. 2 (Definir/explicar)	N. cogn. 3 (Relacionar/contextualizar)
Conceitos e processos	Nomeie a imposição napoleónica que, não tendo sido cumprida por Portugal, esteve na origem das Invasões Francesas (Exame2014.V1F1)	Associe cada uma das notas biográficas relativas à emergência de opções autoritárias, presentes na coluna A, à respetiva personalidade, de entre as que constam da coluna B (Exame2017.V1)	Desenvolva o tema A tensão entre dois modelos de supremacia ideológica e o seu papel na consolidação de um mundo bipolar (1947-1955), abordando os tópicos de orientação seguintes: • o sistema de alianças e o modelo político-económico do mundo capitalista; • o expansionismo soviético e o modelo político-económico do mundo comunista. Na sua resposta, – analise os dois tópicos de orientação, apresentando três elementos para cada tópico; – relacione os elementos apresentados com o tema; – integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos seguintes documentos: imagem A do documento 1 e documentos 2 e 3 (Exame2020.V1)
Cronologia	Ordene cronologicamente as imagens A, B, C e D (documento 1), que se reportam à ascensão ao poder de movimentos políticos autoritários e totalitários (Exame2019.V1F2)	(Este nível não foi identificado nas questões analisadas)	(Este nível não foi identificado nas questões analisadas)
Protagonistas: pessoas, grupos e instituições	Associe cada uma das notas biográficas relativas aos movimentos de resistência e libertação colonial (Exame2019.V1F2)	(Este nível não foi identificado nas questões analisadas)	(Este nível não foi identificado nas questões analisadas)
Competências (Conceitos de segunda ordem)	N. cogn. 1	N. cogn. 2	N. cogn. 3
Trabalhar com fontes: uso de provas, pistas e Construção de evidência	Identificar e extrair informação de fontes históricas de natureza diversa. <i>Explicita três dos argumentos apresentados por Estaline (documento1) justificativos da política internacional da URSS, no imediato pós-guerra (Exame2014.V1F1)</i>	Analisar criticamente fontes históricas de natureza diversa, contextualizando-as no espaço e no tempo. <i>Explique, a partir do manifesto da oposição (documento2), três dos fatores político-sociais que favoreceram a afirmação de um regime autoritário em Portugal (Exame2014.V1F1)</i>	Desenvolver narrativas históricas a partir do contraste de diversas fontes, considerando a sua fiabilidade e o seu contexto de produção e utilização. <i>Desenvolva, a partir dos documentos de 1 a 4, o seguinte tema: Das tensões do mundo bipolar aos problemas do mundo atual (Exame2014.V1F1)</i>

<p>Tempo histórico: mudança e permanência</p>	<p>Identificar processos de mudança e continuidade ao longo da história.</p> <p><i>Na sequência da Revolução de 1820, a Constituição de 1822 representa uma tendência do liberalismo português que consagra (Exame2016.V2)</i></p>	<p>Analisar e compreender como e porquê ocorrem mudanças e continuidades na história.</p> <p><i>Explique, a partir do manifesto da oposição (documento2), três dos fatores político-sociais que favoreceram a afirmação de um regime autoritário em Portugal (Exame2014.V1F1)</i></p>	<p>Avanço e recuo: Argumentar e comparar as repercussões dos processos de mudança e continuidade na história, tendo em conta as dimensões temporais, e que podem existir diferentes ritmos e direções na mudança e continuidade.</p> <p><i>Compare as duas perspetivas relativas ao desenvolvimento económico-social de Portugal nos anos 60 do século XX, expressas nos documentos 2 e 3, quanto a dois aspetos em que se opõem. Fundamente a sua resposta com excertos relevantes dos dois documentos (Exame2019.V1F1)</i></p>
<p>Causalidade</p>	<p>Identificar causas e consequências imediatas (a curto prazo) ligadas a um facto ou processo histórico.</p> <p><i>Refira, a partir dos documentos 1 e 2, três das consequências das Invasões Francesas para Portugal (Exame2014.V1F1)</i></p>	<p>Explique que existem múltiplas causas e consequências (a curto e longo prazo) ligadas a um acontecimento e processo histórico e que estas podem estar inter-relacionadas entre si..</p> <p>(Este nível não foi identificado nas questões analisadas)</p>	<p>Avaliar criticamente como as ações e os interesses dos indivíduos ou grupos afetam os acontecimentos (condicionam a causalidade) e prestar atenção, para além da multiplicidade de fatores e causas, à sua hierarquia.</p> <p><i>Desenvolva o tema A influência do contexto internacional nas opções políticas do Estado português, dos anos 60 do século XX à atualidade, abordando os tópicos de orientação seguintes: • pressão internacional face à política colonial portuguesa; • prioridades da política externa portuguesa em democracia. Na sua resposta, – analise os dois tópicos de orientação, apresentando três elementos para cada tópico; – relacione os elementos apresentados com o tema; – integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos de 1 a 3. (Exame2019.V1F2)</i></p>
<p>Relevância e perspectiva histórica</p>	<p>Identificar e contextualizar a relevância de um acontecimento histórico ou de um protagonista</p> <p><i>A crítica de Leonardo da Vinci aos que se «apaixonam só pela prática, sem cuidar da exatidão, ou seja, da ciência», comparando-os ao «piloto que embarca sem leme nem bússola» (documento 1, 3.o parágrafo), mostra que foi um precursor (Exame2015.V1F2)</i></p>	<p>Compreender e explicar porque é que uma pessoa ou acontecimento histórico foi relevante</p> <p><i>Desenvolva, a partir dos documentos de 1 a 4, o seguinte tema: Políticas económico-sociais na Alemanha: do primeiro pós-guerra à República Federal da Alemanha na década de 1960 (Exame2016.V1)</i></p>	<p>Inferir criticamente a importância de uma personagem ou acontecimento (a partir do contraste de duas ou mais fontes); avaliar a sua relevância no seu contexto e relacioná-lo com outros.</p> <p><i>Desenvolva, a partir dos documentos de 1 a 4, o seguinte tema: Portugal da década de 1960 à primeira década do século XXI: dos caminhos da guerra colonial à redefinição das prioridades internacionais (Exame2015.V1F1)</i></p>

Consciência histórica: competência cidadã e dimensão ética da História	Identificar atitudes e valores do passado que influenciam as circunstâncias do mundo de hoje. <i>Refira, a partir do documento 1, três das características das condições de vida e de trabalho do operariado no século XIX (Exame2015.V1F1)</i>	Formular juízos éticos sobre eventos, decisões, ações ou fenómenos passados de forma contextualizada relacionada com a não discriminação e os direitos humanos. (Este nível não foi identificado nas questões analisadas)	Avaliar eticamente ações, acontecimentos ou fenómenos do passado e do presente, reconhecendo injustiças e valorizando a nossa responsabilidade de recordar essas ações e agir em conformidade. <i>Desenvolva, a partir dos documentos de 1 a 4, o seguinte tema: Portugal da década de 1960 à primeira década do século XXI: dos caminhos da guerra colonial à redefinição das prioridades internacionais (Exame2015.V1F1)</i>
---	--	--	---

Fonte: Rubrica RECH (modificada), com três níveis de operações cognitivas.

3. RESULTADOS

3.1. MODELO DE EXAME PARA A CONCLUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Cada exame está dividido em quatro grupos de conteúdos ou períodos históricos com suporte documental de diversas fontes históricas (primárias e secundárias: textos, gráficos, tabelas, mapas, figuras...) e a partir destas são colocadas questões de diferentes tipos. Em cada exame, são colocadas entre 12 e 16 questões (Tabela 2). Os exercícios propostos a partir das fontes selecionadas para os dois primeiros grupos de conteúdo (GI: História Antiga, Média e Moderna; GII: Séculos XVIII-XIX) tendem a receber uma pontuação inferior às estabelecidas para os grupos III e IV (História contemporânea dos séculos XX-XXI), que desenvolvem, habitualmente, operações cognitivas mais complexas (explicar, relacionar, elaborar, argumentar e/ou refletir), e correspondem a três temas trabalhados mais recentemente, no 12.º ano.

Tabela 2*Comparação de dois modelos de anos diferentes*

Grupos	Modelo de exame de 2014			Modelo de exame de 2023			COTAÇÕES
	Fontes usadas	Questões		Fontes usadas	Questões		
		N.º	Tipologia		N.º	Tipologia	
GI	Texto	4	Teste fechado	Escultura	2	Teste fechado	25–35% (nível "mais baixo" de cognição)
GII	Ilustração Tabela estatística	3	Questão de resposta curta (nomear, definir, ordenar)	Dois documentos (textos)	3	Duas questões de resposta curta/média (explicar as causas, comparar perspetivas). Um teste fechado (relacionar/comparar)	
GIII	Dois documentos (textos)	3	Questões de tamanho médio (explicar, comparar, associar)	Texto Cartaz publicitário	4	Duas questões de resposta médias/longas (explicar e argumentar) Dois testes fechados (associado e completo com opções)	
GIV	Documentos (textos) Caricatura Mapa Quadro	2	Questões de criação/ensaio (elaborar, desenvolver, argumentar)	Duas caricat. Uma fotogr. Um cartaz Tabela estatística Entrevista	5	Ordenar cronologicamente T. fechado (V/F) Identificar/analisar Comparar/relacionar Uma questão de resposta longa (desenvolva o tópico com a fonte)	
Totais	9	12		11	14		100%

Nota: Elaboração própria.

Do ponto de vista cognitivo e tendo em conta como as questões dos exames foram estruturadas, observa-se, ao longo do tempo, uma tendência para a avaliação de um conhecimento mecânico em detrimento de competências reflexivas e críticas (Tabela 2). Do total de 226 questões, predomina, claramente, o nível 1. No entanto, 2019 é uma exceção, apresentando uma distribuição um pouco mais equilibrada pelos três níveis, o que poderá sugerir um esforço de alargamento das competências avaliadas.

Tabela 3

Questões de exame por ano e número de ocorrências por nível de operação cognitiva exigida

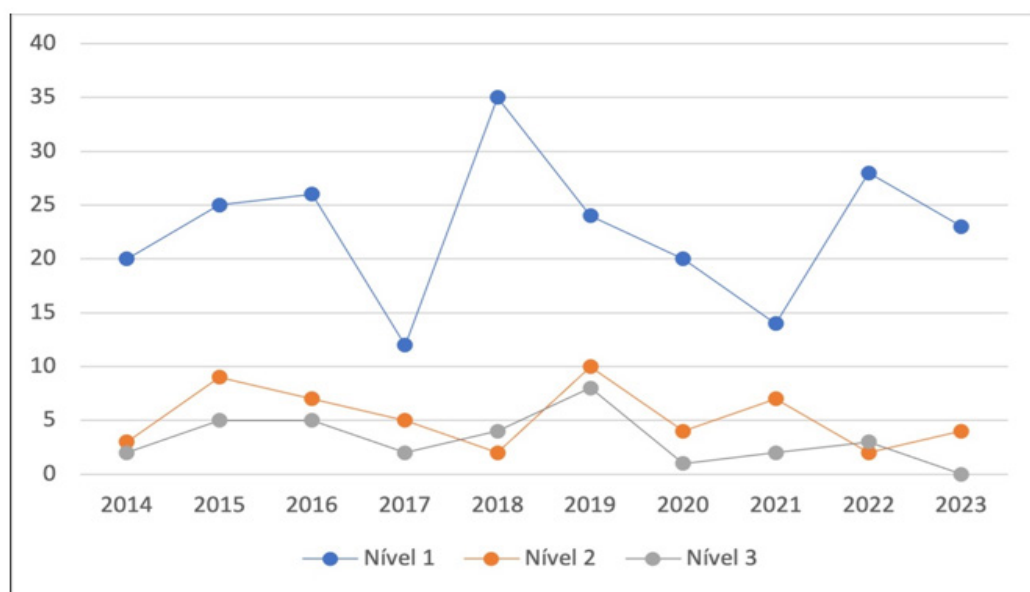
Exame ano	Questões	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2014 F1/F2	12+12	20	3	2
2015 F1/F2	16+16	25	9	5
2016 F1/F2	15+16	26	7	5
2017 F1	16	12	5	2
2018 F1/F2	16+16	35	2	4
2019 F1/F2	16+16	24	10	8
2020 F1	15	20	4	1
2021 F1	15	14	7	2
2022 F1	15	28	2	3
2023 F1	14	23	4	0
Totais	226	227	53	32

Nota: A mesma questão pode mobilizar diferentes competências históricas relacionadas com conceitos de segunda ordem/metahistóricos e não corresponderem ao número total das questões. Elaboração própria.

Observando a tendência das questões por ano e nível de operação cognitiva (Figura 1), denota-se que: as do nível 1 apresentam variações, atingindo um pico em 2018 e apresentando uma tendência decrescente nos últimos anos; apesar de algumas variações, o número de questões de nível 2 manteve-se bastante constante; e as questões de nível 3, sendo as menos frequentes, apresentam uma ligeira diminuição.

Figura 1

Tendência das perguntas de exame por ano e nível cognitivo



Nota: A mesma questão pode mobilizar diferentes competências e não corresponderem ao número total das questões. Elaboração própria.

3.2. CONTEÚDOS HISTÓRICOS DESENVOLVIDOS

Os conteúdos históricos desenvolvidos nos exames estão organizados em quatro grupos que correspondem a diferentes períodos. No primeiro grupo (GI), são apresentados conteúdos da Idade Média e da Idade Moderna e, a partir de 2017, é também introduzida a Antiguidade Clássica – Roma. Um segundo grupo (GII) centrou-se no século XVIII e sobretudo no século XIX, relacionado com a construção da nação portuguesa. Um terceiro grupo (GIII), que inclui a primeira metade do século XX, e, finalmente, um outro grupo (GIV), que trata da segunda parte do século XX e início do século XXI, relacionado com a história atual (Tabela 4).

Todos os grupos são apresentados com suporte documental de fontes históricas (primárias e secundárias: textos, gráficos, tabelas, mapas, figuras...), a partir das quais são colocadas questões de vários tipos de resposta (curta, de escolha múltipla, criação ou ensaio) e são desenvolvidos diferentes conceitos de primeira e segunda ordem.

Tabela 4*Estrutura dos conteúdos históricos-temas desenvolvidos, 2014–2023*

Blocos /etapas históricas	Conteúdos/temas históricos propostos nas provas	
GI. Idade Média e Moderna (Portugal). A partir de 2017, é introduzida a Antiguidade.	Cultura e arte no Império Romano. A integração da península ibérica no império romano O império romano: arte e urbanismo O legado político e cultural da antiguidade clássica A nobreza guerreira na construção do território medieval português O poder senhorial na Idade Média portuguesa Portugal nos séculos XIII e XIV: sociedade, economia e poder político Portugal – o país urbano e concelhio nos séculos XIII e XIV O alargamento do conhecimento do Mundo nos séculos XV e XVI Renovação religiosa no século XVI: Reforma e Contrarreforma Produção artística e renovação religiosa na Europa do século XVI Reforma protestante e contrarreforma na Europa do século XVI Origem e expansão da reforma protestante na Europa do século XVI As sociedades de Antigo Regime: estratificação social, poder político e dinâmicas económ. Sociedade, economia e poder político no Portugal do Antigo Regime A era industrial: transformações na Europa e no mundo	
	Do Antigo Regime ao liberalismo em Portugal: ruturas sociais e políticas A política pombalina no contexto do Antigo Regime em Portugal. A condição operária no contexto da sociedade oitocentista O arranque da maquinofatura na Inglaterra e o triunfo da civilização industrial Continuidades e ruturas na transição do Antigo Regime para o liberalismo Portugal e o império colonial nas primeiras décadas do século XIX: Dificuldades de implantação do liberalismo O poder político em Portugal, do Antigo Regime ao liberalismo A implantação do liberalismo em Portugal A construção do liberalismo em Portugal: antecedentes e dificuldades Unidade e diversidade na sociedade industrial do século XIX Portugal no século XIX: construção de uma nova ordem política e social. Portugal no final do século XIX e no início do século XX: desafios e mudanças Portugal: da Monarquia Constitucional à República O descrédito da monarquia portuguesa e o combate pela república	
	GII. Século XIX (Portugal). A partir de 2017, expande-se para os séculos XVIII-XIX-XX.	

GIII. Primeira metade do século XX (Portugal e Europa)	<p>O Mundo ocidental nas primeiras décadas do século XX: permanências e transformações culturais e sociais</p> <p>Ruturas sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX</p> <p>Portugal e a Itália no contexto mundial da primeira metade do século XX</p> <p>Portugal desde o final da década de 1920 até meados da década de 1960: dos alicerces às estratégias de sobrevivência do Estado Novo</p> <p>O Estado Novo no contexto dos regimes autoritários e totalitários do século XX</p> <p>A Europa ocidental e central: dos regimes totalitários na década de 1930 à procura da cooperação no segundo pós-guerra</p> <p>Portugal e o mundo, da Primeira Guerra Mundial aos anos 30</p> <p>As transformações das primeiras décadas do século XX: o impacto da Primeira Guerra Mundial</p> <p>Ascensão dos autoritarismos e totalitarismos na Europa entre as duas guerras mundiais</p> <p>O mundo ocidental e a Rússia soviética em confronto durante o século XX</p> <p>A construção do modelo soviético: ideologia e práticas</p> <p>Da Alemanha do primeiro pós-guerra à consolidação da república federal: Da Alemanha na década de 1960 no contexto do mundo capitalista</p> <p>Portugal: da falência da Primeira República à afirmação do Estado Novo.</p> <p>Portugal de finais da década de 1920 a finais da década de 1930: Economia, poder político e produção cultural</p> <p>Evolução das estruturas socioeconómicas e opções ideológicas – do Estado Novo ao pós-25 de Abril</p>
GIV. Segunda metade do século XX-XXI (Portugal, Europa, Mundo)	<p>Mutações políticas em Portugal, do marcelismo à revolução de abril</p> <p>Portugal na transição do autoritarismo para a democracia</p> <p>Embates ideológicos em Portugal no contexto do processo revolucionário após o 25 de Abril</p> <p>Da guerra fria às ameaças à paz no Mundo Atual.</p> <p>Mundos em confronto, da Guerra Fria à entrada do novo milénio</p> <p>Portugal: do estabelecimento da democracia à integração europeia</p> <p>Do Portugal salazarista ao Portugal democrático: opções de política interna e externa</p> <p>Do capitalismo no século XIX à nova economia global no início do século XXI</p> <p>Europa comunitária das últimas décadas do século XX à viragem para o século XXI: conquistas e dificuldades</p> <p>Portugal e o mundo: da guerra fria aos problemas da atualidade</p> <p>Europa e os países da Ásia-Pacífico do segundo pós-guerra à viragem para o século XXI.</p> <p>Do mundo bipolar ao mundo unipolar</p> <p>Da Europa no contexto de um mundo bipolar ao mundo global na viragem para o século XXI</p> <p>Portugal no contexto internacional de meados do século XX ao início do século XXI: do isolamento à cooperação</p> <p>A construção e o aprofundamento do projeto europeu</p>

Nota: Elaboração própria.

Em Espanha, o conceito de nação ou de construção de nação continua a ser muito explícito quando se trata de formular questões de História nos exames de admissão à universidade (Sáiz Serrano & Barca, 2019). O mesmo acontece em Portugal, como se pode constatar nos primeiros blocos de conteúdos relativos à Idade Média e à Idade Moderna (“Portugal nos séculos XIII e XIV: sociedade, economia e poder político; Sociedade, economia e poder político no Portugal do Antigo Regime”) e, mais explicitamente, no segundo bloco que está focado no século XIX e na construção da nação (“A construção do liberalismo em Portugal: antecedentes e dificuldades; Portugal no século

XIX: construção de uma nova ordem política e social”). Contudo, no caso de Portugal, com as Aprendizagens Essenciais, surge o sublinhar de uma perspectiva mais europeia em termos de noção de pertença, atendam-se às propostas no GIII e GIV (“Europa comunitária das últimas décadas do século XX em direcção ao século XXI: conquistas e dificuldades. O mundo ocidental nas primeiras décadas do século XX: permanências e transformações culturais e sociais; A construção e o aprofundamento do projeto europeu”).

3.3. COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS DESENVOLVIDAS

A análise das questões dos exames realizados em Portugal entre 2014 e 2023 evidencia uma maior presença de conceitos de segunda ordem, relacionados com o desenvolvimento de competências de pensamento histórico. De acordo com a contagem feita a partir da categorização da rubrica, estes conceitos representam uma presença de 62,5% (Tabela 5).

Tabela 5

Presença de conceitos de primeira e segunda ordem, e nível de operação cognitiva exigida em Portugal (2014–2023) com base na análise das questões propostas

Conhecim. Subst. (Conceitos 1.ª ordem)	N. 1	N. 2	N. 3
Conceitos	88	1	1
Cronologia	17	0	0
Protagonistas	10	0	0
Totais (Conc. 1.ª ord.)	115	1	1
Competências (Conceitos 2.ª ordem)	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Trabalho com fontes	60	37	16
Tempo histórico: mudança	21	11	10
Causalidade	20	0	2
Relevância/perspetiva Histórica	10	4	3
Consciência histórica	1	0	0
Totais (Conc. 2.ª ord.)	112	52	31
Totais	227	53	32

Nota: A mesma questão pode desenvolver diferentes competências e não corresponderem ao número total das questões. Elaboração própria.

São ainda frequentes as questões de exame baseadas em “conceitos”, “factos” e “processos históricos”, que exigem que os estudantes operem num nível cognitivo menos sofisticado, ou seja, que identifiquem ou recordem. Por exemplo:

A ordem nova instituída por António de Oliveira Salazar assentou num conjunto de organismos que tiveram por objetivo, entre outros, enquadrar ideologicamente os portugueses. Associe esses organismos, que se encontram enumerados na coluna A, às frases que os identificam, apresentadas na coluna B. Todas as frases devem ser utilizadas. Cada frase deve ser associada apenas a um dos organismos. (Exame 2023.V1.F1)

Existem casos, muito específicos, em que surgem questões implicando um maior nível de complexidade, dentro da categoria dos conceitos substantivos ou de primeira ordem. Dos exames analisados, apenas foi encontrada uma questão em 2017 nesta categoria (conceitos e processos) no nível cognitivo 2 (definir/explicar) e outra em 2019 no nível cognitivo 3 (relacionar/contextualizar), como se pode observar nos exemplos da Tabela 1 e na contagem da Tabela 3. Representam uma presença de 77% nas questões conceptuais de primeira ordem e quase 30% nos exercícios dos exames analisados. As questões relacionadas com a “cronologia” e os “protagonistas históricos” são menos representativas dentro dos conceitos de primeira ordem e as apresentadas são de nível 1. Em todos os exames analisados aparece pelo menos uma questão de cronologia. (Ex. “Ordene cronologicamente os seguintes acontecimentos relativos à evolução política de Portugal na primeira metade do século XX”). O mesmo não acontece para o conjunto de questões relacionadas com os protagonistas: pessoas, grupos e instituições, pois, em 2017 e 2018, não surge nenhum exercício que trabalhe este conceito/categoria.

O “trabalho com fontes” é evidente nos exames portugueses de História A. Representa mais de um terço das questões do referido exame e é o conceito de segunda ordem mais utilizado (quase 60%). Há questões que exigem a análise de fontes históricas nos exames analisados. Em comparação com os exames espanhóis, os portugueses utilizam há mais tempo um modelo de avaliação que recorre a diversas fontes históricas, sendo que as questões colocadas têm o objetivo de desenvolver uma competência histórica mais complexa. A maior parte das questões relacionadas com a utilização de fontes mantêm-se no primeiro nível de operação cognitiva (Identificar e extrair informação), embora também sejam propostos exercícios relacionados com um trabalho de fontes mais complexo (nível 2: analisar criticamente). Questões como:

Explicita duas causas que contribuíram para o desencadear da revolução liberal portuguesa de 1820. Fundamente as duas causas com excertos relevantes do documento 1. Compare as duas perspectivas sobre as transformações políticas em Portugal no período do vintismo, expressas nos documentos 1 e 2, quanto a dois aspetos em que se opõem. Fundamente a sua resposta com excertos relevantes dos dois documentos [Texto 1822 e Texto 1823]. (Exame 2023.V1F1)

Existem, ainda, exemplos de questões de exame que envolvem a utilização de operações cognitivas consideradas como de nível 3 (desenvolvendo narrativas históricas a partir do contraste de diversas fontes, considerando a sua fiabilidade e o seu contexto de produção e utilização), como:

Desenvolva o tema As dificuldades da Primeira República e a ascensão das forças conservadoras e autoritárias em Portugal, abordando os tópicos de orientação seguintes: os problemas económico-financeiros e a contestação social; a instabilidade política e a emergência de modelos autoritários. Na sua resposta, analise os dois tópicos de orientação, apresentando três elementos para cada tópico; relacione os elementos apresentados com o tema; integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos de 1 a 3. (Exame 2019.V1F1)

Outro conceito de segunda ordem desenvolvido nas questões colocadas nos exames do ensino secundário português é relativo ao tempo histórico: mudança e permanência. Surge de forma mais contínua, ao longo do tempo, e ocorre em todos os três níveis de operações cognitivas. As questões que implicam um nível de operações cognitivas menos sofisticado (identificar mudanças e permanências) são mais frequentes, como:

O ideário liberal desencadeou, a partir da segunda metade do século XVIII, profundas ruturas no mundo ocidental, suscitando, contudo, violentas rejeições. Apresente dois argumentos que sustentem esta afirmação, fundamentando a sua resposta com excertos relevantes do documento 2. (Exame2020.V1F1)

No entanto, também encontramos exemplos que solicitam que os estudantes expliquem e argumentem, como:

A chegada ao poder, em vários países europeus, de movimentos políticos autoritários originou situações como a representada na imagem C do documento 1, que testemunha. Desenvolva o tema O impacto da civilização industrial e da Primeira Guerra Mundial na sociedade ocidental durante as primeiras décadas do século XX, articulando os tópicos de orientação seguintes: sociabilidades urbanas, choque da guerra e crise dos valores tradicionais; sinais de mudança nas mentalidades, novos comportamentos e rutura social. Na sua resposta, apresente três elementos para cada tópico de orientação, evidenciando a relação entre os elementos dos dois tópicos; integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos seguintes: imagem D do documento 1 e documentos 2 e 3. (Exame2021.F1).

As questões relacionadas com “causas” e “consequências”, conceitos de segunda ordem, surgem com menor frequência do que as anteriores e apelam a operações cognitivas mais simples (identificar):

Apresente duas causas dos movimentos de emigração da população portuguesa ocorridos entre 1951 e 1980, integrando-as no contexto socioeconómico e político da época. As duas causas devem ser articuladas com informação contida no documento 1. (Exame2018.V2)

Quando são propostas questões de operações cognitivas mais complexas, trabalham-se, em conjunto, vários conceitos de segunda ordem (fontes; causas e consequências; relevância e perspetiva histórica):

Desenvolva o tema A influência do contexto internacional nas opções políticas do Estado português, dos anos 60 do século XX à atualidade, abordando os tópicos de orientação seguintes: pressão internacional face à política colonial portuguesa; prioridades da política externa portuguesa em democracia. Na sua resposta, analise os dois tópicos de orientação, apresentando três elementos para cada tópico; relacione os elementos apresentados com o tema; integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos de 1 a 3. (Exame 2019.V1F2)

Desenvolva o tema Impactos da Primeira Guerra Mundial e da Grande Depressão nas convulsões políticas da Europa dos anos 20 e 30, articulando os tópicos de orientação seguintes: alterações geopolíticas resultantes do desfecho da guerra e efeitos socioeconómicos da crise de 1929; tensão e confronto entre os diferentes regimes políticos e ideológicos implantados no espaço europeu. Na sua resposta, apresente três elementos para cada tópico de orientação, evidenciando a relação entre os elementos dos dois tópicos; integre, pelo menos, uma informação relevante de cada um dos documentos seguintes: imagem B do documento 1 e documentos 2 e 3. (Exame 2022.V1F1)

“Relevância” e “perspetiva histórica” são os conceitos relacionados com o desenvolvimento do pensamento histórico menos trabalhados nos exames do ensino secundário (5,4% de presença). Quando surgem, são, normalmente, em questões mais complexas. No entanto, nenhum exame de História A analisado possui questões que trabalhem com rigor a “consciência histórica” e as “competências cidadãs”, conceitos que tentem relacionar o passado com o presente, ou como o conhecimento histórico é útil ou aplicável à vida. É necessário atender a temas mais transversais (escravatura ou migrações forçadas, comparando o local com o global). Existe um caso específico que pode ser considerado de nível 1 em termos de operações cognitivas, atendendo a duas questões do exame de 2015 da 1ª fase, onde se solicita que identifiquem atitudes e valores do passado que influenciam as circunstâncias do mundo atual: “Refira, a partir do documento 1, três das características das condições de vida e de trabalho do operariado no século XIX” e outro exemplo de maior complexidade como “Desenvolva, a partir dos documentos de 1 a 4, o seguinte tema: Portugal da década de 1960 à primeira década do século XXI: dos caminhos da guerra colonial à redefinição das prioridades internacionais”.

4. CONCLUSÃO

Neste estudo, foram analisados os exames de História A portugueses, identificando-se os principais conteúdos, assim como foram analisadas as competências a mobilizar. Os dados evidenciam que os contributos mais relevantes da Educação Histórica foram, parcialmente, incorporados, destacando-se o predomínio de mobilização de operações cognitivas pouco sofisticadas e a ausência das dimensões do conhecimento histórico relacionadas com o juízo ético e com a intervenção cidadã. Em Espanha, assiste-se a uma reforma profunda do modelo de avaliação, até agora muito mais tradicional do que o já implementado em Portugal, e a experiência portuguesa é acompanhada de perto pelos investigadores espanhóis.

Existe uma convergência emergente entre investigadores e instituições democráticas supranacionais, como o Conselho da Europa (2018), sobre a necessidade de a Educação Histórica promover uma cidadania crítica, engajada e democrática. Para formar uma cidadania capaz de tomar decisões informadas sobre os problemas sociais, é necessário conhecer e compreender a complexidade da sociedade, as suas origens e percursos, bem como reconhecer que as sociedades são diversas e sempre foram. Um discurso simplista sobre supostas essências nacionais presentes nos relatos históricos tradicionais não é útil. Mover-se nesta direção é um processo complexo que envolve a modificação de tradições e rotinas profundamente enraizadas, não só entre historiadores e professores mas também entre a maioria da população. A maioria da população, pelo menos nos países ocidentais, identifica-se acriticamente com a sua nação, uma comunidade imaginada (Anderson, 1991) que é transmitida e reforçada tanto através dos sistemas educativos como através do nacionalismo banal (Billing, 1995), esmagadoramente presente (por vezes subliminarmente) nos média e nos espaços públicos.

Nas últimas décadas, foram feitos progressos, embora o caminho seja longo. Existe uma base ampla (ver introdução). Dispomos de análises e de alguns instrumentos para avaliar o desenvolvimento das competências históricas dos estudantes (Domínguez Castillo, 2015; Gómez Carrasco & Miralles-Martínez, 2016; López Facal, 1997). A análise e avaliação dos exames de História do ensino secundário permite-nos avaliar de forma bastante fiável até que ponto os sistemas educativos incorporam uma abordagem de desenvolvimento de competência histórica, mas também a sobrevivência de práticas tradicionais.

Um estudo recente sobre este tipo de exames na Galiza³ (Espanha) entre 2012 e 2022 (Castro Fernández & Pousa Castelo, 2024) reflete que se mantém uma abordagem mecânica com predominância da história jurídico-política e pouca atenção à memória histórica e cultural ou história internacional. Avaliam principalmente duas competências de pensamento histórico (perspetiva e evidência histórica), embora nos seus níveis menos sofisticados. O trabalho com fontes é, muitas vezes, usado como desculpa para desenvolver um tema (o texto como pretexto). Esta abordagem de repetição acrítica de conteúdos parece ser comum ao resto de Espanha no mesmo segmento temporal, atendendo aos testes sem foco nas competências e com a ausência

3. Em Espanha, as competências educativas correspondem a cada Comunidade Autónoma: não existe um modelo único, como em Portugal.

de abordagens relacionadas com a consciência histórica (Casanova García et al., 2024; Chaparro Sainz et al., 2024).

Em contrapartida, em Portugal, notam-se alguns elementos alinhados com a Educação Histórica nos exames de História A, a pesar de o sujeito histórico continuar a ser a nação e não a diversidade de grupos e pessoas que a integraram. Ainda assim, o modelo português permite-nos avaliar alguns conhecimentos da história recente e certas competências históricas dos estudantes muito melhor do que os modelos de exame utilizados, até agora, em Espanha (está previsto um novo tipo de exames a partir de 2025). De realçar a relevância dada em Portugal à ditadura salazarista, à Revolução dos Cravos e à construção do atual Estado democrático.

Em todos os exames portugueses, o trabalho com fontes ocupa um lugar de destaque (mais do que em Espanha), mas a abordagem é, ainda, bastante simples, centrada em: identificar ou extrair informação que, normalmente, está explícita nas mesmas. As alterações legislativas promulgadas em 2018 não estão, ainda, adequadamente refletidas. As reformas legislativas nunca implicam transformações imediatas na forma de ensinar e, por conseguinte, de avaliar. Em Espanha, a reforma educativa de 2022 representa uma mudança profunda na Educação, mas os seus efeitos ainda não foram percebidos e a maioria dos professores do ensino secundário continua muito focada em trabalhar, principalmente, conceitos de primeira ordem, mantendo práticas de ensino tradicionais. Prevê-se a introdução gradual dos novos modelos ao longo de vários anos, iniciando-se o processo no ano letivo de 2024–2025.

Um aspeto notável dos exames de História A portugueses, até agora ausentes no contexto espanhol, é a utilização de obras de arte como fonte histórica. Em Espanha, algumas experiências inovadoras de Educação Histórica estão a ser desenvolvidas através de situações de aprendizagem baseadas em recursos e património museológico (Cosme et al., 2024a), mas não se generalizaram nem estão presentes em instrumentos de avaliação externa.

Nos exames portugueses de História A, a dimensão ética e cidadã está presente de forma tangencial. Em Espanha, está ausente. Não é fácil formular questões para avaliar num exame (com limitações de espaço e tempo) se os estudantes são capazes de formular juízos éticos sobre acontecimentos do passado e o seu impacto no presente. De qualquer modo, para que tal fosse possível, seria necessária a incorporação de conteúdos transversais no ensino de História, que inclui períodos mais alargados, dedicados a grupos esquecidos pela historiografia conservadora tradicional: vítimas de violência de qualquer natureza; das migrações forçadas e do tráfico; pessoas despojadas do seu património cultural e material, entre outros, e atendendo que o progresso material de uns envolveu, quase sempre, os sacrifícios de muitos outros.

O estudo realizado pretende ser um primeiro passo para analisar conjunta e comparativamente a forma como se materializa uma mudança na forma de avaliar a aprendizagem de História ao incorporar uma perspetiva baseada no desenvolvimento de competências úteis para a vida nas sociedades democráticas. Focámo-nos na análise dos exames de final do ensino secundário, uma vez que o que é avaliado determina em grande parte a forma de ensinar e aprender História. Já referimos que em Espanha vai ser

introduzido um novo modelo de exame para avaliar competências históricas para que a partir de 2025 tenhamos dados que nos permitirão analisar e comparar os modelos que se aplicam nos dois países. Continua pendente a tarefa de completar e alargar este inquérito, que esperamos poder realizar nos próximos meses.

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, MG, BC; Metodologia, BC; Validação, MMS; Análise formal, MMS; Investigação, MMS e MG; Curadoria dos dados, MMS; Escrita do rascunho original, RLF e FGC; Escrita das revisões e correções, RLF; Supervisão, RLF e MG; Administração do projeto, MG; Aquisição de financiamento, BC e RLF. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é o resultado dos projetos de investigação: “Ensino da história e divulgação do património cultural. Transferência de investigação sobre a formação de professores, recursos digitais e métodos ativos” (PDC2022-133041-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e pela União Europeia NextGeneration EU/PRTR; e “O ensino e a aprendizagem de competências históricas no Bacharelato: um desafio para alcançar a cidadania crítica e democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

REFERÊNCIAS

- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e o crescimento do nacionalismo*. Edições 70.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.
- Casanova García, J. M., Prieto Prieto, J. A., & Monteagudo Fernández, J. (2024). Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: Evolución histórica de la prueba. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 272–281). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364362>

Castro Fernández, B., & Pousa Castelo, M. (2024). La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 360–374). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364355>

Chaparro Sainz, A., Montilla Torres, J. R., & Felices de la Fuente, M. M. (2024). El examen de Historia de España en Andalucía: Un análisis longitudinal. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 151–162). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364374>

Chapman, C. (Ed.). (2021). *Knowing History in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t>

Conselho da Europa. (2018). *Quadro de Referência de Competências para uma Cultura da Democracia* (Vols. 1-3). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/16806ccc0c>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). *Estabelece o currículo dos ensinós básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [Referencial curricular]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2022). *Aprendizagens Essenciais: História A (10.º ano)* [Currículo escolar]. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Erikson, E. H. (1986). *Infância e sociedade* (2ª ed.). Zahar.

Gago, M., & Ribeiro, A. I. (2022). História e educação histórica: Que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, 53, 61–78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3

Gómez Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2016). Historical skills in compulsory education: Assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130–136. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>

Gómez Carrasco, C. J., Lago González, E., & Rebollo Fidalgo, M. (Eds.). (2024a). *Educación histórica y museos: Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09606-0>

Gómez Carrasco, C. J., López Facal, R., & Santidrián, V. (2024). Educación histórica y memoria democrática: Evoluciones recientes y polémicas públicas. In Fundación Cives (Ed.), *Experiencias docentes de incorporación de la Memoria Democrática en el currículo escolar* (pp. 11–34). Fundación Cives; Ministerio de Política Territorial y Función Pública.

Instituto de Avaliação Educativa. (2014). *Exame final nacional do ensino secundário: Prova escrita de História A (Prova 623/1.ª fase, versão 1)* [Exame nacional]. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/EX-HistA623-F1-2014-V1.pdf>

Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 129–168). The Association for Historical Dialogue and Research. https://www.researchgate.net/publication/325604998_The_future_of_the_past_Why_history_education_matters

López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. In H. Salmerón Pérez (Ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371–397). Grupo Editorial Universitario.

Moreira, T. S. R. (2016). *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005–2015): Estrutura, conteúdo e problematização* [Relatório de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/86785>

Moreno Vera, J. R., Rodríguez Pérez, R. A., & Monteagudo Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45). <https://doi.org/10.6018/areas.528181>

Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: Uma teoria da história como ciência* (E. C. R. Martins, Trad.). Editora UFPR.

Rüsen, J. (2021). *Humanism: Foundations, diversities, developments*. Routledge.

Sáiz Serrano, J., & Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 78–95.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education

Shemilt, D. (2011). The Gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past? In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why History education matters* (pp. 69–128). The Association for Historical Dialogue and Research. https://www.researchgate.net/publication/325604998_The_future_of_the_past_Why_history_education_matter#full-text

i Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-3109-8915>
mgago@ie.uminho.pt

ii Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.
<https://orcid.org/0000-0001-5774-3962>
belen.castro@usc.es

iii Universidad de Castilla-La Mancha Espanha.
<https://orcid.org/0009-0005-7967-9531>
mmar.simon@uclm.es

iv Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.
<http://orcid.org/0000-0002-4147-5024>
ramon.facal@usc.gal

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Marília José do Gago Alves Quintal
Instituto de Educação-Universidade do Minho, Campus de Gualtar;
4710-057 Braga, Portugal.
E-mail: mgago@ie.uminho.pt

Recebido em 14 de dezembro de 2024
Aceite para publicação em 03 de abril de 2025
Publicado em 17 de novembro de 2025

Development of historical competencies: Comparison between pre-university exams in Portugal and Spain

ABSTRACT

This paper presents a study about History exams carried out in Portugal over the last 10 years for students completing secondary education. The aim is to assess the extent to which historical competences and different levels of cognitive development are assessed. To this end, the content, sources, questions, and competences involved have been examined. An analytical instrument validated in previous research carried out in Spain has been used (modified for this case). The data obtained show that some historical competences are assessed in a limited way and that the cognitive demands are not very complex. Some data are contrasted with what is happening in Spain, and it is proposed to deepen this comparative analysis soon.

Keywords: Secondary education; Historical competences; Assessment; Cognitive levels; Comparative study.

Desarrollo de competencias históricas: Comparación entre los exámenes preuniversitarios en Portugal y España

RESUMEN

En este artículo, se expone una investigación sobre los exámenes de historia realizados en Portugal en los últimos 10 años, para estudiantes que finalizan la educación secundaria. Se trata de valorar en qué medida se evalúan competencias históricas y diferentes niveles de desarrollo cognitivo. Para ello se han examinado los contenidos, las fuentes, las preguntas y las competencias que implican. Se ha utilizado un instrumento de análisis validado en investigaciones previas realizadas en España (modificado para este caso). Los datos obtenidos muestran que se evalúan algunas competencias históricas de forma limitada y que las demandas cognitivas son poco complejas. Se contrastan algunos datos con lo que ocurre en España y se propone profundizar próximamente en este análisis comparativo.

Palabras clave: Educación secundaria; Competencias históricas; Evaluación; Niveles cognitivos; Estudio comparado.